



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARCILENE GASPAR BARROS

**(RE)ESCRITA DA SEÇÃO JUSTIFICATIVA DO PROJETO DE PESQUISA POR
ESCRITORES INICIANTES**

FORTALEZA

2013

MARCILENE GASPAR BARROS

**(RE)ESCRITA DA SEÇÃO JUSTIFICATIVA DO PROJETO DE PESQUISA POR
ESCRITORES INICIANTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Aquisição e Desenvolvimento da Escrita

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elias Soares

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- B279r Barros, Marcilene Gaspar.
 (Re)escrita da seção justificativa do projeto de pesquisa por escritores iniciantes / Marcilene Gaspar Barros. – 2013.
 173 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.
 Área de Concentração: Linguística.
 Orientação: Profa. Dra. Maria Elias Soares.
- 1.Pesquisa – Metodologia. 2.Exposição(Retórica).3.Redação acadêmica.4.Estudantes universitários – Escrita. I.Título.

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na biblioteca de Ciências Humanas da referida universidade.

A citação de qualquer trecho da dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

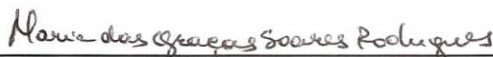


Marcilene Gaspar Barros

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Elias Soares (PPGL/UFC)
(Presidente Orientadora)



Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues (PPgEL/UFRN)
(1ª Examinadora)



Prof. Dr. Júlio César Araújo (PPGL/UFC)
(2º Examinador)

À minha avó Luíza Alexandre Barros (*in memoriam*), que, mesmo na angústia de quem sabia que o tempo não lhe seria piedoso, relutou em nos deixar. Parecia temer a morte. Mas ela veio. Sua memória está entre nós. Sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

À minha família, pelo encontro.

Ao Jânio, por acreditar que posso ir além.

Aos meus filhos queridos Lucas e Victória.

À professora Maria Elias, pelo olhar atento e perspicaz, pelas orientações e contribuições à minha pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelos ensinamentos e contribuições à minha formação acadêmica, em especial, aos professores Júlio César Araújo, José Américo Saraiva, Mônica Magalhães Cavalcante, Ricardo Leite, Sandra Maia, Áurea Zavam e Maria Margarete Fernandes de Sousa.

Aos amigos queridos, pelo apoio.

À CAPES, pela bolsa concedida.

A todos aqueles que cruzaram o meu caminho e, de alguma forma, contribuíram na (re) escrita de um capítulo da minha história.

“Eu quase que nada não sei, mas desconfio de
muita coisa.”

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na área da Aquisição e Desenvolvimento da Escrita e tem por objetivo analisar as mudanças efetuadas na reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa, levando-se em consideração os movimentos retóricos característicos do texto e o uso de operadores argumentativos. Para tanto, fundamenta-se na concepção de revisão de base cognitiva, de acordo com os postulados de Hayes e Flower (1980), Hayes *et al.* (1987) e Hayes (2004, 2006); na tipologia proposta por Fabre-Cols (2002) sobre as mudanças realizadas nos textos pelos sujeitos; na organização retórica da seção justificativa a partir do modelo CARS de Swales (1990) e dos estudos de Motta-Roth e Hendges (2010), bem como nas discussões sobre a força argumentativa que emerge das mudanças propostas pelos sujeitos na revisão/reescrita do texto, a partir do uso de operadores argumentativos, conforme estudos de Ducrot (1980, 1983, 1995) e Anscombre (1989, 1995). O *corpus* é formado por 38 justificativas de projetos de pesquisas de 19 graduandos do segundo semestre do curso de Letras, sendo que 19 correspondem à versão inicial e 19 à versão final revisada e reescrita. Adotamos, em nosso estudo, a pesquisa de campo, visto que essa se desenvolve, segundo Gil (2002), basicamente, por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevista com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Os resultados revelaram a utilização das operações de adição, supressão, substituição e deslocamento incidindo sobre várias unidades linguísticas. Além disso, mostraram que, nessas mudanças, os sujeitos usaram expressões características de passos dos movimentos retóricos delineados por Swales (1990) e operadores argumentativos que exercem importante papel na orientação argumentativa do texto. Dessa forma, a revisão/reescrita mostrou-se uma atividade relevante no processo de escrita, promovendo mudanças positivas e reestruturando o texto também na perspectiva retórico-argumentativa.

Palavras-chave: Revisão. Reescrita. Justificativa. Movimentos Retóricos. Operadores Argumentativos.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans l'acquisition et le développement de l'écriture et vise à l'analyse des modifications apportées à la réécriture de la section de justification du projet de recherche en tenant compte les mouvements rhétoriques caractéristiques du texte et l'utilisation des opérateurs argumentatifs. L'approche théorique est basée sur la révision de base de conception cognitive, selon les postulats de Hayes et Flower (1980), Hayes *et al.* (1987) et Hayes (2004) ; la typologie proposée par Fabre-Cols (2002) sur les modifications apportées dans les textes par les sujets; l'organisation rhétorique de la section justification selon modèle CARS de Swales (1990), et d'études de Motta-Roth et Hendges (2010), ainsi que la force argumentative qui se dégage des changements proposés par les sujets dans la révision / réécriture du texte avec l'utilisation des opérateurs argumentatifs, selon les études de Ducrot (1980, 1983, 1995) et Anscombe (1989, 1995). Le *corpus* est constitué des 38 justifications des projets de recherche de 19 étudiants du second semestre de lettres, de sorte que 19 correspondent à la version initiale et 19 correspondent à la version finale revue et réécrite. Nous adoptons dans notre recherche l'étude de champ, par cela se développe, selon Gil (2002), principalement par l'observation directe des activités du groupe étudié et des entrevues avec des informateurs afin de recueillir leurs explications et interprétations de ce qui se passe dans groupe. Les résultats ont révélé l'utilisation des opérations d'addition, suppression, substitution et de déplacement en se concentrant sur les différentes unités linguistiques. En outre, montré que, ces changements, les sujets ont utilisé des expressions caractéristiques d'étapes des mouvements rhétoriques délimitées par Swales (1990) et opérateurs argumentatifs qui jouent un rôle important dans l'orientation argumentative du texte. Ainsi, la révision / réécriture est avéré être une activité importante dans le processus d'écriture, parce que a apporté des changements positifs et le texte a également restructuré le point de vue rhétorique-argumentatif.

Mots-clés: Révision. Réécriture. Justification. Mouvements rhétoriques. Opérateurs argumentatifs.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1A	Total de operações linguísticas realizadas pelos sujeitos.....	61
GRÁFICO 1B	Porcentagem de operações linguísticas realizadas pelos sujeitos.....	62
GRÁFICO 2A	Total de operações linguísticas realizadas por cada sujeito.....	62
GRÁFICO 2B	Porcentagem de operações linguísticas realizadas por cada sujeito.....	63
GRÁFICO 3A	Total de operações linguísticas de adição realizadas por cada sujeito.....	64
GRÁFICO 3B	Porcentagem de operações linguísticas de adição realizadas por cada sujeito.....	65
GRÁFICO 4A	Total de operações linguísticas de supressão realizadas por cada sujeito.....	67
GRÁFICO 4B	Porcentagem de operações linguísticas de supressão realizadas por cada sujeito.....	67
GRÁFICO 5A	Total de operações linguísticas de substituição realizadas por cada sujeito.....	69
GRÁFICO 5B	Porcentagem de operações linguísticas de substituição realizadas por cada sujeito.....	69
GRÁFICO 6A	Total de operações linguísticas de deslocamento realizadas por cada sujeito.....	72
GRÁFICO 6B	Porcentagem de operações linguísticas de deslocamento realizadas por cada sujeito.....	72
GRÁFICO 7A	Incidência das operações sobre as unidades linguísticas	77
GRÁFICO 7B	Porcentagem da incidência das operações sobre as unidades linguísticas.....	77
GRÁFICO 8A	Incidência da operação de adição sobre as unidades linguísticas.....	78
GRÁFICO 8B	Porcentagem da incidência da operação de adição sobre as	

	unidades linguísticas.....	78
GRÁFICO 9A	Incidência da operação de supressão sobre as unidades linguísticas.....	79
GRÁFICO 9B	Porcentagem da incidência da operação de supressão sobre as unidades linguísticas.....	79
GRÁFICO 10A	Incidência da operação de substituição sobre as unidades linguísticas.....	80
GRÁFICO 10B	Porcentagem da incidência da operação de substituição sobre as unidades linguísticas.....	80
GRÁFICO 11A	Incidência da operação de deslocamento sobre as unidades linguísticas.....	81
GRÁFICO 11B	Porcentagem da incidência da operação de deslocamento sobre as unidades linguísticas.....	81
GRÁFICO 12	Total de operações envolvendo frases e parágrafos.....	82
GRÁFICO 13	Total de palavras nas versões inicial e final da seção justificativa.....	88
GRÁFICO 14A	Total de operadores argumentativos identificados nas mudanças realizadas por cada sujeito.....	107
GRÁFICO 14B	Porcentagem de operadores argumentativos identificados nas mudanças realizadas por cada sujeito.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CARS	Criar um Espaço de Pesquisa
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LPTA	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos
MEC	Ministério da Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QNP	Quadro Norteador de Pesquisa
TAL	Teoria da Argumentação na Língua
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REESCRITA, MODELO CARS E ARGUMENTAÇÃO: PERCURSOS TEÓRICOS	19
2.1 A concepção de revisão.....	19
2.1.1 O modelo de revisão de Hayes et al. (1987)	23
2.2 A classificação de Fabre-Cols sobre as mudanças operacionalizadas nos textos.....	28
2.3 O modelo CARS	31
2.4 A Teoria da Argumentação na Língua.....	36
2.4.1 Classe e escala argumentativa.....	38
2.4.2 Operadores argumentativos.....	41
2.5 Estudo prévio sobre a revisão com textos acadêmicos: intersecções.....	43
3 METODOLOGIA.....	49
3.1 Contexto da pesquisa.....	49
3.2 Sujeitos.....	49
3.3 Tipo de pesquisa.....	50
3.4 Procedimentos.....	51
3.4.1 A coleta dos dados.....	51
3.4.2 Escrita e reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa.....	51
3.4.3 Análise dos dados.....	55
4 REESCRITA DA SEÇÃO JUSTIFICATIVA DO PROJETO DE PESQUISA.....	58
4.1 Mudanças realizadas pelos sujeitos na seção justificativa do projeto de pesquisa	59
4.1.1 Recorrência da operação de adição nos textos revisados/reescritos.....	62
4.1.2 Recorrência da operação de supressão nos textos revisados/reescritos.....	64
4.1.3 Recorrência da operação de substituição nos textos revisados/reescritos.....	67
4.1.4 Recorrência da operação de deslocamento nos textos revisados/reescritos.....	69
4.1.5 Discussão dos resultados.....	71
4.2 As operações efetuadas na seção justificativa e os movimentos retóricos.....	73
4.2.1 Mudanças decorrentes da operação de adição visando um modelo	

<i>relativamente estável</i>	86
<i>4.2.1.1 A adição de elementos para situar o território da investigação.....</i>	87
<i>4.2.1.2 A adição de elementos para construir um espaço para a pesquisa.....</i>	90
<i>4.2.1.3 A adição de elementos para (re)estruturar os objetivos da pesquisa.....</i>	95
<i>4.2.2 Discussão dos resultados.....</i>	99
4.3 As operações e a argumentação do texto.....	103
<i>4.3.1 O uso de operadores argumentativos.....</i>	103
<i>4.3.2 Discussão dos resultados.....</i>	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS.....	127

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1980, desenvolvendo pesquisas de base cognitiva, Flower e Hayes, entre outros pesquisadores, impulsionaram os estudos sobre a produção escrita ao elaborarem um modelo constituído de três diferentes etapas pelas quais passam os sujeitos no momento em que escrevem seus textos: planejamento, que envolve subprocessos que ocorrem antes da escrita propriamente dita, tais como: a geração de ideias, a organização e estabelecimento de metas; a escrita, em que o escritor coloca as ideias sobre o papel; e a revisão, que envolve os subprocessos de avaliação e revisão. Nessa perspectiva, a escrita é caracterizada como um processo de etapas sucessivas e recursivas (FLOWER e HAYES, 1981), no qual o sujeito realiza operações mentais ao planejar, escrever e revisar o texto. (CAMPS, 2005).

O interesse em compreender esse processo desencadeou um grande número de estudos acerca da escrita (SERAFINI, 1992; ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997; GAFFURI e MENEGASSI, 2010; PÉCORA, 2011). Ressalte-se que muitos desses estudos têm se dedicado à revisão de textos (GONÇALVES, 1992; CARVALHO, 2002; SOARES, 2003; BEZERRA, 2007; SOARES 2011). Nessa etapa, que, embora recursiva, pode ocorrer de forma mais pontual após a escrita, o autor, geralmente, lê o texto e o avalia, tendo em vista a necessidade de rever alguns aspectos e realizar possíveis mudanças visando aperfeiçoar o escrito.

Observa-se nas pesquisas realizadas que um dos principais motivos da busca em compreender como se escreve relaciona-se às dificuldades apresentadas em sala de aula, dificuldades essas que geram angústias em professores e alunos. De um lado está aquele que conduz o ensino da produção escrita e espera que os alunos escrevam e compreendam diferentes textos; do outro lado estão os alunos, que, a depender do gênero, passam por momentos de aflição e não conseguem produzir textos coesos e coerentes. Verificamos exemplos de momentos como esses em 2009, quando o Ministério da Educação - MEC, com o objetivo de promover uma melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, desenvolveu, em parceria com os municípios, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II. (BRASIL, 2008).

Durante a formação do GESTAR II, muito se discutiu acerca da leitura e da escrita, o que contribuiu, sobremaneira, para se desenhar um panorama dos trabalhos

realizados em sala de aula. Os relatos sobre as dificuldades envolvendo a compreensão e a produção de textos foram bastante recorrentes. Segundo os professores, desenvolver atividades de produção textual considerando as diferentes etapas do processo constitui um grande desafio. Assim, tanto os depoimentos sobre os progressos alcançados como as dificuldades relatadas pelos professores diante do baixo desempenho dos alunos em atividades de escrita foram instigantes para o desejo de investigarmos problemas referentes à produção escrita. Já a escolha por pesquisar problemas relacionados à etapa de revisão, por sua vez, justifica-se por dois motivos: primeiro, embora muitas pesquisas tenham investigado e verificado a relevância atribuída à revisão no processo de escrita nos últimos anos, a maioria constata que a revisão está centrada em aspectos puramente formais do texto (ortografia, acentuação e pontuação); e, segundo, pelo trabalho desenvolvido com graduandos do segundo semestre do curso de Letras, no qual a escrita é vista na perspectiva do processo, e os resultados divergem dos anteriores, uma vez que a escrita e a reescrita dão-se na tentativa de produzir um texto que corresponda a uma estrutura retórica característica a cada gênero acadêmico.

Diferentemente da abordagem finalista que visa apenas ao produto, estudos sobre atividades de produção escrita do ponto de vista do processo, nos quais os alunos são submetidos a diferentes modalidades de revisão e reescrita, evidenciam um ganho de qualidade ao texto no que diz respeito à identificação e correção de problemas locais e globais (CARVALHO, 2002; SOARES, 2003). Isso acontece, conforme os autores, mediante as mudanças operacionalizadas pelos escritores provenientes do processo de revisão: a supressão, o acréscimo (ou adição), a substituição e o deslocamento (FABRE-COLS, 2002). Essas mudanças podem ocorrer sob diferentes formas e condições: ora do ponto de vista do professor que assume o lugar de corretor e contribui com observações no texto do aluno, devolvendo-o em seguida para que o aluno, em contato com as referidas observações, possa fazer as adequações ao reescrever o texto; ora a partir de um olhar mais direcionado à revisão por parte do próprio autor; ora por parte dos colegas colocando-se no papel de interlocutores e trazendo contribuições ao texto do outro.

É bem verdade que os trabalhos que tratam especificamente da revisão, incluindo, é claro, os aqui citados, reforçam a necessidade e a contribuição de atividades de revisão para a escrita de textos mais coesos e coerentes. No entanto, embora estudos tenham verificado que atividades de revisão entre pares de alunos são mais produtivas no que diz respeito à detecção e correção de problemas nos textos do que atividades individuais, inquieta-nos a possibilidade

de não necessariamente isso ocorrer em virtude de fatores intervenientes diversos, como, por exemplo, o desconhecimento dos sujeitos relativo a determinados gêneros textuais, visto que estes não fazem (ou faziam) parte de suas rotinas até então. Na perspectiva de lançarmos reflexões sob diferentes olhares é que citamos, a seguir, algumas pesquisas sobre revisão de textos.

Na modalidade individual, um trabalho de revisão textual com ênfase no papel do aluno foi realizado por Musy (1997), que investigou problemas ligados à interpretabilidade da mensagem no nível da coerência. Já na revisão colaborativa, Leal e Luz (2001) defendem que o trabalho de produção de textos em pares pode favorecer para que os alunos se conscientizem acerca das decisões que devem tomar, como, por exemplo, notação da escrita, normas gramaticais, recursos coesivos, pontuação, organização de parágrafos, estrutura das frases, seleção de vocábulos e conhecimento do gênero a ser produzido, entre outros. Estes dados foram corroborados por Soares (2003) cuja pesquisa buscou analisar o processo de reformulação de textos de alunos da 8ª série, tanto de forma individual, quanto de forma colaborativa (professor e colegas), e verificou que as atividades colaborativas mostraram resultados superiores àquelas realizadas de forma individual no que diz respeito às melhorias proporcionadas aos textos. Soares (2011) analisou os papéis assumidos por cinco graduandos de Letras em atividades colaborativas e também encontrou dados positivos nessas atividades. Embora nosso estudo piloto (2011) não tenha revelado dados discrepantes entre ambas as atividades – individuais e colaborativas -, acreditamos que, dadas as circunstâncias, as atividades colaborativas poderão sobressair às individuais.

As pesquisas aqui relatadas refletem a importância que tem assumido a escrita nas últimas décadas e, em especial, a revisão. Entretanto, observamos que os trabalhos envolvendo a revisão não têm discutido suficientemente o tema com a escrita de gêneros acadêmicos de alunos universitários. Diante disso, propomos uma análise das mudanças efetuadas na reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa, levando-se em consideração os movimentos retóricos característicos do texto e o uso de operadores argumentativos.

A investigação da intersecção revisão/reescrita x movimentos retóricos x argumentação poderá ser esclarecedora, principalmente, em três sentidos: a revisão não está centrada em aspectos puramente locais, mas pode apontar para outros vieses, dadas as condições de produção (neste caso, o trabalho de escrita/revisão/reescrita foi completamente

orientado a partir do modelo CARS¹ de Swales); as discussões de Wallace e Hayes (1990) acerca do impacto da definição de tarefas na revisão global do texto poderão ser aqui corroboradas, uma vez que os resultados da revisão a partir de um modelo estruturante pode redirecionar o olhar para determinados aspectos em detrimento de outros; e, por fim, a argumentação ganha força na reescrita, já que o principal objetivo do texto é convencer alguém da relevância da pesquisa e, dessa forma, a cada escrita/reescrita o sujeito busca evidenciar as marcas da argumentação necessárias à defesa de suas ideias.

Assim, baseando-nos nos trabalhos de Hayes e Flower (1980), Hayes *et al.* (1987) e Hayes (2004, 2006), Fabre-Cols (2002), Swales (1990), Ducrot (1980, 1983, 1995) e Anscombre (1989, 1995), selecionamos 19 justificativas de projetos de pesquisas de escritores iniciantes do segundo semestre do curso de graduação em Letras, da Universidade Federal do Ceará. A quantidade não foi aleatória, mas de acordo com um critério previamente estabelecido necessário à obtenção dos dados para análise, a saber: só recolhemos os textos dos alunos que participaram de todas as etapas de escrita, revisão e reescrita orientadas pelo professor. A escolha por investigar aspectos do projeto de pesquisa deu-se em virtude de esse gênero conter, em sua estrutura, a seção justificativa, interesse maior da nossa pesquisa. Além disso, apesar (ou por causa) das dificuldades envolvendo a sua escrita, o projeto de pesquisa foi, dentre os gêneros acadêmicos explorados em sala de aula, o que recebeu maior atenção tanto pelo professor, como pelos alunos. Já a opção pela justificativa, deve-se ao fato de esse texto ir ao encontro dos nossos propósitos de estudo, sobretudo no sentido de analisar se as mudanças efetuadas dão-se em virtude de atribuir ao texto maior argumentação e de aproximá-lo do modelo CARS de Swales.

Saliente-se que, embora o modelo CARS tenha sido proposto para analisar introduções de artigos de pesquisa, a justificativa do projeto não só é a base para a escrita da introdução como também deve apresentar grande poder de argumentação uma vez que busca convencer o leitor da importância da pesquisa.

Inserida na área de Aquisição e Desenvolvimento da Escrita esta pesquisa adota o estudo de campo uma vez que este se desenvolve, basicamente, por meio de observação direta das atividades do grupo estudado no próprio local em que ocorrem os fenômenos e, por isso,

¹ Criar um Espaço de Pesquisa.

os resultados costumam ser mais fidedignos. Ressalte-se que o percurso teórico emergiu da análise dos dados. Dessa forma, esta pesquisa pretende responder às seguintes questões:

- (1) Em que medida os textos reescritos, quando comparados às versões iniciais, revelam a utilização de operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, pelos alunos, com vistas a promover mudanças aos textos?
- (2) Qual a relação entre as operações efetuadas nos textos pelos alunos e os movimentos retóricos característicos da seção justificativa do projeto de pesquisa?
- (3) Em que proporção verificam-se nos textos reescritos mudanças referentes ao uso de operadores argumentativos, tendo em vista que o principal objetivo da seção justificativa é convencer o leitor da relevância da pesquisa?

Compreendemos que a relevância deste estudo dá-se, principalmente, na relação que se estabelece entre o processo de revisão, os movimentos retóricos e a tentativa do sujeito em convencer o leitor da necessidade da pesquisa. Dessa forma, nossa análise caminha na seguinte direção: ao revisar o texto, o aluno realiza determinadas operações (FABRE-COLS, 2002) na tentativa de contemplar movimentos retóricos do modelo CARS proposto por Swales (1990), ao mesmo tempo em que busca sustentar seus argumentos, principalmente, através da inserção de elementos ao texto. Além disso, ressalte-se que a busca por um modelo que atenda às exigências do texto acadêmico não ocorre aleatoriamente. Embora estudos tenham verificado que escritores iniciantes tendam a ficar presos a aspectos formais (SOARES, 2003), o ensino da escrita, na perspectiva do processo, poderá conduzir o escritor a desenvolver um trabalho de revisão pautando-se em aspectos ligados a características do texto (justificativa) não se detendo a aspectos puramente formais. Nesse sentido, a abordagem dada à revisão, sobretudo no trabalho com gêneros acadêmicos a partir do modelo CARS de Swales, busca redirecionar o olhar, sobretudo, para aspectos retóricos.

Com este estudo, pretende-se, portanto, contribuir com subsídios teóricos na área da aquisição e desenvolvimento da escrita, especialmente, na compreensão do processo de revisão com reflexões acerca da contribuição desse tipo de atividade para a escrita de textos a partir de uma estrutura retórica relativamente estável. Redimensionar atividades de escrita e revisão de textos e repensar o papel do professor como sujeito mais experiente, como alguém que pode dar uma maior contribuição diante de determinadas situações de aprendizagem, são algumas das implicações práticas que esperamos atingir.

Quanto à organização, esta pesquisa está estruturada em mais três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No Capítulo 2, discorremos sobre os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa. Para isso, organizamos o capítulo em quatro partes: a primeira aborda a concepção de revisão, de base cognitiva, a partir dos trabalhos de Hayes e Flower (1980), Flower e Hayes (1981), Hayes *et al.* (1987) e Hayes (2004, 2006); a segunda discorre sobre as mudanças efetuadas no texto durante a revisão e explicita a tipologia de Fabre-Cols (2002); a terceira apresenta o modelo CARS proposto por Swales (1990); e, por último, a quarta parte discute a argumentação com base em Ducrot (1980, 1983, 1995) e Anscombre (1989, 1995).

No Capítulo 3, apresentamos a Metodologia com destaque para o *corpus* do estudo e os procedimentos utilizados para a análise dos dados. Já no Capítulo 4, analisamos os dados e discutimos os resultados obtidos. Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, identificamos, através da comparação das versões iniciais e finais da seção justificativa, as mudanças efetuadas pelos sujeitos. Na segunda parte, analisamos os dados, verificando se as operações efetuadas pelos sujeitos relacionam-se aos movimentos retóricos propostos por Swales (1990). Por último, verificamos se os elementos adicionados aos textos configuram-se como argumentos para sustentar o que foi exposto, atribuindo, portanto, maior argumentação ao texto.

Por fim, apresentamos o capítulo 5 - Considerações finais -, em que abordamos os dados observados e os resultados obtidos, além de apontarmos limitações da pesquisa e sugestões para estudos posteriores na área da revisão de textos.

2 REESCRITA, MODELO CARS E ARGUMENTAÇÃO: PERCURSOS TEÓRICOS

Cada concepção que se apresenta em uma pesquisa revela diferentes feições que pode tomar o objeto de estudo. Com a escrita de textos não é diferente: olhares diversos surgem para atribuir ao velho um novo estatuto. Assim, apresentamos, neste capítulo, os preceitos teóricos que embasam nosso estudo, divididos em quatro partes. Na primeira parte tratamos da revisão definindo-a sob a perspectiva da escrita como processo. Em seguida, tecemos considerações acerca da classificação proposta por Fabre-Cols (2002) sobre as operações realizadas pelos alunos durante a revisão/reescrita dos textos. Apresentamos, ainda, considerações acerca do modelo CARS (Create a Research Space) proposto por Swales (1990), além de abordarmos a argumentação do ponto de vista que se inscreve na própria língua, conforme postulados teóricos de Ducrot e Anscombre.

Além dos pressupostos teóricos, buscamos, ao final do capítulo, promover uma breve discussão na tentativa de esclarecer as relações que se estabelecem no texto. Assim, o entrecruzamento mudanças efetuadas / movimentos retóricos / argumentação dá-se com base nos dados que emergem do *corpus*. Essa correlação parece ter origem tanto na necessidade do sujeito diante de normas que regem a escrita acadêmica como na orientação do professor, que trabalha a escrita na perspectiva do processo e oportuniza aos sujeitos situações de escrita / revisão / reescrita do texto.

2.1 A concepção de revisão

Como já assinalamos anteriormente, estudos de abordagem cognitiva revelaram que a escrita envolve três processos maiores que se sobrepõem e interagem dinâmica e recursivamente, a saber: planejamento, escrita, e revisão. (FLOWER e HAYES, 1981). Uma das grandes contribuições desses estudos foi, sem dúvida, voltar a atenção para o processo de produção de texto. A concepção de escrita como atividade que envolve processos psicológicos, ou seja, determinadas operações mentais que são acionadas pelo sujeito no momento em que ele escreve um texto (VIEIRA, 2005), fez com que estudiosos repensassem tanto questões teóricas quanto práticas, levando-os a redimensionar o ensino da escrita em sala de aula.

Assim, foi a partir da necessidade de se repensar modelos até então postos, centrados apenas no produto final - o texto - que emergiram novas questões sobre como se

aprende a escrever considerando, sobretudo, o processo. Investigar estratégias de planejamento, textualização e revisão, como etapas envolvidas na escrita de um texto e verificadas em pesquisas de abordagem cognitiva (GONÇALVES, 1992), tem trazido contribuições relevantes ao trabalho de produção de texto. Bonini, referindo-se ao método textual-psicolinguístico de ensino, assinala que seu objetivo central consiste em “[...] desenvolver capacidades relativas à escritura, mediante o modelo que apresenta uma amostragem passo a passo do processo”. (BONINI, 2002, p. 32).

Considerando que o foco da nossa pesquisa é a revisão e que precisamos esclarecer as concepções aqui adotadas, propomos as seguintes questões: o que significa revisar um texto? ou o que faz o sujeito quando revisa textos?

As definições sobre a revisão ora são mais sucintas, ora são mais explicativas. Algo que lhes é comum é o fato de que todas fazem referência, de alguma forma, ao ato de rever, corrigir. De forma geral, “[...] designa-se por revisão o processo cognitivo que permite a identificação e correção de problemas num texto [...]”. (GONÇALVES, 1992, p. 17). Nesse sentido, a atividade de revisão diz respeito ao ato de rever o texto com o objetivo de reconsiderar algo escrito e, se possível, promover mudanças. Para Gonçalves (1992, p. 12) “A revisão tem como objetivo fundamental o aperfeiçoamento, tendo em conta as convenções linguísticas, o conteúdo, as características da audiência e os objetivos definidos”. Ainda segundo a autora,

Numa perspectiva cognitiva, a aprendizagem depende da construção ativa de quem aprende. A aquisição de conhecimentos requer a organização e a interpretação das experiências de aprendizagem. Durante a revisão de um texto, descobrem-se frequentemente novas relações, outros modos de organizar a informação e de integrar novas ideias. (GONÇALVES, 1992, p. 15).

Já na visão de Serafini,

Na maioria das vezes, a revisão consiste em efetuar transformações locais aos textos: cortar e simplificar frases longas demais e muito retorcidas, suprimir palavras, pronomes, adjetivos ou advérbios supérfluos, colocar as frases na voz ativa, eliminar as duplas negativas e assim por diante. (SERAFINI, 1992, p. 82).

A perspectiva reducionista apresentada por Serafini (1992) é também discutida por Antunes (2003) para quem a revisão ainda está muito centrada em aspectos formais do texto. Contrapondo-se a essa visão, assinala a autora que a etapa da revisão consiste em analisar o escrito verificando se os objetivos delineados foram atingidos, aspectos referentes ao tema, à coesão e à coerência, às normas da forma padrão, à estrutura do texto. Enfim, “É,

como disse, a hora da revisão (da primeira, talvez), para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula”. (ANTUNES, 2003, p.56).

Conforme estudos realizados, a atividade de revisão de textos em sala de aula pode ocorrer das seguintes formas: individual, quando é o próprio autor do texto que o revisa; colaborativa, quando o texto é revisado por outros sujeitos como colegas de sala, professor. Na revisão colaborativa os alunos trabalham ou em pares ou em grupos com a participação ou não do professor. Além dessas atividades que acontecem na escola envolvendo alunos e professores, a atividade de revisar textos está presente na vida de muitas pessoas que lidam diariamente com a escrita de textos, constituindo também objeto de estudo. Enquanto alguns autores têm estudado a revisão a partir do olhar do próprio aluno ou das orientações fornecidas pelo professor que revisa o texto do aluno e o orienta para a atividade de reescrita (SOUZA e OSÓRIO, 2011), outros abordam a temática na perspectiva de revisores profissionais que colaboram com o texto observando tanto aspectos linguísticos quanto discursivos. (D’ANDREA E RIBEIRO, 2010).

Ao abordar a revisão do ponto de vista de revisores profissionais, D’Andrea e Ribeiro (2010) assinalam a importância do revisor como colaborador, tendo em vista que, segundo os autores, o objetivo do revisor não é o de ensinar a escrever, mas o de colaborar com o autor, diferente, conforme os autores, do que ocorre na escola, visto que a reescrita tem aspectos diversos, embora em ambas as circunstâncias o objetivo seja aprender a lidar com textos, rever estruturas e formas de escrever.

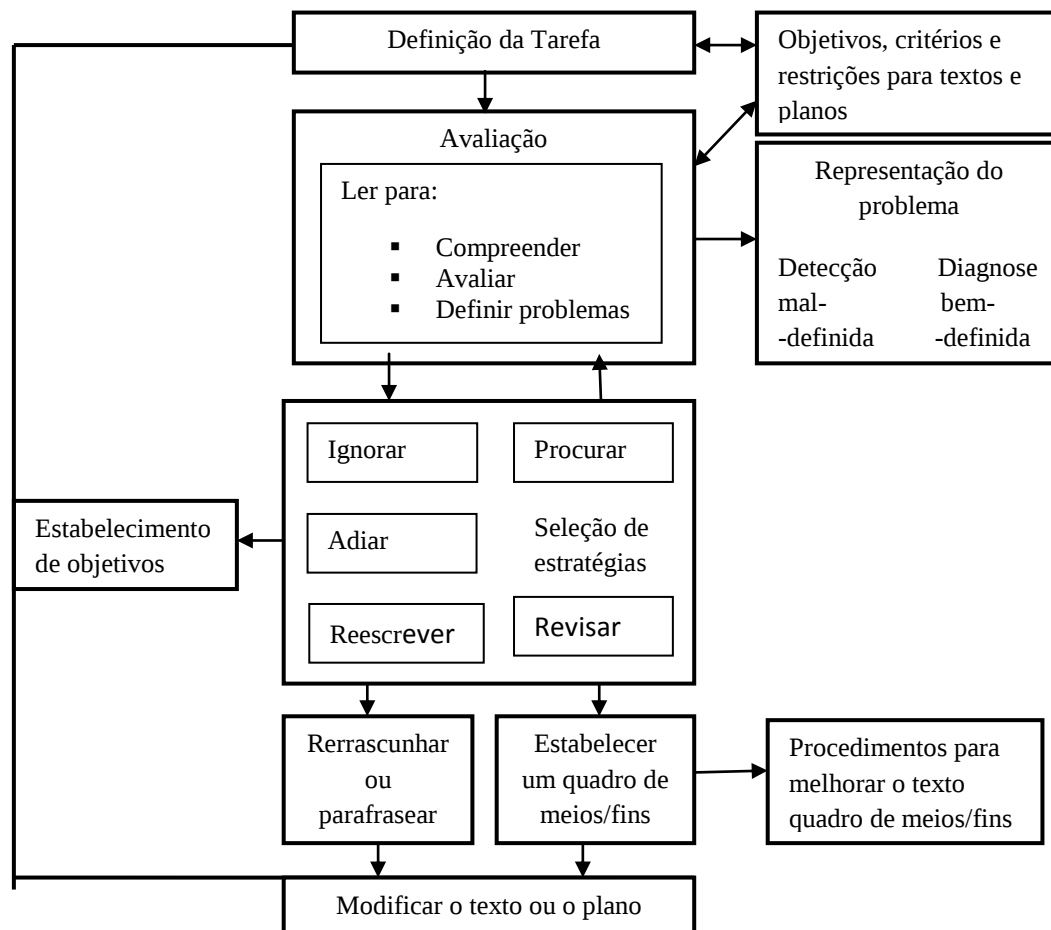
O trabalho de Carvalho (2002), também com ênfase na revisão, buscou investigar as modificações efetuadas pelos alunos do curso de Letras em seus textos escritos quando se engajam em atividades de revisão colaborativa. Os resultados revelaram que a revisão colaborativa promove não somente uma melhoria aos textos, mas também cria um ambiente favorável para a aprendizagem, à medida que os alunos percebem que tanto são capazes de ajudar como de aprender com os colegas durante o processo de revisão. Sobre essa atividade, o autor destaca benefícios, entre eles a interação que “[...] propicia aos alunos a oportunidade de confiar uns nos outros e de superar frustrações causadas por possíveis desconhecimentos do assunto abordado”. (CARVALHO, 2002, p. 43).

Em resumo, revisamos e reescrevemos textos com o objetivo de torná-los claros ao interlocutor, coesos, para que cumpram a finalidade a que se propõem, seja fornecer-lhe uma informação, emocioná-lo ou persuadi-lo. Entretanto, apesar das sucessivas revisões e

reelaborações que, muitas vezes, realizamos nos textos, estudiosos que têm investigado sobre processos de escrita afirmam que o autor do texto nem sempre consegue perceber falhas em seu próprio texto. (SERAFINI, 1992; SOARES, 2003). Nesse sentido, uma orientação é que o autor se distancie um pouco do texto para só depois retornar a ele e revisá-lo procurando fazer as alterações que julgar necessárias. Embora em situações específicas a orientação ocorra no sentido de que o sujeito se distancie do texto inicialmente, de forma geral, a revisão é concebida não como atividade independente, mas como algo inerente ao processo de escrita. (GONÇALVES, 1992).

Na década de 1980, Hayes e Flower elaboraram um modelo, no qual a revisão foi dividida em subprocessos designados como avaliação e correção. Posteriormente, foram criados novos modelos que consolidaram a revisão como um processo cognitivo complexo, de natureza recursiva e interativa, podendo ocorrer em qualquer momento da produção e incidir sobre qualquer parte do texto. Um exemplo disso foi o modelo desenvolvido por Hayes *et al.* (1987), sobre o qual discorreremos na seção seguinte.

2.1.1 O modelo de revisão de Hayes et al. (1987)



O modelo de revisão de Hayes *et al.* (1987), desenvolvido a partir de protocolos verbais, sintetiza processos cognitivos, como: definição da tarefa de revisão, avaliação para detecção e diagnóstico de problemas, seleção de estratégias de resolução desses problemas e concretização das modificações do texto ou do plano. Hayes (2004) retoma a discussão e esclarece que a definição da tarefa fornece um lugar no modelo para o controle metacognitivo do processo de revisão, varia de escritor para escritor, além de ser modificada dinamicamente como produto da revisão. Para Hayes (2004), escritores mais experientes planejam melhor e de forma mais eficaz a definição da tarefa do que escritores iniciantes. Ressalta ainda que se um escritor descobre que um texto tem muitos erros, pode decidir extrair a essência do texto e reescrevê-lo, em vez de corrigir erros individuais.

A definição da tarefa aparece como elemento importante no processo de revisão e relaciona-se a conhecimentos do sujeito sobre a revisão. Corresponde à primeira etapa do

processo de resolução de problemas e requer escolhas quanto: aos objetivos do revisor, por exemplo, se o foco da revisão é a clareza ou a estética do texto; aos aspectos que serão examinados, se estrutura global ou aspectos específicos, por exemplo; às estratégias de revisão, como, por exemplo, a quantidade de leituras. Assim, não existe uma definição de tarefa considerada adequada, já que mesmo definições diferentes podem também ser apropriadas uma vez que “[...] a eficácia do processo depende da coordenação entre variáveis pessoais, da tarefa e da estratégia e da capacidade de monitoração de todo o processo”. (GONÇALVES, 1992, p. 26).

Conforme o modelo de Hayes *et al.* (1987), a avaliação ocorre, fundamentalmente, a partir da leitura do texto. A leitura dá-se não só no sentido de compreender o escrito, mas também de diagnosticar e definir problemas. Para isso, cabe ao revisor considerar características e necessidades da audiência, com vistas a detectar possíveis problemas de compreensão. Dessa forma, assume o papel de interlocutor para revisar o texto, ratificando a importância do outro no processo de escrita (e de revisão). Nesse sentido, a referência ao outro confere ao interlocutor/leitor papel imprescindível, de forma que o dizer do autor molda-se ao do leitor, que contribui para esse dizer, que determina muito do que é dito.

Sobre a avaliação, Gonçalves (1992) ressalta que essa deve possibilitar aos sujeitos identificar, inicialmente, os problemas do texto. Para a autora, a compreensão e a análise do texto para se chegar a um diagnóstico exigem dos sujeitos: tempo, conhecimento, experiência e competência. Diante dessas exigências, escritores iniciantes raramente chegam ao diagnóstico. Além disso, alerta para o fato de que mesmo escritores experientes, muitas vezes, apenas se limitam a detectar problemas. Tal detecção pode ocorrer de forma muito genérica, ou seja, reconhece-se a existência de um problema, mas não se consegue determiná-lo. Por outro lado, o diagnóstico caracteriza-se como uma representação precisa: define-se o problema a partir de categorias de problemas já conhecidos pelos sujeitos. Ainda na visão de Gonçalves (1992) é mais comum a ocorrência dessas representações quando os problemas correspondem às infrações de regras específicas, como, por exemplo, ortográficas, gramaticais ou relacionadas ao léxico. Ressalte-se, entretanto, que diagnosticar não, necessariamente, é condição para a eficácia da revisão, uma vez que mesmo não sabendo explicar determinados problemas, podem-se encontrar soluções para eles.

Após a identificação de problemas, buscam-se soluções através do uso de estratégias, a saber (GONÇALVES, 1992):

a) Ignorar: sua aplicação pode variar em função de escolhas pessoais, dos conhecimentos do escritor, entre outros. Normalmente, ignora-se o problema em dois casos: quando se considera que o problema não confundirá o leitor ou quando se desiste mesmo de buscar a solução.

b) Adiar: nesse caso, o escritor assume uma visão mais seletiva do processo de revisão. Para tanto, estabelece prioridades, aguarda a solução de alguns problemas, tendo em vista que é necessário ler mais o texto para encontrar a solução, ou mesmo percebe que precisa realizar outras mudanças para chegar à solução. Essa estratégia pode remeter o escritor para outras etapas da escrita, bem como pode transformar-se em esquecimento ou porque o sujeito não encontra solução, ou porque é difícil administrar a revisão, ou até mesmo por não ser considerada relevante.

c) Procurar: estratégia usada para definir o problema, é uma tentativa de localizar no texto algo que possa ajudar a solucionar o problema, algo que possa estar relacionado ao problema, faz-se um esforço para encontrar algo que está no próprio texto ou que pode ser resgatado da memória a partir de uma releitura do texto.

d) Corrigir: resolução do problema detectado de forma pontual no texto. A correção depende da percepção do sujeito quanto à qualidade do texto, da competência do sujeito para solucionar os problemas detectados, de características e estilos individuais.

e) Reescrever: a reescrita pode ocorrer de diferentes formas: escrita de um novo texto com a permanência ou não dos objetivos e o plano delineados inicialmente; a paráfrase do texto inicial, mantendo significado, objetivos e plano; eliminação de alguns elementos do texto.

Em seu artigo intitulado “What triggers revision?²” Hayes (2004) fornece uma breve revisão dos resultados empíricos e posições teóricas sobre as condições que levam escritores a rever textos. O autor reforça a necessidade de mais pesquisas na área tendo em vista duas questões: primeiro porque grande parte das pesquisas sobre revisão tem como foco a descoberta de falhas no texto; e, segundo, porque é necessário identificar meios efetivos para ensinarem os alunos a reconhecer e aplicar padrões de qualidade de texto enquanto escrevem. Dessa forma, Hayes (2004) chama a atenção para o fato de que mais pesquisas são necessárias para explorar as revisões que são acionadas pela descoberta de oportunidades de melhoria do texto do que apenas a correção de falhas locais.

² O que provoca a revisão? (tradução nossa).

Para Hayes (2004), o modelo de Hayes *et al.* (1987) representa a relação entre os problemas detectados e as ações tomadas para reparar esses problemas, como um quadro de meios-fins. Lembra ainda que os quadros de meios-fins de escritores experientes são maiores do que os de escritores iniciantes, uma vez que os primeiros detectam e corrigem mais problemas do que os últimos.

No sentido de trazer novas contribuições aos estudos da revisão, Hayes (2004) afirma que os autores reconhecem claramente que a revisão tanto pode ser iniciada pela descoberta de oportunidades como por meio da detecção de problemas. Para explicar melhor, retoma Hayes *et al.* (1987) destacando que a procura de um exemplo para ilustrar um princípio pode levar à descoberta de uma maneira de fazer contato com os interesses específicos do público. Nesse sentido, na visão do autor, parece razoável acreditar que a descoberta de oportunidades pode ser uma parte muito importante do processo de revisão de sujeitos qualificados. No entanto, o modelo formal baseia-se inteiramente na detecção e correção de problemas e não leva em conta as revisões desencadeadas por oportunidades de descobertas. Conforme Hayes (2004), isso fica evidenciado no modelo de Hayes *et al.* (1987) quando se afirma que a detecção de problemas é uma condição necessária para a revisão. Para ele, a melhor representação da posição dos autores seria declarar que a detecção de um problema é uma condição necessária para estabelecer uma meta para reparar esse problema. Dessa forma, Hayes (2004) aponta a omissão do papel na revisão para a descoberta de oportunidades como uma séria limitação do modelo formal.

Hayes (2006) discute novos rumos da teoria da escrita a partir de três pesquisas que tratam dos seguintes temas: o papel da memória de trabalho na escrita, a eficácia de *freewriting*³ e a teoria da atividade para compreender o contexto da escrita. Assim, comenta, inicialmente, sobre os problemas que a memória limitada causa aos escritores e exemplifica com uma experiência que ocorre com certa frequência entre os escritores: compor uma frase brilhante e antes de concluí-la esquecer o fim da frase. Assinala o autor que o conceito de memória de trabalho⁴ foi introduzido por psicólogos para descrever as limitações que experimentamos na realização de uma variedade de tarefas que requeiram a memória. Como exemplo dessas limitações, diz que é muito provável que fiquemos sem recursos de memória

³ *Freewriting* consiste em uma escrita, na qual a ideia é simplesmente escrever sem parar para nada. Não parar para saber como escrever determinada palavra, aspectos da ortografia, ou que palavra usar, ou pensar sobre o que você está fazendo. É a chamada escrita automática. (ELBOW, 2011).

⁴ A memória de trabalho destina-se a explicar como a informação é temporariamente armazenada e processada durante a realização de atividades cognitivas, e em particular em atividades cognitivas complexas, tais como aprendizagem, produção da linguagem e compreensão. (OLIVE, 2003, P. 03).

quando somos convidados a lembrar de uma lista de dez itens ou multiplicar dois ou três dígitos sem a ajuda de lápis e de papel. De forma geral, a memória de trabalho é limitada na quantidade de material que pode conter e no período de tempo que pode armazenar tal material.

O segundo ponto de discussão diz respeito à eficácia de *freewriting* que tem sua origem no debate em curso sobre a melhor estratégia para a elaboração de textos. Nessa perspectiva, sugere aos alunos, em primeiro lugar, a escrita de um esboço do texto na forma de uma lista ordenada de tópicos e subtópicos, a qual orientará a produção de sentenças a serem incluídas no texto final. Tem-se, portanto, a chamada estratégia do primeiro esboço. Ressalte-se que tal estratégia permite alguma flexibilidade de forma que se surgem dificuldades ou novas ideias, o contorno pode ser modificado, embora o objetivo da estratégia seja fazer o esboço e segui-lo no momento da escrita do texto. Entretanto, não se pode perder de vista que escrever não é apenas colocar ideias já pensadas no papel, pois durante a escrita, vista também como um processo de descoberta, surgem novas ideias. Outra estratégia apontada no texto de Hayes é a interativa. Aqui, em vez de descrever o que se planeja e só depois escrever frases completas, recomenda-se escrever diretamente frases desde o início. Nessa estratégia, sugere-se aos escritores seguir adiante, mesmo se não têm certeza para onde estão indo. Deve-se, neste modelo, evitar a edição durante a escrita do texto. Para isso, recomenda-se aos estudantes exercícios de *freewriting* por dez minutos mais ou menos três vezes por semana. O exercício consiste na escrita de forma contínua, na qual os sujeitos colocam para fora tudo o que lhes ocorre, sem edição e sem olhar a sua volta.

Já o terceiro aspecto abordado por Hayes refere-se à teoria da atividade. Alerta o autor para o fato de pesquisadores explorarem a teoria da atividade como uma ferramenta para compreenderem as relações complexas do processo de escrita tendo em vista o contexto local no qual ele ocorre. Antes disso, argumenta o autor, é útil pensar sobre as propriedades de uma ampla classe de estruturas explicativas que são comumente chamadas de *frameworks*. Nesse sentido, apresenta a discussão dessas estruturas como um ponto de partida para a discussão da teoria da atividade. Esclarece que *frameworks* são concebidos como representações que nos ajudam a pensar sobre os processos complexos. Assim, uma estrutura simples pode consistir nada mais do que uma breve lista de elementos ou características. Assinala ainda que estruturas mais complexas também podem especificar alguma ou todas as relações entre os elementos. Com base nessa discussão, Hayes (2006) cita modelos que auxiliam a pensar em situações complexas, tais como: a) Modelos que podem ajudar na memória – aquele utilizado

por jornalistas que se encontra na memória de cada um quando criam ou editam uma notícia (quem, onde, quando, o quê e por quê); b) Modelos que podem oferecer linguagem comum como o de Hayes e Flower (1980), cuja estrutura tem proporcionado linguagem comum para discutir processos cognitivos na escrita; c) Modelos que podem facilitar a aquisição e organização do conhecimento permitindo perceber relações entre os itens de conhecimento já armazenados na memória e, assim, proporcionar uma oportunidade de reorganizar esse conhecimento; d) Modelos que podem desencadear previsões empíricas como o de revisão proposto por Hayes *et al.* (1987) que inclui a definição de tarefa como um elemento importante, a partir do qual Wallace e Hayes (1990) demonstraram que o uso de uma definição adequada de tarefa melhorou significativamente o desempenho de alunos do primeiro ano de ensino universitário. Diante disso, Hayes (2006) chama atenção para a utilidade desses modelos, uma vez que permitem: organizar o pensamento, pois fornecem linguagem comum para a comunicação e fornecem pistas para a memória, além de promover a aquisição de novos conhecimentos, já que destacam semelhanças, desencadeiam previsões e fornecem base para programas de pesquisas.

Fruto de numerosas pesquisas e debates, essas são apenas algumas reflexões acerca da escrita e, em especial, acerca da atividade de revisão (re)discutida nos últimos anos.

Na compreensão de que a revisão/reescrita pode envolver inúmeras mudanças no texto, discorreremos, a seguir, sobre tais mudanças, a partir da classificação proposta por Fabre-Cols (2002), a qual estabelece quatro tipos de mudanças realizadas pelos sujeitos no momento em que revisam e reescrevem seus textos, que são: adição, supressão, substituição e deslocamento.

2.2 A classificação de Fabre-Cols sobre as mudanças operacionalizadas nos textos

Para classificar as principais operações linguísticas realizadas pelos escritores oriundas do processo de revisão, Fabre-Cols (2002) propõe a seguinte tipologia:

A - Substituição

Substituir um elemento por outro é suprimir o primeiro desses elementos, ao passo que um segundo é colocado no lugar do primeiro. Um e outro funcionam como equivalentes em um determinado contexto. Assim, uma sequência inicial AXB torna-se a

sequência modificada AYB, na qual A e B designam o contexto linguístico imediato, e X e Y os elementos que entram na operação de substituição.

Na visão de Fabre-Cols (2002), os termos podem ser equivalentes sem ter sempre o mesmo sentido. Ainda segundo a autora, a alteração de substituição é por excelência uma relação entre dois termos podendo se encontrar em um mesmo paradigma, estabelecendo entre eles uma equivalência (formal e/ou semântica) mais ou menos estreita. Em sua análise, distinguiu dois tipos de substituição:

1. A substituição que modifica o plano da expressão sem afetar em princípio aquele do conteúdo a comunicar.
2. A modificação que altera ao mesmo tempo a expressão e o conteúdo.

Em resumo, na operação linguística de substituição ocorre a supressão de um elemento que é substituído por um novo elemento. Tal operação pode ocorrer com palavras, sintagmas ou sobre conjuntos generalizados.

B - Adição

Adicionar consiste em colocar em um estado do texto um elemento X que não substitui qualquer elemento do estado precedente, de sorte que a sequência AB do primeiro estado transforma-se em uma das sequências XAB, AXB ou ABX em um dos estados seguintes.

Para Fabre-Cols (2002), adicionar uma única palavra pode corresponder a três procedimentos: ou para restaurar um componente indispensável, que foi omitido em um estado anterior (em casa tornando-se em /**minha**/ casa)⁵; ou, por meio de um morfema novo, criar novas conexões; ou modificar mais ou menos a escolha do conteúdo através da introdução de um novo lexema. Segundo a autora, adotando uma distinção conveniente, embora questionável, os dois primeiros estão relacionados com aspectos gramaticais e o terceiro com aspectos lexicais.

De forma geral, ocorre a adição quando há o acréscimo de elementos, podendo ser um acento, um sinal de pontuação, uma palavra, um sintagma, uma ou várias frases etc.

⁵ [...] dans maison devenant dans /**ma**/ maison [...] (FABRE-COLS, 2002, P. 86, grifo da autora).

C - Supressão

Suprimir consiste em remover um elemento presente em um estado do texto sem substituí-lo por outro elemento em um estado posterior do texto. Ou seja, consiste no apagamento de elementos e, como a adição, também pode ser aplicada sobre diversas unidades linguísticas (acento, sílabas, palavras, frases etc). Assim, a sequência AXB torna-se AB, com a supressão de X, por exemplo. (FABRE-COLS, 2002). Por outro lado, assim como a adição e o deslocamento, a supressão pode configurar como um caso limite da substituição, de forma que um elemento X é substituído por um elemento nulo, de acordo com a fórmula: X é substituído por 0 (zero).

Certamente, assinala Fabre-Cols (2002), suprimir o texto já formado, ou parte dele, é a mais radical das operações de reescrita, uma vez que incide no nível da expressão e destrói o que foi escrito, procedimento que requer do escritor atenção redobrada. Assim, tornar oportuna e adequada a supressão não constitui tarefa fácil para escritores, sobretudo escritores iniciantes. De qualquer forma, essa operação, frequentemente utilizada em produções de estudantes, permite ao escritor evitar uma dificuldade que é trabalhar em um problema já que pode renunciar e apagar tudo. Além disso, se a adição entra na dinâmica da enunciação uma vez que amplia o texto ou o sentido dos enunciados, a supressão, ao contrário, assemelha-se ao silêncio.

Para Fabre-Cols (2002), como a adição, a supressão relaciona-se com a escolha do conteúdo, de forma que uma simples supressão é suscetível de ocultar certas escolhas textuais. Assim, tópicos, argumentos podem ser alterados. Nesse sentido, a supressão não tem sempre um valor negativo, já que exclusões parciais podem conduzir a uma maior força retórica. Em suma, a supressão pode sinalizar para duas atitudes diferentes: ou renúncia, na qual o escritor evita lidar com problemas de linguagem; ou confronto do problema, no qual o escritor utiliza um meio, entre outros, para tornar o conteúdo mais relevante.

D - Deslocamento

Conforme as pesquisas de Fabre-Cols (2002), existem poucas operações de deslocamento nos textos escritos dos alunos da escola primária. Estatisticamente, essa operação é insignificante.

O deslocamento permite que um elemento (ou vários) se desloque para outra parte do texto, alterando a ordem e promovendo uma nova configuração. Dessa forma, uma

operação de deslocamento é marcada entre dois estados de um escrito quando uma sequência AXB aparece em uma das versões e é substituída em outra versão pela sequência XAB ou ABX (FABRE-COLS, 2002). Essa operação combina, portanto, substituições e permutações. Ela alterna um elemento qualquer e realiza conjuntamente uma adição e uma supressão.

Para Fabre-Cols (2002), o deslocamento, mais complexo que as demais modificações, implica não somente um trabalho sobre o eixo paradigmático julgando equivalências, mas também um tratamento específico na cadeia sintagmática e a busca de um determinado efeito no texto.

Na seção seguinte, discorreremos sobre o modelo CARS.

2.3 O modelo CARS

A concepção de Bakhtin acerca de gêneros discursivos, difundida no Brasil a partir da década de 80, desencadeou um número considerável de estudos nessa área. Diante da imprecisão e amplitude que o termo gênero adquiriu e pelo fato de este termo ter se tornado um tanto escorregadio, Swales (1990) opta por desconsiderar, inicialmente, todos os seus usos para referir objetos não verbais e investiga a concepção de gênero de estudantes nos seguintes campos: estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos. Assinala o teórico que, embora o conceito de gênero mantenha uma posição central nos estudos folclóricos, ainda não foi completamente definido. Para o autor, enquanto os folcloristas firmam-se na permanência da forma, os estudos literários não enfatizam a estabilidade, porque a preocupação incide no significado e originalidade, a qual se dá pela transgressão às normas. Swales (1990) chama a atenção para o fato de que gêneros não são simplesmente construções de objetos textuais mais ou menos similares, mas conjuntos de eventos chave e codificados dentro de processos comunicativos sociais. No campo dos estudos linguísticos lembra que, apesar de alguns equívocos, a linguística contribuiu, especialmente, pela ênfase dada aos gêneros como tipos de eventos comunicativos de meta direcionada, com estrutura esquematizada e gêneros como desassociados de registros ou estilos. Já a pesquisa retórica e a crítica buscam classificar o discurso, com vistas, principalmente, a construir um sistema fechado de categorias. Um discurso será classificado num tipo em particular de acordo com qual componente no processo de comunicação recebe o foco principal. Se o foco ou meta estiver no emissor, o discurso será expressivo; se no receptor, persuasivo; se na forma linguística ou código, ele será literário; e se a meta é para representar as realidades do mundo, ele será referencial.

Para Swales (1990) gêneros são classes de eventos comunicativos, que possuem características de estabilidade, reconhecimento de nome, entre outros. Argumenta ainda que a aquisição de habilidades de gênero depende de conhecimento prévio do mundo, dando origem a conhecimento de conteúdo, esquemas de textos anteriores, ao esquema formal e experiência com tarefas apropriadas.

Dadas as contribuições teóricas e, por conseguinte, as implicações práticas na compreensão e apreensão de gêneros, muitos estudos sobre a temática expandiram-se, investigando desde a sua estrutura, conteúdo, até estilo, marcas de teoria, entre outros. Tanto no Brasil (BONINI, 2002; MARCUSCHI, 2002; KOCH, 2006; KOCH e ELIAS, 2006; BIASI-RODRIGUES, 2009; ARAÚJO, 2009) como no cenário internacional verificamos um número expressivo de trabalhos sobre gêneros (SWALES, 1990, 2009; FABRE-COLS, 2002).

Convém ressaltar que na esfera acadêmica, o estudo dos gêneros ampliou-se, apresentando relevantes resultados. Um exemplo disso é o estudo de Swales (1990), cujos dados deram origem ao modelo CARS, que, por sua vez, serviu a diversos estudos de gêneros. Entre estudiosos brasileiros que fizeram uso do modelo CARS estão: Araújo (2009), com base nesse modelo, analisou a estrutura organizacional de resenhas críticas acadêmicas em inglês; Biasi-Rodrigues (2009) estudou o gênero resumo acadêmico quanto à distribuição e ao conteúdo no texto resumido; enquanto Jucá (2006) investigou a organização retórico-argumentativa da seção justificativa de projetos de dissertação da área de Linguística, para citar só alguns trabalhos.

Swales (1990), ao estudar artigos de pesquisa, observou regularidades nas introduções desses artigos. Tais regularidades levaram-no a criar o modelo CARS (Creat a Research Space), o qual é apresentado a seguir:

Modelo CARS (Creat a Research Space)

MOVIMENTO 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO

Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou	↓ Diminuindo o esforço teórico
Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico	e/ou	
Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)		

MOVIMENTO 2: ESTABELECE O NICH O

Passo 1A – Contra-argumentar	ou	↓
------------------------------	----	---

Passo 1B – Identificar lacuna/s no conhecimento	ou	Enfraquecendo
Passo 1C – Provocar questionamentos	ou	os possíveis questionamentos
Passo 1D – Continuar a tradição		

MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICHÔ

Passo 1A – Delinear os objetivos da pesquisa	ou	
Passo 1B – Apresentar a pesquisa		↓
Passo 2 – Apresentar os principais resultados		Explicitando
Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo		o trabalho

Fonte: SWALES (1990, p.141)⁶.

O modelo CARS constitui-se de três movimentos (*moves*) e vários passos (*steps*), como podem ser verificados em sua estrutura. Swales (1990) considerou os três movimentos descritos acima como obrigatórios, dadas as suas regularidades e o propósito do texto em convencer o leitor da relevância do estudo. Já os passos delineados em cada movimento, apresentam-se como opcionais aqueles cujas partículas E/OU assim os autorizam. Entretanto, em alguns casos como, por exemplo, no movimento 1, passos 2 – fazer generalização/ões quanto ao tópico – e 3 – revisar a literatura (pesquisas prévias) -, consideramos pertinentes a manutenção dos dois passos, tendo em vista o teor argumentativo que tais passos podem atribuir ao texto. Da mesma forma pensamos sobre os passos 1B e 1C (indicar lacuna/s no conhecimento e provocar questionamentos), embora compreendamos as dificuldades dos alunos em estabelecê-los, sobretudo quando se trata de escritores iniciantes em gêneros acadêmicos.

De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), o modelo CARS de Swales prevê, de forma estruturada, diferentes estratégias retóricas para os movimentos propostos, indo do âmbito mais geral ao mais específico. Assim, o autor busca, através do uso de determinados recursos linguísticos, interagir com o leitor, conduzindo-o a uma determinada orientação argumentativa. Silva (2004) assinala que a composição do texto em unidades retóricas faz com que o leitor perceba como as informações se organizam no texto. Ainda segundo a autora, o movimento corresponde a uma parte do texto “[...] que pode estender-se por uma ou mais sentenças, realizando uma função comunicativa específica e que, junto com outros movimentos, constitui a estrutura total da informação [...]”. (SILVA, 2004, 14). Tais

⁶ Tradução de Biasi-Rodrigues; Hemaís e Araújo (2009).

movimentos constituem-se, por sua vez, de unidades menores denominadas de passos, estratégias discursivas utilizadas pelo autor, que escreve seguindo normas estabelecidas pela comunidade discursiva ao gênero em questão.

Dessa forma, para melhor compreensão, explicitamos, a seguir, a função de cada movimento, com seus respectivos passos, conforme delineados no modelo CARS.

Movimento 1 – Estabelecer um território

Nesse movimento, busca-se estabelecer o território da pesquisa, através de três passos que podem ocorrer de forma distinta ou concomitante.

No primeiro passo caberá ao autor asseverar a importância do assunto, chamando a atenção do leitor para uma área de pesquisa já bem consolidada. Segundo Silva (2004), o passo 1 reivindica centralidade e apresenta como principais características um apelo à comunidade discursiva acerca da relevância da pesquisa, aparece normalmente em uma única oração e pode estender-se a duas ou três.

No segundo passo, que diz respeito a declarações generalizadas sobre o tópico, o autor não se compromete com o assunto abordado e faz afirmações com base em pesquisas científicas.

No terceiro passo o autor faz referência a pesquisas e descobertas anteriores. Esse passo é muito importante, pois cabe ao autor relacionar o que foi encontrado com quem encontrou tais informações, sendo de suma relevância para o trabalho a ser realizado. É a partir desse passo que o sujeito poderá apontar lacunas e informar de onde pretende partir para desenvolver sua pesquisa. Na visão de Silva (2004), a revisão pode ser feita por meio de referências bibliográficas ao longo da introdução, que podem ser utilizadas de forma integral ou não.

Movimento 2 – Estabelecer um nicho

Nesse movimento, que busca estabelecer o nicho, as características são mais específicas e relacionam-se ao conteúdo, objetivo e metodologia da pesquisa (SILVA, 2004). Assim, o sujeito/pesquisador começa a definir um nicho no território onde se insere o estudo. Para isso, poderá fazer uso de quatro passos:

Passo 1A – Apresentar argumentos contrários a estudos prévios;

Passo 1B – Identificar lacunas no conhecimento existente na área. Nesse passo, o autor deve indicar uma lacuna detectada na área de conhecimento e apontar limitações observadas em pesquisas realizadas anteriormente. (BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009).

Passo 1C – Fazer questionamentos ou levantar problemas a partir de trabalhos anteriores.

Passo 1D – Continuar uma tradição. O autor busca ampliar estudos já realizados a partir de pontos relevantes detectados em pesquisas anteriores.

Movimento 3 – Ocupar o nicho

O passo1, que é dividido em 1A – Delinear os objetivos – e 1B – Apresentar a pesquisa –, é considerado obrigatório porque caberá ao autor definir o principal objetivo da pesquisa, ou objetivos, conforme descrito em 1A, ou, segundo a opção 1B, descrever as características da pesquisa.

No passo 2, apresentam-se os principais resultados da pesquisa, enquanto no passo 3 caberá ao autor indicar a estrutura da pesquisa.

De forma geral, o papel desses passos é justificar a pesquisa e delinear seus objetivos.

Ao discutir os movimentos retóricos a partir do artigo acadêmico, Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que, frequentemente, para estabelecer o território (movimento retórico 1), os autores adotam as três estratégias em conjunto: (1) asseverar a importância do assunto; (2) fazer generalização sobre o tema; e (3) revisar itens de pesquisa prévia. Já para estabelecer o nicho (movimento retórico 2), segundo as autoras, o autor utiliza um dos quatro passos e em torno dele constrói sua argumentação. Baseando-se em pesquisas realizadas, as autoras apresentam ainda expressões características da introdução de artigos acadêmicos utilizadas por estudantes de universidades americanas em artigos acadêmicos. Entre outras, citam: por muito tempo / nos últimos anos / em anos recentes / tem havido um crescente interesse em x.

Motta-Roth e Hendges (2010, p.83) esclarecem que “a representação esquemática de Swales sugere diferentes estratégias retóricas para cada um dos três movimentos que parte de um âmbito mais geral em direção ao mais específico”. Asseveram as autoras que os

movimentos retóricos assemelham-se aos movimentos de um jogo de xadrez. Tais movimentos configuram-se como de grande relevância do ponto de vista de que contribuem para “[...] convencer o leitor da importância do artigo e, assim, persuadi-lo a seguir lendo o artigo até o fim”. (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, P. 83).

O ato de convencer o leitor, mediado pela presença de estruturas inseridas na própria língua, cuja função é auxiliar na argumentação, será tema da próxima seção.

2.4 A Teoria da Argumentação na Língua

A Teoria da Argumentação na Língua (doravante TAL), desenvolvida por Anscombre, Ducrot e colaboradores, teve origem em uma reflexão mais geral sobre a questão de que toda semântica consiste, explícita ou implicitamente, em resolver o problema das relações entre os seguintes postulados: i. quando falamos, parece que fazemos alusão ao mundo real, em outros termos, a palavra parece poder ser utilizada para fins descritivos; ii. quando falamos, parece que pensamos, argumentamos, deduzimos, de forma que há uma função retórica na fala que podemos chamar inferencial, à condição de não limitar o sentido desse vocábulo daquele que tem nas lógicas habituais; iii. a tarefa do linguista, em particular quando se trata de semântico-pragmática, é fornecer uma teoria da língua capaz de levar em conta capacidades discursivas da fala. (ANSCOMBRE, 1995). “Ducrot nega a ideia segundo a qual a língua tem primeiramente uma função referencial que remete a uma materialidade externa, e, portanto, que o sentido do enunciado é julgado em termos de verdade ou falsidade”. (ESPÍNDOLA, 2004, p. 20).

Inserida no âmbito da Semântica Argumentativa, a TAL postula que a argumentação está inscrita na própria língua. Como teoria semântica compreende-se uma teoria de interpretação dos enunciados, ou segundo uma terminologia amplamente difundida, do sentido dos enunciados. (ANSCOMBRE, 1995). Isso significa dizer que no valor semântico de certas palavras, expressões e enunciados há indicações de natureza argumentativa e não informativa, ou, conforme explicita Espíndola,

[...] há presentes, nos sentidos dos enunciados, alguns valores semânticos que não podem ser nem deduzidos, nem mesmo derivados, de valores informativos mais fundamentais. Tais valores, considerados argumentativos, passam a ser considerados fundamentais na significação; enquanto os valores informativos deixam de ser fundamentais e passam a ser derivados daqueles. (ESPÍNDOLA, 2004, p. 18).

Ducrot (2009) esclarece que muitos mal-entendidos com o uso da palavra argumentação na TAL ocorrem em virtude de ele e colaboradores tomarem o termo argumentação num sentido não habitual. Segundo o linguista, os mal-entendidos dão-se pelo fato de atribuírem ao termo argumentação outro sentido, ao qual nomeia como argumentação retórica, quando, na verdade, o sentido que lhe é atribuído na TAL corresponde à argumentação linguística. Diante desses equívocos, o autor busca esclarecer o sentido do termo argumentação utilizado por ele e Anscombre. Para isso, estabelece diferenças entre argumentação linguística e argumentação retórica, afirmando, inclusive, que a argumentação linguística não tem relação direta com a argumentação retórica. Para Ducrot (2009), a argumentação retórica consiste em uma atividade verbal, cujo propósito é fazer alguém crer em algo e não, necessariamente, buscar levar alguém a fazer algo, exceto se esse alguém é apoiado sobre um fazer crer. Sobre isso, o linguista tece críticas ao apontar limitações como, por exemplo, quando afirma que há outros meios de levar alguém a fazer algo além de fazê-lo crer ser bom para ele fazer tal coisa. Outra limitação refere-se ao fato de que há outras formas de fazer alguém crer que não a de falar, como, por exemplo, pode-se colocar o sujeito em uma situação em que ele seja motivado em crer em algo. Já na argumentação linguística,

A ideia de base é que, num encadeamento argumentativo *A donc (portanto) C*, o sentido do argumento *A* contém em si mesmo a indicação de que ele deve ser completado pela conclusão. Assim, o sentido de *A* não pode ser definido independentemente do fato de que *A* é visto como conduzindo a *C*. Não há, pois, propriamente falando, passagem de *A* a *C*, não há justificação de *C* para um enunciado *A* que seria compreensível em si mesmo, independente da sequência *portanto C*. Consequentemente, não há transporte de verdade, transporte de aceitabilidade, de *A* até *C*, já que o encadeamento apresenta *portanto C* como já incluído no primeiro termo *A*. (DUCROT, 2009, p. 22).

Campos (2007) lembra que o ponto inicial das discussões ducrotianas sobre a argumentação é o fato de que sua teoria diverge da concepção tradicional, a qual parte do princípio de que há um argumento como justificativa para determinada conclusão. Ducrot (2009, p. 21) ratifica essa posição quando contesta a interpretação *A portanto C*, afirmando que “Os gramáticos e os linguistas interpretam geralmente esses encadeamentos *A donc (portanto) C* dizendo que *A* é apresentado como justificando *C*, como tornando *C* verdadeiro, válido, ou ao menos mais aceitável do que era antes de seu encadeamento a *A*”. Embora conteste essa concepção tradicional, segundo o autor, isso não impede de “[...] que essa interpretação *A portanto C* faça parte, por assim dizer, dos conhecimentos metalinguísticos dos sujeitos falantes, até mesmo não linguistas, e que ela constitua um nível incontestável da compreensão dos encadeamentos em *portanto*”. (DUCROT, 2009, p.21).

Nessa visão, um locutor produz uma argumentação quando apresenta um enunciado E1 como destinado a fazer admitir um outro enunciado E2. O primeiro enunciado se apresenta como um argumento A visando fazer admitir uma conclusão C. Em outros termos, todo enunciado chama um encadeamento. Para descrever uma língua, é necessário, portanto, mostrar os encadeamentos argumentativos que as frases são suscetíveis de chamar tendo suas potencialidades argumentativas incrustadas em sua significação. Se um enunciado E, em um segmento argumentativo, é apresentado como um argumento destinado a fazer admitir uma conclusão C, podemos considerar a argumentação como uma dedução operada a partir dos fatos indicados pelo enunciado E e levando os fatos expressos para a conclusão C.

Dessa forma, podemos interpretar o encadeamento argumentativo como uma dedução feita a partir de um fato A, sendo a argumentação fundada na relação factual expressa pelo discurso. Podemos interpretar também a sequência argumentativa como uma dedução partindo não dos fatos, mas das relações intersubjetivas entre o locutor e seu interlocutor.

Até sua elaboração recente, a teoria da argumentação na língua, preocupada principalmente com a descrição semântica da língua como um grande arsenal de potencial argumentativo, conheceu três fases principais ao longo de sua evolução, fundamentadas na noção de encadeamento. A primeira parte centrou-se e aprofundou-se no estudo dos articuladores textuais e dos conteúdos implícitos; em seguida, acrescentou-se o conceito de *topoi* argumentativos; e, atualmente, nomeada de teoria dos blocos semânticos e em colaboração com Marion Carel, trata-se da descrição dos encadeamentos. (ALVES, 2011).

Anscombe (1989) explica que a ideia proposta na teoria da argumentação na língua de que todo enunciado é argumento não significa que um enunciado vise necessariamente a uma conclusão particular. Simplesmente, no nível da frase (a estrutura profunda) aparecem funções argumentativas ligadas a esta frase e que a circunscrevem em uma classe de conclusões.

Tendo em vista o percurso teórico da TAL e seus desdobramentos, esclarecemos que, nesta pesquisa, consideraremos especialmente a fase inicial da TAL reportando-nos aos conceitos de classe argumentativa, escala argumentativa e operadores argumentativos.

2.4.1 Classe e escala argumentativa

Ao expor a noção de argumentação, Ducrot (1980) colocou em paralelo os seguintes enunciados:

(a) Ele não leu todos os romances de Balzac⁷.

(b) Ele leu alguns romances de Balzac⁸.

A tese de Ducrot (1980) era – e ainda é – que o primeiro enunciado (a) é necessariamente orientado para uma conclusão negativa no sentido de que a pessoa em questão conhece mal Balzac. O segundo enunciado (b), ao contrário, conforme o autor, orienta em direção a uma conclusão positiva, no sentido de que a pessoa citada conhece Balzac.

Ducrot (1980) ressalta que muitos enunciados têm funções argumentativas, ou seja, buscam conduzir a uma determinada conclusão em detrimento de outra, através de marcas inscritas na própria estrutura da língua. Isso ocorre, conforme o autor, através de morfemas e expressões que atribuem ao enunciado certa orientação argumentativa, indo além do valor puramente informativo.

Koch (2012) lembra que para explicar como funcionam os operadores argumentativos, Ducrot utiliza as noções de escala argumentativa e classe argumentativa. Assim, na classe argumentativa temos um conjunto de enunciados que funcionam como argumentos que apontam para uma mesma conclusão. Por outro lado, esses enunciados podem se apresentar de forma gradativa em relação à força que cada um imprime no sentido de uma mesma conclusão, indo, por exemplo, de um argumento mais fraco a um argumento mais forte. Nesse caso, tem-se uma escala argumentativa.

Para ilustrar as noções de classe e escala argumentativa, apresentamos exemplos de Koch (2012, p. 30-31).

1. João é o melhor candidato. (conclusão R)
 - arg. 1 – tem boa formação em Economia
 - arg. 2 – tem experiência no cargo
 - arg. 3 – não se envolve em negociatas

Tradução nossa do original:

⁷ (a) Il n'a pas lu tous les romans de Balzac. (DUCROT, 1980, p. 7).

⁸ (b) Il a lu quelques romans de Balzac. (DUCROT, 1980, p. 7).

Nesse caso, temos um exemplo de classe argumentativa, na qual os três argumentos têm o mesmo peso para levar o interlocutor à mesma conclusão, o que não ocorre com o exemplo seguinte, já que os argumentos têm pesos diferenciados, indo do mais fraco ao argumento mais forte.

2. A apresentação foi coroada de sucesso. (conclusão R)
 - arg. 1 – estiveram presentes personalidades do mundo artístico
 - arg. 2 – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos
 - arg. 3 – esteve presente o presidente da república (argumento mais forte)

Com base na tese de Ducrot, Anscombe e Vogt, Koch defende “[...] que o uso da linguagem é inerentemente argumentativo”. (KOCH, 2011, p. 101). Ao se comunicar, o sujeito faz uso de marcas discursivas que orientam o discurso para determinadas conclusões, excluindo-se outras. Isso ocorre porque o sujeito assume uma posição e precisa direcionar seus argumentos na defesa de seu ponto de vista. Para tanto, faz uso de elementos presentes na gramática de cada língua, que servem para estabelecer relações no sentido de direcionar o discurso para determinado fim. Tais elementos são denominados operadores argumentativos ou discursivos que são “[...] morfemas responsáveis exatamente por esse tipo de relação [...]”. (KOCH, 2011, p.101).

Com efeito, o sujeito sustenta um determinado ponto de vista, fazendo uso, também, desses morfemas da língua. Nesse sentido, Koch ressalta que “[...] grande parte da força argumentativa do texto está na dependência dessas marcas e o fato de se tentar minimizar a sua importância pode ser interpretado, até mesmo, como uma postura de caráter ideológico”. (KOCH, 2011, p.107). A crítica da autora dirige-se ao tratamento dado aos operadores argumentativos tanto por parte da gramática normativa como por parte do ensino de língua materna, tratando-os meramente como elementos secundários. Do mesmo modo, assinala que, vistos dessa forma, esses elementos discursivos passam despercebidos, cabendo ao sujeito simplesmente memorizá-los, sem maiores reflexões sobre a sua real função. Entretanto, diante da força argumentativa que tais elementos imprimem ao texto, a autora destaca “[...] a necessidade de se conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas, para permitir-lhe percebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia, no seu próprio discurso”. (KOCH, 2011, p.107). Além dos operadores argumentativos, Koch (2011) cita as seguintes marcas linguísticas cuja função é indicar a orientação argumentativa dos enunciados: as pressuposições; as marcas das intenções explícitas ou veladas, que o texto veicula; os modalizadores que revelam sua atitude perante o enunciado que produz (através de

certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: é claro, é provável, é certo etc); e as imagens recíprocas que se estabelecem entre os interlocutores e as máscaras por eles assumidas no jogo de representações.

Explicitamos, a seguir, a concepção de operadores argumentativos, a qual subsidiará nossas análises.

2.4.2 Operadores argumentativos

Para Anscombre (1989) um operador argumentativo é um operador que aplicado a uma frase, modifica a classe das conclusões que lhe é vinculada. Essa modificação é frequentemente uma limitação, mas há outros casos. Um determinado operador argumentativo resulta de uma transformação na superfície, aquele que significa entre outros que duas modificações de superfície podem se refletir, no nível profundo da frase, pela aparição de um mesmo operador argumentativo. Além disso, essas transformações de superfície não são sintaticamente homogêneas por ocorrer também a negação. Ducrot (1983) explica que um morfema X é um operador argumentativo se introduzindo X em uma frase P, produz-se uma frase P', cujo potencial argumentativo é diferente daquele de P, de forma que essa diferença não pode ser deduzida a partir da diferença entre o valor informativo dos enunciados de P e P'.

Um operador argumentativo não é (ou pelo menos não necessariamente) um operador que altera a classe de conclusões tiradas de um enunciado. É simplesmente um operador que atua sobre o percurso que pode ser feito para ir do enunciado previsto à conclusão visada. (ANSCOMBRE, 1995). Um exemplo disso pode ser visto em Koch (2012, p. 33):

3. João é o melhor candidato: *não só* tem boa formação em Economia, *mas também* tem experiência no cargo e não se envolve em negociatas.

Vemos, nesse exemplo, a inclusão de três operadores argumentativos (*não só, mas também, e*) que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou, conforme já explicitado no exemplo 1, argumentos pertencentes a uma mesma classe argumentativa. Para Espíndola (2004) cabe aos operadores a função de introduzir a argumentatividade na estrutura semântica das frases. Já na visão de Serra, os operadores argumentativos “[...] transformam os enunciados referenciais em premissas das quais podemos tirar uma conclusão e não outra,

situam o enunciado numa certa direção, implicam determinadas conclusões”. (SERRA, 1995, p. 9).

Para relacionar os operadores argumentativos, Koch (2011; 2012) retoma a noção de escala argumentativa ducrotiana, segundo a qual os operadores pertencentes à mesma escala apresentam maior ou menor força argumentativa. De Ducrot, a autora (2011, 2012) sistematiza os estudos conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – Síntese dos operadores argumentativos organizados por Koch (2011; 2012)

OPERADORES	RELAÇÕES ARGUMENTATIVAS
mesmo, até, até mesmo, inclusive,	Estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão r.
ao menos, pelo menos, no mínimo	Introduzem argumentos deixando subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes.
e, também, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de... etc.	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa.
portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente etc.	Introduzem uma conclusão relativa e argumentos apresentados em enunciados anteriores:
ou, ou então, quer... quer, seja... seja etc.	Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.
mais que, menos que, tão... como etc.	Estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão.
porque, que, já que, pois etc.	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.
mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)	Indicam oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos.
já, ainda, agora etc.	Têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.
um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente	Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total. Às vezes, tais operadores são morfologicamente relacionados, como é o caso de um pouco e pouco.
aliás, além do mais	Introduzem um argumento decisivo a título de acréscimo, como se fosse desnecessário.
isto é, quer dizer, se, ou seja, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, em outras palavras	Visam a esclarecer, retificar, desenvolver uma enunciação anterior.
tudo, todos, nada, nenhum	São usados para dar sequência ao discurso quando se tem escalas no sentido da afirmação plena ou da negação plena.

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos operadores argumentativos e das relações que estes estabelecem no uso da linguagem, determinando a orientação discursiva dos enunciados.

Na próxima seção, citamos pesquisas que investigaram questões relacionadas à escrita/reescrita, à estrutura retórica e à argumentação de gêneros acadêmicos, as quais contribuíram para as discussões aqui levantadas.

2.5 Estudos prévios sobre a revisão com textos acadêmicos: intersecções

A atividade de revisão tem-se mostrado produtiva quanto às mudanças promovidas, comparando-se as versões iniciais e finais do texto. Isso pode ser verificado em inúmeros estudos realizados tanto no âmbito nacional (JESUS, 1995; MUSY, 1997; DELLAGNELO, 1998; CARVALHO, 2002; SOARES, 2003; BEZERRA, 2007, SOARES, 2011) como no âmbito internacional (HAYES *et al.*, 1987; WALLACE e HAYES, 1990; GONÇALVES, 1992; FABRE-COLS, 2002; HAYES, 2004), demonstrando a importância dessa etapa no processo de escrita. Convém lembrar que, embora muitos desses estudos evidenciem preocupações excessivas com problemas locais (JESUS, 1995; MUSY, 1997, ANTUNES, 2003; SOARES, 2003), alguns trabalhos relatam que esses resultados podem mudar de acordo com as condições de produção dos textos.

A pesquisa de Wallace e Hayes (1990) é esclarecedora nesse sentido, uma vez que com uma diferença de apenas oito minutos de instruções adicionais aos alunos, os resultados evidenciaram um salto significativo no desempenho de graduandos em atividades de revisão. A pesquisa consistiu em instruir escritores iniciantes a rever globalmente o texto com o uso de material explicativo e comparativo entre atitudes de escritores iniciantes e experientes em atividades de revisão de textos. Para isso, forneceram um texto a dois grupos de alunos e pediram que o revisassem, de forma que a um grupo foram dados oito minutos de instruções sobre como revisar, enquanto o outro grupo foi simplesmente convidado a reescrever o texto para que ficasse melhor.

Esses dados foram, de certa forma, ratificados por Musy (1997) que investigou problemas ligados à interpretabilidade da mensagem no nível da coerência. Para tanto, procurou observar se o processo de revisão, através de diversas reescrituras, permitia aos alunos universitários a detecção e correção de fatores que interferiam negativamente na legibilidade de suas produções escritas. Um aspecto destacado pela autora refere-se à necessidade de direcionar o processo de revisão, sobretudo se o objetivo aponta para aspectos discursivos, tendo em vista que escritores inabilidosos preocupam-se em rever aspectos puramente formais do texto. Isso nos remete a dois problemas: as observações realizadas pelos alunos em seus próprios textos durante a revisão são mínimas, proporcionando pequenas mudanças nas versões finais (SERAFINI, 1992); e, a atividade de revisão ainda está muito centrada apenas em aspectos formais do texto (ANTUNES, 2003). Os resultados de Musy (1997) mostram que tentar aperfeiçoar o texto através de várias revisões e reescritas não

necessariamente pode produzir o efeito esperado quanto à identificação e correção de problemas. Isso porque, conforme já destacamos anteriormente, aspectos diversos relacionados ao gênero textual, por exemplo, podem interferir nesse processo.

Com o propósito de ajudar os alunos a revisar, Dellagnelo (1998) encorajou-os a escrever múltiplas versões de seus textos, bem como adotou diferentes estratégias de responder a estes textos. Tudo isso com vistas a propor um modelo analítico para a correção, composto por um conjunto de regras, referentes a conteúdo, forma, organização textual, gramática e aspectos mecânicos. O modelo proposto foi adotado em um grupo de 17 alunos universitários cursando a sexta fase do Curso de Letras-Inglês da UFSC. Os textos foram escritos em L2 (inglês). A produção textual constou de dois momentos: escritura de uma primeira versão e revisão do texto com base no *feedback* da professora. Os resultados revelaram uma atitude positiva dos estudantes perante o uso da estratégia na medida em que estes responderam (ou pelo menos se esforçaram para responder) à maioria dos problemas apontados pela professora, introduzindo, assim, mudanças positivas nos textos revisados.

Figueiredo (2002), baseando-se na teoria sociocultural e nas teorias sobre aprendizagem colaborativa, buscou compreender a correção dialógica e verificar sua influência na aprendizagem de língua inglesa, bem como investigar as percepções dos alunos sobre suas participações em tais atividades de correção. Desse modo, através da análise dos dados, verificou que as atividades de correção com os pares não promovem apenas melhorias aos textos escritos, mas também tornam os alunos mais motivados e confiantes à medida que percebem que podem ajudar um ao outro a resolver os erros existentes em seus textos e quando começam a compreender a correção como uma forma de aprender e não como uma forma punitiva.

Carvalho (2002) investigou as modificações que os alunos iniciantes do curso de Letras (Português/Inglês) efetuaram em seus textos escritos quando se engajaram em atividades de revisão colaborativa, uma vez que, para o autor, há muitas dúvidas sobre o *feedback* proporcionado pelo professor aos alunos. Já Gaffuri e Menegassi (2010) analisaram os motivos pelos quais os alunos do 2º ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Maringá ignoraram as sugestões oferecidas pela professora revisora ao reescreverem seus textos, em materiais coletados durante o ano de 2008. Os autores verificaram que a simples sugestão de refacção sem haver a explicitação de qual é exatamente o problema, ou ao menos o encaminhamento para sua identificação e correção, leva o aluno a não acatar a sugestão do professor. Quando isso ocorre, o professor recebe uma atitude

responsiva diferente do que esperava e o diálogo se encerra. Assim, os resultados mostraram que os sujeitos utilizaram três estratégias para o não atendimento da sugestão da professora, quais sejam: suprimir, substituir e ignorar.

No estudo de Matêncio (2003), a autora analisou o processo de referenciação em resumos e resenhas de alunos do primeiro período do curso de Letras, relacionando o estudo das atividades de textualização e retextualização à investigação do processo de atualização dos gêneros textuais. Conforme a autora, em situações de ensino/aprendizagem o trabalho específico de retextualização deve considerar as condições de produção, recepção e circulação do texto-base e da própria retextualização, determinantes para desencadear a construção da referência textual. Matêncio (2003) assinala que os resultados revelam pistas relativas aos seguintes aspectos: à experiência dos sujeitos em outras práticas discursivas; à compreensão dos sujeitos de novas práticas textuais com as quais começam a se familiarizar; ao modo como os alunos verbalizam a construção conceitual dos domínios científicos aos quais se integram. Além disso, tais resultados demonstraram que as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos em relação ao gerenciamento das vozes são o grande obstáculo para que produzam reformulações do objeto de discurso que mantenham o princípio da equivalência semântico-pragmática com o texto-base. Por fim, considerando a dimensão e relevância do ensino da produção de textos acadêmicos, como o resumo e a resenha, como forma de inserir os sujeitos no universo de práticas discursivas, conclui a autora pela necessidade de que as disciplinas incumbidas da aprendizagem da leitura e da escrita na universidade devem realizar um trabalho em que o referido processo seja visto de forma integrada considerando: as condições de produção, recepção e circulação do texto-base e da retextualização; o modo de fazer-científico que se encontra subjacente às perspectivas teóricas e metodológicas adotadas no texto-base; e os conflitos teóricos e metodológicos também esboçados no texto-base.

Silva (2004) analisou a estrutura genérica e as escolhas léxico-gramaticais recorrentes nas introduções de dissertações de mestrado do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Para tanto, utilizou os pressupostos teóricos de Swales (1990). Além disso, estudou os *hedgings*, bem como sua importância na força persuasiva do texto acadêmico. Os resultados apontaram que: a) a indicação de falha e os objetivos de pesquisa são partes constituintes das introduções de dissertações de mestrado do LAEL, tal como Swales propõe na estrutura genérica das introduções de artigos de pesquisa; b) os *hedgings* aparecem com frequência nos trechos de indicação de falha e objetivos de pesquisa

do LAEL por meio de verbos modais; c) os escritores das introduções analisadas não seguem um padrão em relação às escolhas pronominais das introduções.

Em sua dissertação de mestrado, Jucá (2006), tomando como base as concepções de análise de gêneros textuais propostas por Swales (1990), investigou a organização retórico-argumentativa de seções de justificativas de projetos de dissertação da área de Linguística. Constatou em sua análise que as seções de justificativa possuem uma organização retórica relativamente homogênea e que a sequência textual dominante em seus textos é sempre a argumentativa, ainda que várias outras sequências ocorram como inseridas e tenham papéis importantes na realização de algumas das unidades retóricas prototípicas da peça genérica seção de justificativa de projeto de dissertação.

Freitas (2006) analisou o uso dos conectores e expressões linguísticas que direcionam a argumentação em vinte produções de textos de universitários, a respeito do tema - Cota para negros nas universidades públicas e gratuitas -, focando-se o caráter argumentativo da linguagem. Os textos foram produzidos por alunos de primeiro período universitário, do curso de Artes Plásticas de uma universidade federal. A questão central foi verificar como se constrói o discurso argumentativo nessas redações, buscando-se investigar o comportamento que os marcadores argumentativos assumem em tais textos, bem como seus efeitos de sentido nessas circunstâncias no que se refere à adesão do interlocutor.

Bedran (2009) investigou as evidências linguísticas e a estrutura argumentativa em introduções do artigo científico nas áreas de ornitologia e tecnologia, na língua italiana, a fim de verificar a aplicabilidade do modelo CARS. Os dados obtidos por meio dessa análise apontam que esse modelo é aplicável às introduções publicadas em italiano, mas que, por outro lado, a área do conhecimento exerce uma influência considerável nas escolhas linguísticas, na seleção e na organização dos movimentos e passos que configuram a constituição da introdução desses artigos.

Com o objetivo de contribuir com as investigações acerca do processo de produção textual, Soares (2011) analisou os papéis assumidos por cinco alunos através do uso de atividades colaborativas em língua inglesa. Os graduandos do curso de Letras, instruídos previamente sobre características do texto dissertativo, comentaram oralmente sobre a clareza do texto do colega e o propósito comunicativo. Os resultados mostraram que atividades de revisão colaborativa contribuem para a aprendizagem dos alunos fazendo com que estes

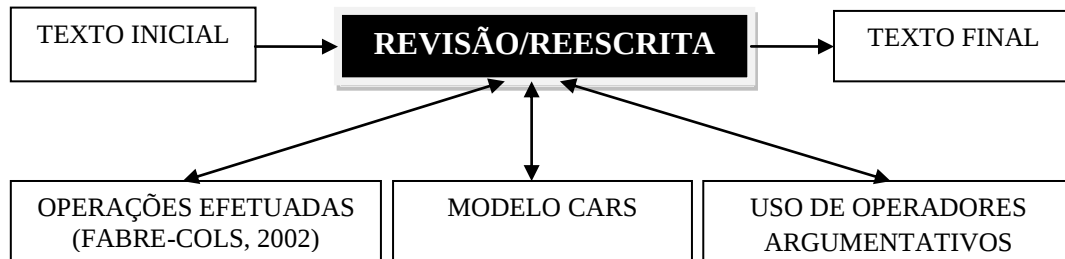
utilizem tanto experiências como leitores quanto como escritores no momento em que comentam os textos dos colegas.

No artigo Práticas de escrita e revisão na esfera acadêmico-científica, Oliveira (2012) aborda a produção e a revisão na perspectiva dialógica. A discussão dá-se a partir dos pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin e de Vygotsky que, segundo a autora, constroem suas ideias com base em processos sociais, históricos e culturais. Os sujeitos da pesquisa foram vinte alunos da graduação em suas aulas iniciais do curso de Letras, da UERN, Campus Açu, e dois professores. Assinala ainda que a mediação do professor é indispensável, entretanto, observa que essa mediação só se torna significativa se conduz o sujeito à reescrita com o objetivo de buscar uma escrita que considere as relações de sentido no texto, auxiliando os alunos a avançarem em suas produções e em sua autonomia como autores. Para isso, ressalta Oliveira (2012), a prática docente deve ser pautada na interação e interlocução constante dos alunos no processo de escrita. Diante disso, a revisão torna-se uma prática dialógica constante, na qual o professor assume papel indispensável como leitor crítico e colaborador do texto dos alunos.

As pesquisas aqui citadas, a consideração da escrita como processo envolvendo escritas e reescritas e as exigências do mundo acadêmico, conduzem-nos a confrontar esses dados e verificar se as propostas de mudanças dos sujeitos relacionam-se aos movimentos retóricos característicos da seção justificativa do projeto de pesquisa e ao uso de operadores argumentativos.

Assim, baseando-nos nessas pesquisas, buscamos, neste estudo, analisar atividades de revisão relacionando, inicialmente, as operações efetuadas pelos alunos em seus textos aos movimentos retóricos característicos da seção justificativa do projeto de pesquisa e ao uso de operadores argumentativos. Acreditamos, pois, que os alunos, ao revisarem os textos, conseguem não só apontar problemas locais (relacionados à ortografia, acentuação e pontuação) mas também avançar no sentido de detectar problemas que interferem negativamente no propósito principal do texto que é convencer o leitor da relevância da pesquisa. Como exemplos de alguns desses problemas que interferem no texto podemos citar a ausência de estudos prévios e, conseqüentemente, não detecção de lacunas em estudos realizados anteriormente. Além disso, o uso de operadores responsáveis por atribuir maior argumentação também poderá ser repensado pelos sujeitos na revisão do texto.

Na tentativa de evidenciar conexões que se estabelecem entre as mudanças efetuadas na atividade de revisão, os movimentos retóricos do modelo CARS e a argumentação do texto é que delineamos o seguinte percurso da nossa pesquisa:



As mudanças realizadas nos textos poderão variar no sentido de apontarem apenas para aspectos locais no texto (SERAFINI, 1992) ou levar em conta, além das convenções linguísticas, o conteúdo, as características da audiência e os objetivos definidos (GONÇALVES, 1992). Nesse sentido, a orientação da escrita da seção justificativa do projeto de pesquisa na perspectiva do processo, com etapas de escrita e reescrita, e sob a perspectiva dos movimentos retóricos, coloca em foco os postulados teóricos de Swales (1990) acerca do modelo CARS.

3 METODOLOGIA

Para a análise da justificativa do projeto de pesquisa de graduandos do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, adotamos as etapas apresentadas a seguir.

3.1 Contexto da pesquisa

A investigação deu-se no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará – UFC, disciplina HBO786 - Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (LPTA), de caráter obrigatório, ofertada no segundo semestre do curso, com carga horária de 64 horas/aula.

A ementa da disciplina de LPTA, compreensão e produção de textos acadêmicos na perspectiva da metodologia científica e da análise de gêneros, contempla os seguintes conteúdos: princípios normativos do texto científico e da metodologia científica; fundamentos teóricos para a leitura e compreensão de gêneros acadêmicos; caracterização/descrição dos principais gêneros acadêmicos: resumo, resenha, artigo científico, projeto de pesquisa, monografia, relatório de pesquisa; relatório de estágio; atividades práticas de produção de textos; pesquisa de cunho teórico e/ou empírico a ser relatada em artigo científico. Conforme o programa do curso de Licenciatura em Letras da UFC, código 37, currículo 20061, a disciplina de LPTA visa

[...] desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos pertencentes a alguns dos gêneros mais praticados na esfera acadêmica. É uma disciplina relevante na formação do estudante de Letras, pois o domínio desses gêneros no uso efetivo da língua lhe possibilita atender às exigências dessa prática no contexto acadêmico.

3.2 Sujeitos

Os participantes desta pesquisa foram 19 graduandos do curso de Letras. O critério de escolha dos sujeitos deveu-se aos seguintes aspectos: primeiro, ao fato de que os sujeitos trabalham com atividades de escrita/revisão/reescrita de textos acadêmicos, o que nos permitiu observar melhor o desenvolvimento dos alunos nessas atividades, além de escrever textos com propósitos comunicativos e audiência bem definidos, ou seja, o trabalho dá-se na perspectiva dos gêneros discursivos postulados por Bakhtin (2010); segundo, pelo fato de que, apesar do nível de proficiência dos sujeitos com alguns textos, como escritores iniciantes do

projeto de pesquisa, a escrita da seção justificativa poderia oferecer dificuldades e interferir negativamente na atividade de revisão, haja vista que, nessa atividade, estudos apontam a preocupação de escritores iniciantes com aspectos puramente formais do texto. (ANTUNES, 2003).

3.3 Tipo de pesquisa

Adotamos, nesta pesquisa, o estudo de campo, uma vez que se desenvolve, basicamente, por meio da observação direta das atividades do grupo estudado. Além disso, o estudo de campo é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, por isso seus resultados costumam ser mais fidedignos. Também exige que o pesquisador permaneça o maior tempo possível na comunidade ou grupo pesquisado, para que possa emergir na realidade e, assim, compreender as regras, os costumes, as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 2002, p.53). Uma característica apontada por Gil é que “tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”. (GIL, 2002, p. 53).

Para atingir nosso objetivo geral, buscamos responder a três questões, com vistas a identificar relações entre as mudanças realizadas no texto advindas da revisão/reescrita, os movimentos retóricos e a argumentação. Nesse sentido, salientamos que o estudo de campo possibilitou-nos a inserção em uma comunidade, isto é, nesse caso, duas turmas do curso de Letras da UFC, as quais forneceram informações necessárias à resolução dos problemas levantados. Para tanto, procedemos à observação dos fenômenos tal como se apresentam em seu contexto real, seguido, respectivamente, da coleta, análise e interpretação dos resultados. Ressalte-se também a importância de a pesquisadora ter realizado o trabalho em parceria com o professor Araújo, de forma que participou ativamente da situação de estudo, em um período de cinco meses.

Para a análise e interpretação dos dados, prevaleceu a abordagem de natureza qualitativa, tendo em vista que a preocupação maior se concentrou no aprofundamento e abrangência da compreensão das questões envolvidas. Entretanto, utilizamos também dados quantitativos quando estes contribuíram para a compreensão dos resultados. Um exemplo disso ocorreu quando procedemos à comparação entre as duas versões dos textos com base na classificação de Fabre-Cols (2002).

3.4 Procedimentos

3.4.1 A coleta dos dados

Os textos que constituíram o *corpus* desta pesquisa foram produzidos por 19 graduandos das turmas 01A (sete sujeitos) e 02A (doze sujeitos) da disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos - LPTA, ministrada pelo professor Dr. Júlio Araújo em colaboração com esta pesquisadora, no semestre 2012.1. Ressalte-se que o acompanhamento às turmas pela pesquisadora, em colaboração com o professor titular da disciplina de LPTA, deu-se durante todo o semestre, ou seja, de fevereiro a junho de 2012. Esclarecemos, entretanto, que a pesquisadora participou ativamente de todos os trabalhos desenvolvidos na turma 01A, mas não o fez na turma 02A em virtude de problemas de horários com as disciplinas cursadas no mestrado. Dessa forma, o acompanhamento à turma 02A só ocorreu às sextas-feiras. Ressaltamos, no entanto, que as duas turmas seguiram exatamente o mesmo planejamento na realização das produções escritas.

A escolha dessas duas turmas deveu-se, conforme já mencionamos anteriormente, aos seguintes aspectos: a sequência de atividades propostas ocorreu mediante a prática de escrita do ponto de vista do processo com momentos alternados de escrita, revisão e reescrita de textos acadêmicos; os alunos, graduandos do segundo semestre do curso de Letras, mesmo não tendo contato anteriormente com o texto justificativa, seção do gênero projeto de pesquisa, sob a orientação dos professores, promoveram mudanças nos textos na tentativa de se aproximarem da escrita acadêmica com suas normas e exigências.

Em resumo, nosso *corpus* constitui-se de 38 textos – seção da justificativa do projeto de pesquisa, sendo 19 textos da versão inicial e 19 da versão revisada e reescrita, coletados nos meses de abril e maio de 2012, nas turmas 01A (catorze textos) e 02A (vinte e quatro textos), da disciplina de LPTA.

3.4.2 Escrita e reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa

Entre os gêneros trabalhados na disciplina de LPTA, tanto através da leitura como da escrita, estão: resumo, resenha e projeto de pesquisa. Após as aulas com leituras, discussões e orientações específicas sobre cada gênero, os alunos tiveram a oportunidade de

escrever e, sob a orientação/revisão do professor da disciplina e da pesquisadora⁹, reescrever os textos revisados. Vistos sob a perspectiva do processo, cada gênero passou por atividades orientadas de revisão e reescrita.

Devido à metodologia adotada em sala de aula envolvendo etapas de geração de ideias, escrita e reescrita, foi organizado e repassado aos alunos um cronograma com todas as atividades propostas para a leitura e escrita dos seguintes gêneros acadêmicos: resumo, resenha e projeto de pesquisa.

Abaixo, expomos o cronograma da disciplina de LPTA ministrada no semestre 2012.1 com todas as atividades propostas, inclusive a composição das partes do projeto de pesquisa e, dentre elas, a justificativa.

MÊS	DIA	CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DE LPTA
Fevereiro	24	Apresentação do programa da disciplina e da equipe docente Apresentação dos meios eletrônicos da disciplina
	29	Sobre o conceito de gêneros e esferas de atividade
Março	02	Gêneros acadêmicos
	07	O Gênero Abstract (texto 1) – Leitura e discussão do texto de Motta-Roth Obs 1. Recomendar a leitura dos resumos em casa
	09	Ampliando e diminuindo os resumos Avaliando resumos para submissão de trabalhos em eventos Obs. Recomendar a leitura do artigo (dar orientações)
	14	Comentários sobre o artigo lido Observações sobre a leitura de textos científicos e as normas da ABNT Obs. Trazer na próxima aula um objeto intelectual visto, lido ou ouvido.
	16	Exercício de produção textual
	21	O Gênero Resenha (texto 1) – Leitura e discussão do texto de Motta-Roth Obs 1. Entrega do resumo (1ª versão) Obs 2. Recomendar a leitura das resenhas já publicadas.
	23	Discussão sobre as resenhas já publicadas Encaminhamento da produção da resenha Obs. 1. Devolução dos resumos corrigidos
	28	Aula expositiva sobre as citações e referências (ABNT e Guia de Normalização da UFC) Obs. 1. Entrega da resenha (1ª versão)
	30	Exercícios de citação e referências
Abril	04	Uso de recursos eletrônicos para a busca de textos e referências Obs 1. Apresentação do Portal de Periódicos da Capes; Scielo Brasil; Currículo Lattes; Bolsas (pesquisa; ensino; extensão) Obs 2. Recomendar a leitura de textos sobre pesquisa (entrega de um roteiro de leitura) Obs 3. Devolução das resenhas corrigidas
	06	Feriado Nacional – Paixão de Cristo
	11	O gênero projeto de pesquisa Apresentação do quadro norteador de pesquisa (QNP) Obs 1. Entrega do resumo (versão definitiva); Obs 2. Entrega da resenha (versão definitiva);
	13	A construção de objeto e a justificativa do projeto de pesquisa

⁹ Durante o semestre também ministrei aulas e contribuí com orientações aos textos dos sujeitos da pesquisa.

	18	A escrita da justificativa Obs 1. Entrega do QNP (1ª versão)
	20	Fundamentação teórica do projeto de pesquisa Obs 1. Devolução do QNP (1ª versão) Obs 2. Entrega da justificativa (1ª versão)
	25	Trabalho de apreciação entre as equipes da seção de fundamentação teórica Obs 1. Entrega do QNP (versão definitiva) Obs 2. Devolução da justificativa corrigida
	27	Metodologia do projeto de pesquisa Obs 1. Devolução do QNP corrigido Obs 2. Entrega da justificativa (versão definitiva)
Maio	02	Aula livre para produção da metodologia em sala de aula Obs 1. Devolução dos resumos e resenhas corrigidos Obs 2. Devolução da justificativa Obs 3. Entrega da fundamentação teórica (1ª versão)
	04	Cronograma das ações a serem desenvolvidas no projeto de pesquisa Obs 1. Devolução da fundamentação teórica (1ª versão) Obs 2. Entrega da metodologia (1ª versão)
	09	Aula para elaboração do cronograma em sala de aula Obs 1. Entrega da fundamentação teórica (versão definitiva) Obs 2. Devolução da metodologia (1ª versão)
	11	Aula para elaboração do cronograma em sala de aula Obs 1. Entrega da metodologia (versão definitiva)
	16	Criação da agenda de qualificações
	18	Banca de Qualificação 1
	23	Banca de Qualificação 2
	25	Banca de Qualificação 3
	30	Banca de Qualificação 4
Junho	01	Banca de Qualificação 5
	06	Entrega do projeto de pesquisa
	08	Correção de trabalhos
	13	Devolução dos trabalhos corrigidos e divulgação do resultado final
	15	Término do semestre letivo 2012.1

De forma geral, a escrita da justificativa seguiu a orientação das escritas que a precederam. Primeiro, discutiu-se a seção justificativa abordando sua organização retórico-argumentativa a partir dos postulados teóricos de Swales (1990). Além das leituras teóricas, os alunos tiveram contato previamente com um projeto de pesquisa disponibilizado na apostila da disciplina, bem como foram orientados a realizar leituras de outros projetos. Depois, solicitou-se aos sujeitos a escrita da justificativa que foi corrigida pelo professor e/ou pela pesquisadora. Em seguida, a justificativa foi devolvida com alguns questionamentos para que os sujeitos refletissem acerca de alguns pontos dos textos, além de outros registros adicionais. Posteriormente, os graduandos foram orientados à reescrita do texto. Nesse momento, solicitou-se aos sujeitos que ficassem atentos quanto à necessidade de contemplar movimentos/passos essenciais omitidos na versão inicial da justificativa, bem como a questões relacionadas à fundamentação do texto. Ressaltamos que o Quadro Norteador de

Pesquisa (QNP)¹⁰, estruturado por Araújo, também subsidiou a escrita da justificativa. Dessa forma, esclarecemos que, precedendo a escrita da justificativa (conforme cronograma de atividades de LPTA), os alunos elaboraram o QNP, que consistiu em organizar um quadro da pesquisa contendo uma questão geral, uma hipótese principal e um objetivo geral com seus desdobramentos, ou seja, outras questões, hipóteses secundárias e objetivos específicos.

A escolha do tema do projeto de pesquisa foi feita pelos próprios alunos antes da escrita do QNP. Na verdade, desde o início da disciplina, os alunos foram orientados a pensar sobre o tema, considerando, sobretudo, a área de interesse de cada um. É bem verdade que essa escolha não foi tarefa fácil para muitos alunos, uma vez que ainda estavam cursando o segundo semestre e, por isso, ainda não tinham conhecimento suficiente sobre muitas dos temas de interesse. Diante disso, promoveu-se uma discussão, na qual esclarecemos aos alunos algumas dúvidas, bem como a necessidade de delimitação dos temas para viabilizar os estudos pretendidos, além de aspectos como relevância e necessidade da pesquisa, entre outros.

De acordo com o trabalho desenvolvido, observamos que a escrita da justificativa traçou o seguinte percurso:

1. Explicação e discussão acerca da construção do objeto de estudo do projeto de pesquisa com base em Swales (1990) e Motta-Roth e Hendges (2010). Para isso, utilizamos slides, além do modelo CARS, adicionando-lhe algumas notas explicativas e dicas para iniciar/finalizar os movimentos/passos.
2. Escrita da justificativa com início em sala de aula e conclusão em casa.
3. Entrega da justificativa em sala na aula seguinte.
4. Devolução da justificativa com observações dos professores para a reescrita.
5. Entrega da versão final da justificativa aos professores.
6. Devolução da justificativa aos alunos com atribuição de nota de zero a dois pontos.

¹⁰ O QNP foi estruturado por Araújo (2012). A proposta foi que os sujeitos elaborassem um quadro de pesquisa com uma questão central, uma hipótese principal e um objetivo geral. Depois, solicitou-se aos sujeitos a ampliação do QNP apontando desdobramentos com outras questões, hipóteses secundárias e objetivos específicos. A elaboração do QNP, assim como as demais atividades de escrita, ocorreu sob a orientação dos professores com escrita/revisão/reescrita.

Intercalando as etapas de leitura, escrita e reescrita, mantivemos contato diariamente com os alunos, seja esclarecendo dúvidas, orientando/reorientando os trabalhos, enfim, a interlocução foi frequente, embora nem todos os sujeitos tenham participado dessa interlocução. Enquanto alguns nos procuraram com muita recorrência, outros não utilizaram deste expediente.

Ao final, 38 justificativas foram escritas e reescritas, obedecendo às etapas apresentadas anteriormente, as quais são objetos deste estudo.

3.4.3 Análise dos dados

A fim de identificarmos as operações linguísticas realizadas pelos alunos - adição, supressão, substituição e deslocamento - conforme Fabre-Cols (2002), nos textos reescritos, realizamos os seguintes procedimentos:

- Comparamos a versão inicial e a final e identificamos as diferenças entre os dois textos;
- Em seguida, identificamos as alterações, considerando as seguintes categorias:
 Adição → para os elementos adicionados aos textos;
 Supressão → para os elementos eliminados dos textos;
 Substituição → para os elementos substituídos nos textos;
 Deslocamento → para os elementos deslocados de uma parte para outra dos textos.
- Ao final, quantificamos todas as operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, identificadas no *corpus*.

A identificação de cada operação ocorreu mediante o uso da seguinte simbologia: adição (**negrito**), supressão (~~tachado~~), substituição (sublinhado), deslocamento (uso de marca-texto), conforme exemplo a seguir. Tais procedimentos permitiram-nos verificar nos dados diferenças entre as operações realizadas nos textos iniciais e reescritos.

VERSÃO INICIAL (VI)	VERSÃO FINAL (VF)	OPERAÇÕES (FABRE-COLS)
A aquisição da linguagem é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento cognitivo do homem.	A aquisição da linguagem é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento cognitivo do homem, pois nos diferencia dos outros animais, e é nosso principal meio de comunicação.	Adição
A capacidade perceptiva de mundo dos seres humanos está intimamente ligada a sua capacidade de pensar. E essa capacidade de	A capacidade perceptiva e classificativa de mundo dos seres humanos está intimamente ligada a sua capacidade de pensar. E essa capacidade de pensar está	Adição

pensar está comprovadamente atrelada a linguagem (qualidade essencialmente humana), que é a principal característica cognitiva do homem.	comprovadamente atrelada a linguagem (qualidade essencialmente humana, e principal característica cognitiva do homem) de acordo com os estudos filosóficos e psicológicos de autores como os de Gadamer (2008) e os de Sabbatini (2011).	Deslocamento Supressão Adição
Esses são alguns dos motivos que fazem dos resultados que serão obtidos com <u>este projeto de pesquisa</u> algo significativo [...].	Esses são alguns dos motivos que fazem dos resultados que serão obtidos com <u>esta pesquisa</u> algo significativo [...].	Substituição

Para verificarmos se as mudanças operacionalizadas nos textos pelos alunos relacionavam-se aos movimentos retóricos característicos da seção justificativa do projeto de pesquisa, analisamos as operações efetuadas e realizamos um levantamento de expressões características desses movimentos a partir dos trabalhos de Silva (2004) e Motta-Roth e Hendges (2010), de acordo com os movimentos/passos do modelo CARS de Swales, conforme exemplos citados a seguir:

Estabelecer o território (Movimento Retórico 1)

- Fazer generalizações quanto ao tópico (passo 2): por consistirem em afirmações de caráter amplo, dispensam evidências, sugerem conhecimento compartilhado entre autor e leitor. (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010);
- Revisar a literatura (passo 3): conforme fulano, segundo, para fulana, de acordo com, no entendimento de, consoante, com base em etc.

Estabelecer o nicho (Movimento Retórico 2):

- Contra- argumentar (passo 1A): porém, todavia, já, infelizmente, mas etc.
- Identificar lacuna/s no conhecimento (passo 1B): faltar, limitar (verbos); inconcluso, complexo, escasso, limitado, insuficiente (adjetivos); carência, limitação (substantivos); não (advérbio de negação); muito, pouco (quantificadores) etc.
- Provocar questionamentos (passo 1C): questões levantando problemas acerca do tópico.
- Continuar a tradição (passo 1D): portanto etc.

Ocupar o nicho (Movimento Retórico 3)

- Delinear os objetivos da pesquisa (passo 1A): o presente trabalho tem por objetivo, o objetivo geral do trabalho é, nós pretendemos demonstrar que este trabalho foi elaborado para, a ênfase, a proposta, entre outras.

Apesar de o modelo CARS ter sido aplicado, inicialmente, em introduções de artigos acadêmicos, serviu às nossas análises, tendo em vista que, comumente, o texto introdução de dissertações, teses, origina-se a partir da seção justificativa, contemplando, portanto, os movimentos retóricos delineados por Swales.

Por último, tendo em vista que o principal objetivo da seção justificativa é convencer o leitor da relevância da pesquisa, analisamos, com base em Ducrot (1980, 1983, 1995), Anscombre (1989, 1995) e Koch (2006, 2011 e 2012), as operações (adição, supressão, substituição e deslocamento) e a relação dessas com o uso de operadores argumentativos. Para isso, realizamos:

- levantamento, nas alterações efetuadas, das ocorrências referentes ao uso de operadores argumentativos;
- identificação dos operadores argumentativos de acordo com a classificação sistematizada a partir de Koch (2011, 2012), tendo em vista as relações discursivas que emergem no uso da linguagem (Ver Quadro 1, p. 43);
- análise das relações que se estabelecem nos enunciados a partir dessas marcas linguísticas, cujo propósito é orientar o discurso para determinadas conclusões.

A metodologia adotada nesta pesquisa permitiu-nos analisar a reescrita da seção justificativa por escritores iniciantes no entrecruzamento mudanças efetuadas x movimentos retóricos x argumentação.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados.

4 REESCRITA DA SEÇÃO JUSTIFICATIVA DO PROJETO DE PESQUISA

A atividade de revisão, seja de forma recursiva, na qual o sujeito, durante a escrita, sente necessidade de rever e/ou fazer alterações no texto, seja de forma mais pontual após a escrita, é, certamente, uma necessidade que tem o autor de tentar melhorar o texto e atender aos propósitos desse perante uma comunidade discursiva, o que faz da revisão uma estratégia de grande relevância utilizada por escritores. Entretanto, estudos têm evidenciado que há diferenças entre as estratégias utilizadas por escritores experientes e escritores iniciantes quando revisam/reescrevem seus textos. Uma diferença apontada é que escritores iniciantes têm o olhar voltado, quase sempre, para aspectos puramente formais (acentuação, pontuação e ortografia), enquanto escritores experientes preocupam-se mais com aspectos textuais. (HAYES e FLOWER, 1980; FLOWER e HAYES, 1981; HAYES *et al.*, 1987; VIEIRA, 2005).

Nesta seção, são analisados os textos produzidos por graduandos do segundo semestre do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, de acordo com a tipologia proposta por Fabre-Cols (2002), a saber: adição, supressão, substituição e deslocamento. Tais textos são justificativas dos projetos de pesquisa dos alunos, produzidos ao longo do semestre sob a orientação do professor da disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos e desta pesquisadora, que conduziram o trabalho de escrita na perspectiva do processo, oportunizando aos alunos o exercício de escrever e reescrever seus textos.

Nossa análise desenvolve-se no seguinte percurso: inicialmente, analisamos os dados buscando atender ao primeiro objetivo que é verificar em que medida os textos reescritos, quando comparados aos textos iniciais, revelam a utilização de operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, pelos alunos, com vistas a promover mudanças aos textos; em seguida, verificamos se as mudanças efetuadas pelos sujeitos relacionam-se aos movimentos retóricos característicos da seção justificativa do projeto de pesquisa referentes ao segundo objetivo; e, por fim, tendo em vista o terceiro objetivo proposto, verificamos, nos textos reescritos, o uso de operadores argumentativos, marcas inscritas na própria estrutura da língua cuja função é conduzir a orientação do discurso para determinadas conclusões em detrimento de outras.

A seguir, apresentamos nossas análises seguindo o percurso delineado, conforme explicitamos.

4.1 Mudanças realizadas pelos sujeitos na seção justificativa do projeto de pesquisa

Ao compararmos os textos escritos/reescritos da seção justificativa do projeto de pesquisa, considerando a versão inicial e a versão final, de graduandos do segundo semestre do curso de Letras da UFC, identificamos, inicialmente, as marcas indicativas de alterações entre as duas versões. Assim procedemos visando identificar a utilização de operações de adição, supressão, substituição e deslocamento pelos alunos com vistas a promover mudanças nos textos, uma vez que partimos do pressuposto de que na atividade de revisão/reescrita, o sujeito realiza inúmeras mudanças no texto. Para identificar tais mudanças, utilizamos a classificação de Fabre-Cols (2002).

No total, verificamos 479 operações realizadas pelos sujeitos nos textos analisados, comparando-se a versão revisada e reescrita à versão produzida inicialmente, com um número maior da operação de adição e um número menor da operação de deslocamento. De forma geral, conforme dados dos gráficos 1A e 1B, os quais apresentam o quantitativo das operações linguísticas realizadas pelos graduandos, temos os seguintes resultados:

Gráfico 1A – Total de operações linguísticas realizadas pelos sujeitos

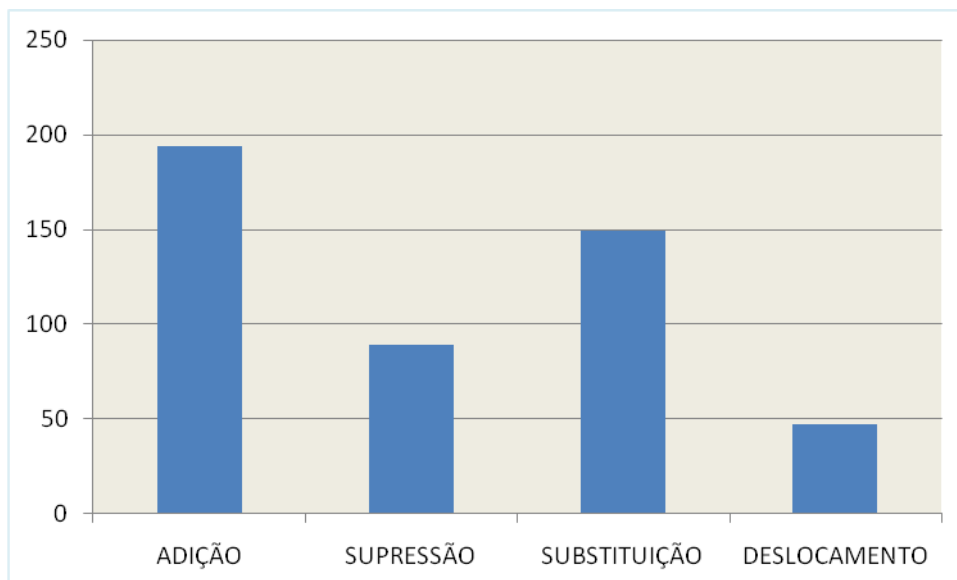
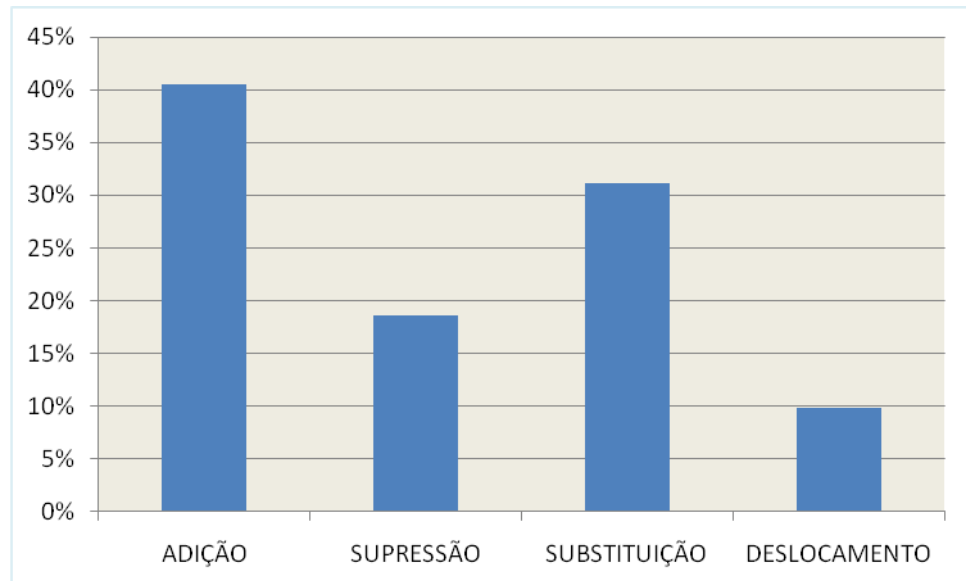


Gráfico 1B – Porcentagem de operações linguísticas realizadas pelos sujeitos



Comparando-se esses resultados aos de Fabre-Cols (2002), encontramos uma diferença, já que a autora verificou o uso mais recorrente da operação de substituição, e uma semelhança, uma vez que, assim como Fabre-Cols (2002), também verificamos em nosso *corpus* ser o deslocamento a operação menos utilizada pelos sujeitos.

O quantitativo de operações efetuadas individualmente pelos sujeitos investigados pode ser visto nos gráficos 2A e 2B, assim como a variação em que são utilizadas por cada um, alternando de um mínimo de 8 (S10) a um número máximo de 54 (S01) operações, dados que sinalizam para singularidades dos sujeitos.

Gráfico 2A – Total de operações linguísticas realizadas por cada sujeito

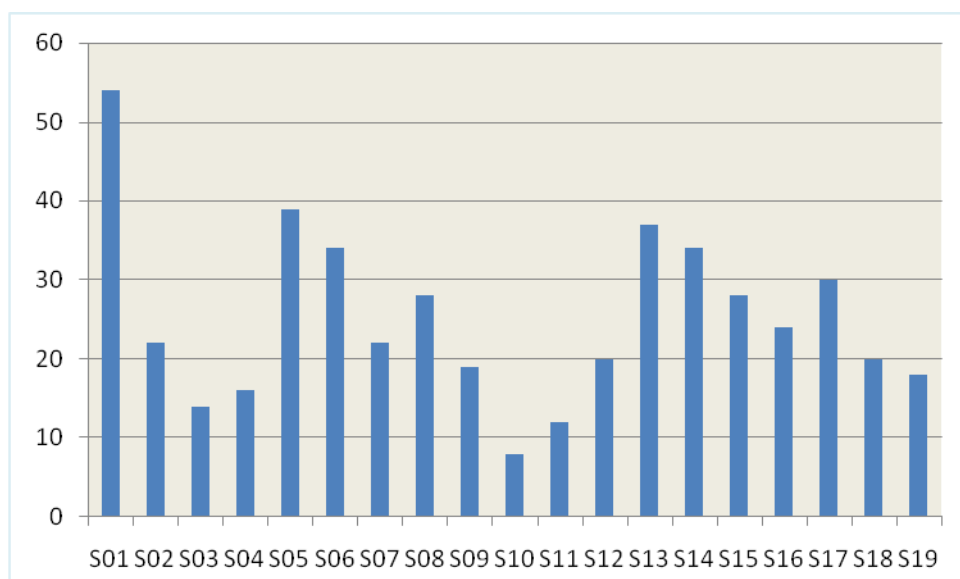
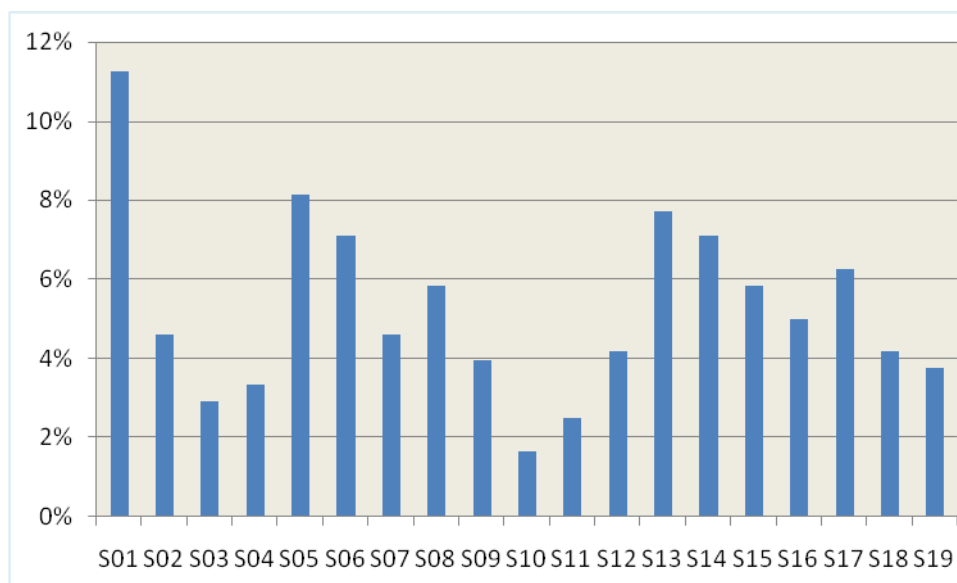


Gráfico 2B – Porcentagem de operações linguísticas realizadas por cada sujeito



Observa-se que as atividades de rever e reescrever o texto levam o sujeito a realizar mudanças com vistas a aperfeiçoar o escrito, seja adicionando, suprimindo, substituindo ou deslocando elementos do/no texto. Os dados apontam para o uso de estratégias dos sujeitos diante da necessidade que têm de alterar o texto, de promover mudanças, o que corrobora a relevância da revisão no processo de escrita. A revisão mostra-se, portanto, como importante estratégia utilizada por escritores na tentativa de produzir um texto que cumpra seu propósito sociocomunicativo.

Além disso, conforme já mencionamos, as atividades de escrita/reescrita de gêneros acadêmicos orientados na perspectiva do processo, parecem indicar singularidades dos sujeitos quanto à frequência de uso de cada operação linguística. Grésillon e Lebrave (1983 *apud* Menegassi 2001), considerando a frequência de uso das operações linguísticas na revisão/reescrita, apontam a substituição como a operação mais utilizada pelos sujeitos. Os resultados desses autores foram corroborados pelos estudos de Fabre-Cols (2002) e pelo estudo piloto (2011) que realizamos, cujos resultados também apontaram maior frequência de uso dessa operação.

Nesse sentido, os números revelam um dado novo: a operação de adição foi a mais utilizada pelos sujeitos da nossa pesquisa. Isso, contudo, não diverge substancialmente dos resultados anteriores, haja vista que a diferença entre as operações mais utilizadas pelos graduandos – adição e substituição – não apresentam dados tão discrepantes. Enquanto na operação de adição tivemos um total de 194 ocorrências, na operação de substituição foram

149, o que corresponde, respectivamente, a 40,5% e 31,1%. Saliente-se que tais resultados em torno da operação de adição parecem sinalizar para novas perspectivas relacionadas à reescrita de textos, sobretudo de gêneros acadêmicos, conforme observamos em nosso *corpus*.

Nas seções seguintes, apresentamos os resultados referentes ao uso de cada operação pelos sujeitos nos textos revisados/reescritos.

4.1.1 Recorrência da operação de adição nos textos revisados/reescritos

Seguindo a tipologia de Fabre-Cols (2002), iniciamos pela operação de adição, cuja mudança consiste em adicionar elementos nos textos, podendo ser um acento, um sinal de pontuação, uma palavra, uma ou várias frases etc.

Para maior compreensão, apresentamos os dados encontrados da operação de adição na tabela 3A, com o quantitativo exato de cada sujeito, e no gráfico 3B, com os percentuais correspondentes. Em ambos os gráficos temos, ao mesmo tempo, uma visão individual de cada um e uma visão ampla do grupo.

Gráfico 3A – Total de operações linguísticas de adição realizadas por cada sujeito

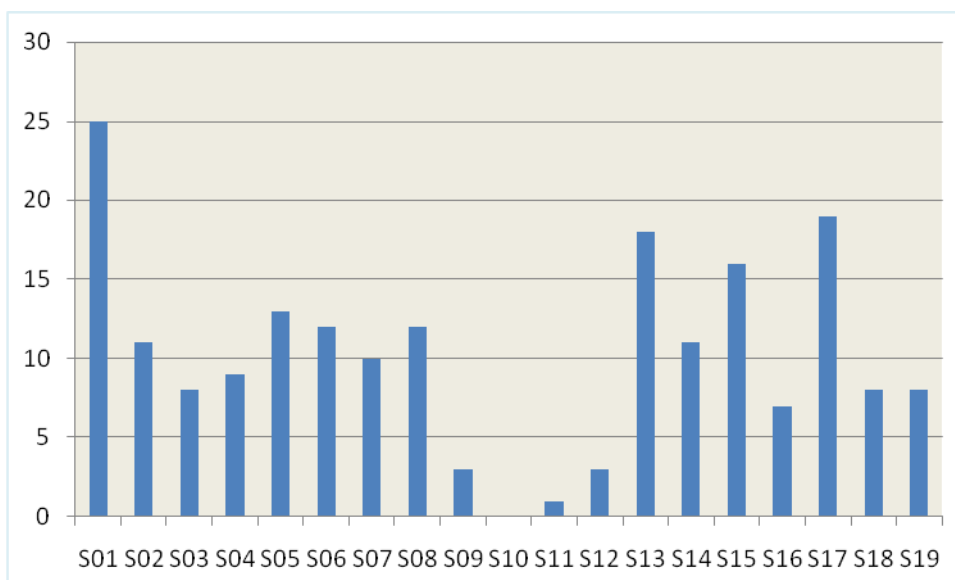
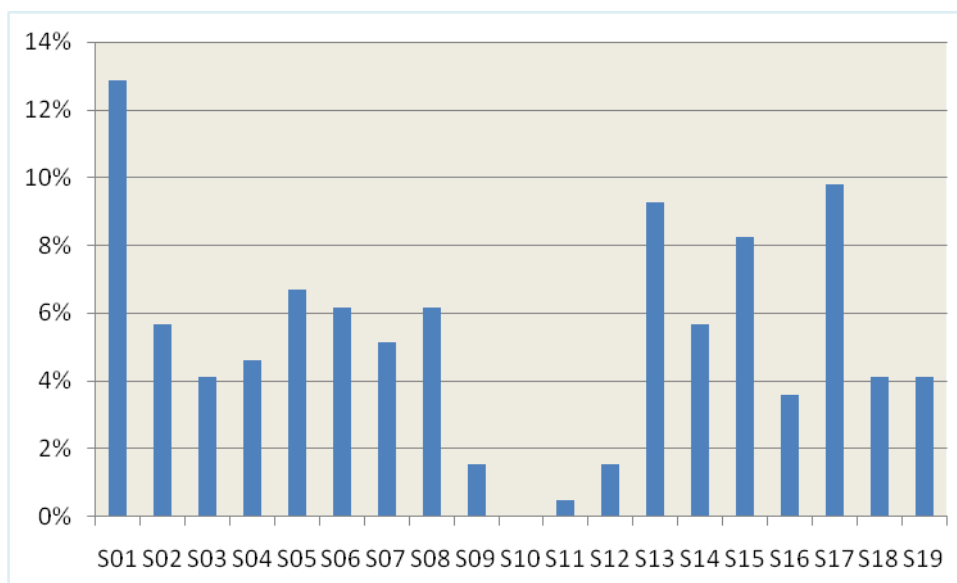


Gráfico 3B – Porcentagem de operações linguísticas de adição realizadas por cada sujeito



Observamos em nosso *corpus* que a operação de adição aparece em maior número, se comparada às demais operações (supressão, substituição e deslocamento), diferindo de estudos anteriores, os quais apontam a operação de substituição como a mais usada pelos sujeitos. É possível que a escolha do texto, seção justificativa do projeto de pesquisa, tenha contribuído para esses resultados. Assim nos posicionamos pelo fato de que a escrita de textos acadêmicos segue regras já consolidadas, como, por exemplo, o uso de citações, que são recursos utilizados pelo escritor para fundamentar o escrito e sustentar os argumentos levantados, entre outros aspectos. Nesse sentido, o acréscimo de citações nos textos reescritos, somado às inserções de outros elementos (pontuação, palavras, frases, parágrafos), contribuiu sobremaneira para o maior número dessa operação. Não se pode desconsiderar também o fato de os sujeitos de nossa pesquisa serem escritores iniciantes, o que, também, pode ter contribuído para esses resultados, haja vista que, diante de um texto que não lhes é familiar, na revisão, sob a orientação do professor e a partir de suas próprias reflexões, inerentes ao sujeito em processo de elaboração do conhecimento, buscam aprimorar o escrito. Galbraith (2009) chama a atenção para a relevância dos estudos que permitiram uma caracterização das diferenças entre escritores iniciantes e escritores experientes. O autor esclarece que uma dessas diferenças é que enquanto os experientes preocupam-se com o texto como um todo, os iniciantes centram-se em um tópico específico do texto.

Em (01), retirado do texto do sujeito 02 (S02), exemplificamos a operação de adição. O trecho corresponde a um parágrafo inteiro que foi inserido somente na versão final do texto.

(01) (VERSÃO INICIAL-S02)

Ø

(VERSÃO FINAL-S02)

Acreditamos que as contribuições decorrentes desta pesquisa serão de grande valia para os futuros estudos linguístico-pedagógicos e, além do mais, promoverá uma reflexão da necessidade de criar (se não existem) e/ou repensar os métodos de ensino das EIs da língua portuguesa ou confirmar se os métodos tradicionais estão atingindo seus objetivos.

Em (01), temos um exemplo da operação de adição, tendo em vista que não constava na versão inicial e foi adicionado na versão final. Conforme verificamos, dos 19 sujeitos investigados, apenas três deles não fizeram uso da estratégia de inserir grandes trechos ou parágrafos inteiros, com objetivo de preencher uma lacuna relacionada a algum dos movimentos retóricos discutidos por Swales (1990). Em (01), S02 inseriu um parágrafo com informações a respeito das contribuições da pesquisa. Isso nos leva a crer que a escrita inicial não contemplou tal informação que, sob a orientação de alguém ou percebido pelo próprio autor, foi corrigido, demonstrando ser a revisão uma estratégia relevante e necessária na construção da escrita já que permite ao sujeito rever o texto, detectar e corrigir problemas. Isso, contudo, não significa que o sujeito sempre consiga obter êxito, sobretudo em um estágio inicial, já que a construção desse conhecimento requer tempo, disciplina e muito exercício. (VIEIRA, 2005).

4.1.2 Recorrência da operação de supressão nos textos revisados/reescritos

A segunda operação que investigamos foi a supressão. Na visão de Fabre-Cols (2002), na supressão o sujeito simplesmente remove elementos em um estado do texto sem substituí-los posteriormente, e, assim como a adição, pode incidir sobre diversas unidades linguísticas.

Nos gráficos 4A e 4B apresentamos o total de operações linguísticas de supressão realizadas por cada sujeito.

Gráfico 4A – Total de operações linguísticas de supressão realizadas por cada sujeito

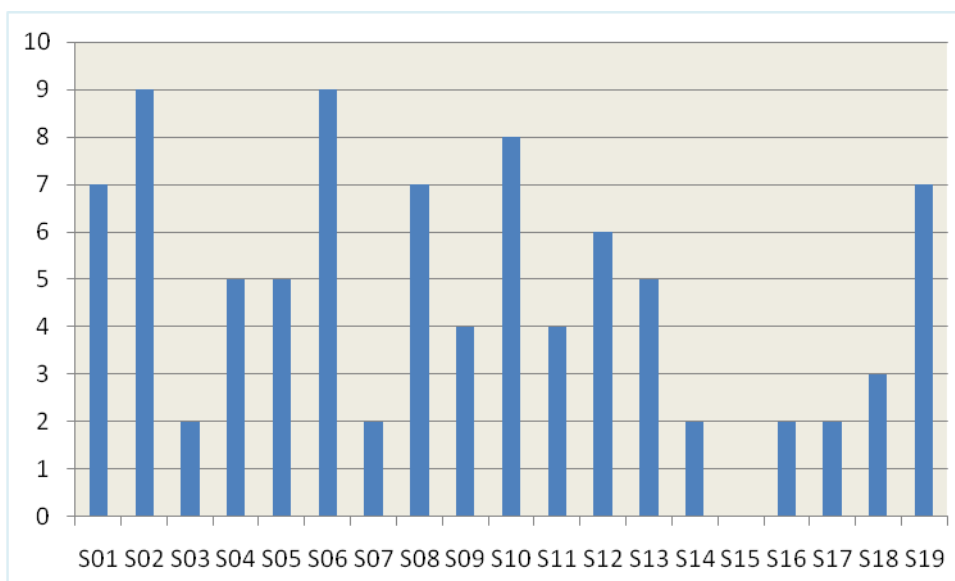
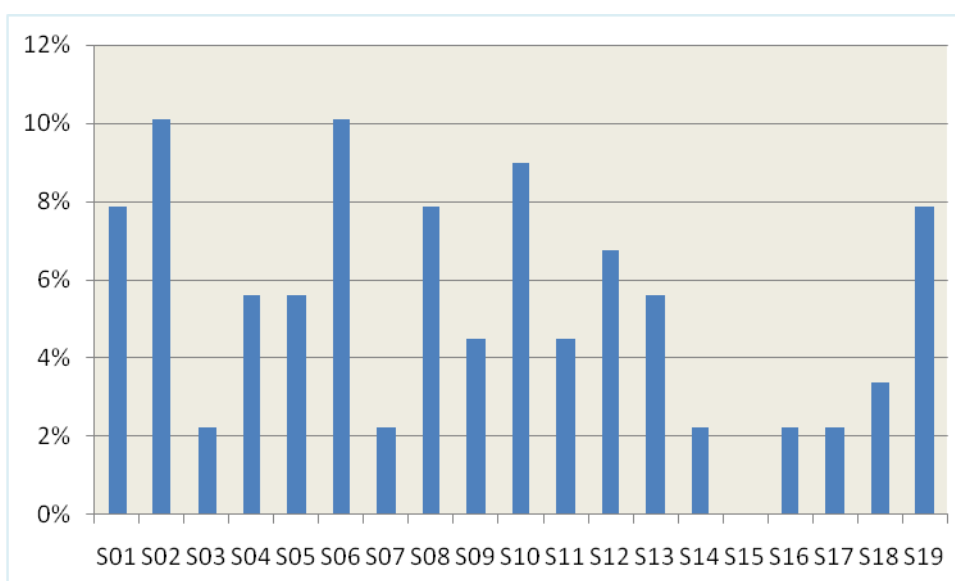


Gráfico 4B – Porcentagem de operações linguísticas de supressão realizadas por cada sujeito



A supressão aparece como a terceira operação usada pelos sujeitos, totalizando 89 eliminações no *corpus* analisado. Comparada às operações de adição e substituição, a supressão teve uma frequência de uso relativamente baixa. Os dados mostram que essa operação incide sobre letras, palavras, frases, parágrafos inteiros e pontuação etc. A seguir, exemplificamos a operação de supressão realizada pelo sujeito 03 (S03) com incidência sobre diferentes unidades linguísticas.

(02)

(VERSÃO INICIAL-S03)

Atualmente, o rádio Am /Fm está cada vez mais presente na vida das pessoas. Com o avanço tecnológico pode-se ter contato com o rádio no ônibus, no carro ou por meio do celular e outros aparelhos portáteis. ~~No entanto, muitas pessoas não atentam para o discurso e/ou para a voz do locutor, às vezes por desinteresse ou por considerar algo dispensável.~~

(VERSÃO FINAL-S03)

Atualmente, o rádio AM /FM **é um meio de comunicação que** está cada vez mais presente na vida das pessoas. Com o avanço tecnológico pode-se ter contato com o rádio no ônibus, no carro ou por meio do celular e outros aparelhos portáteis. **Segundo uma pesquisa feita por Cinthia D'auria do Instituto Ipsos Marplan, área de Mídia Customizada (2008):**

S03 realizou uma operação de supressão em (02), na qual optou por extrair uma sequência de frases. Em seguida, adicionou um novo trecho. As escolhas dos sujeitos nem sempre são compreendidas, sobretudo quando não dispomos de meios para analisar processos cognitivos ao longo da escrita. Entretanto, essa escolha, particularmente, parece apontar para a tentativa do sujeito em retirar uma afirmação categórica com base no senso comum, e incluir uma informação comprovada em pesquisas, o que teoricamente fundamentará melhor seu texto, além de satisfazer a uma exigência do texto acadêmico. Além da supressão, verificamos mais três operações efetuadas nesse excerto de S03: uma substituição (Am/Fm por AM/FM) e duas adições (é um meio de comunicação / Segundo uma pesquisa feita por Cinthia D'auria do Instituto Ipsos Marplan, área de Mídia Customizada (2008):). O que vemos, portanto, são operações centradas em dois aspectos distintos: uma substituição envolvendo letras maiúsculas/minúsculas, sem alteração no conteúdo, e dois acréscimos: uma explicação e uma referência a estudo prévio, com vistas, teoricamente, a auxiliar na argumentação do texto.

(03)

(VERSÃO INICIAL-S03)

~~Em muitos países que não têm o português como língua materna ou oficial estão sendo abertos cursos de português. Em decorrência disso faz-se necessária a análise dos materiais didáticos de Português para falantes não nativos da língua.~~

(VERSÃO FINAL-S03)

Ø

Em (03) a supressão incidiu sobre todo o parágrafo. Essa estratégia de excluir parágrafos completos, utilizada por quatro dos dezenove sujeitos participantes da pesquisa, dá-se também na tentativa dos sujeitos de reestruturar o texto com eliminação, inclusive, de afirmações categóricas que comprometem o escrito, uma vez que não são apresentadas, nesses casos, pesquisas que comprovem tais afirmações, como podemos observar no trecho de S03.

4.1.3 Recorrência da operação de substituição nos textos revisados/reescritos

Considerada nosso terceiro foco de análise, a substituição, que, segundo Fabre-Cols (2002), envolve a supressão de um elemento e a substituição deste por outro elemento, podendo modificar tanto o plano da expressão, como do conteúdo, também foi utilizada pelos sujeitos, conforme vemos nos gráficos 5A e 5B.

Gráfico 5A – Total de operações linguísticas de substituição realizadas por cada sujeito

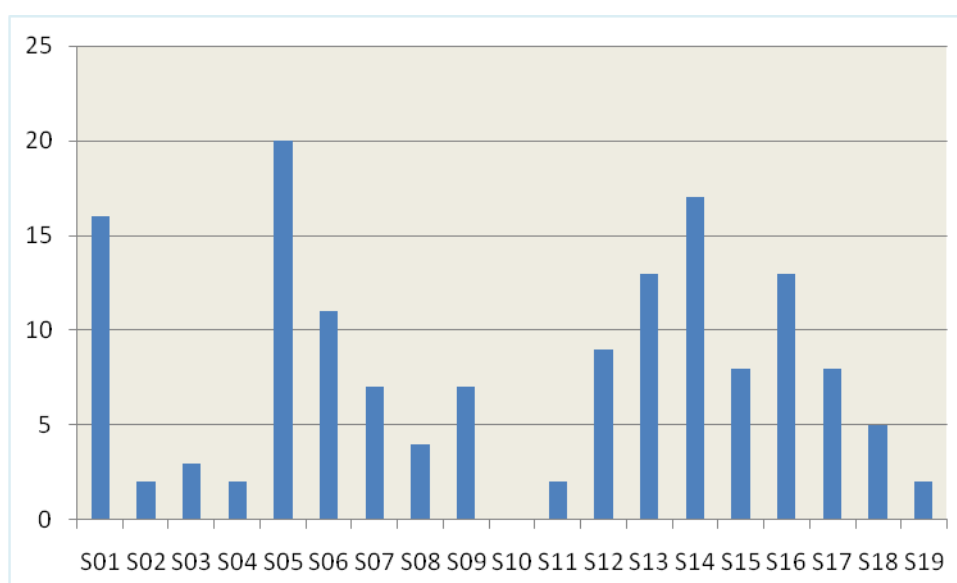
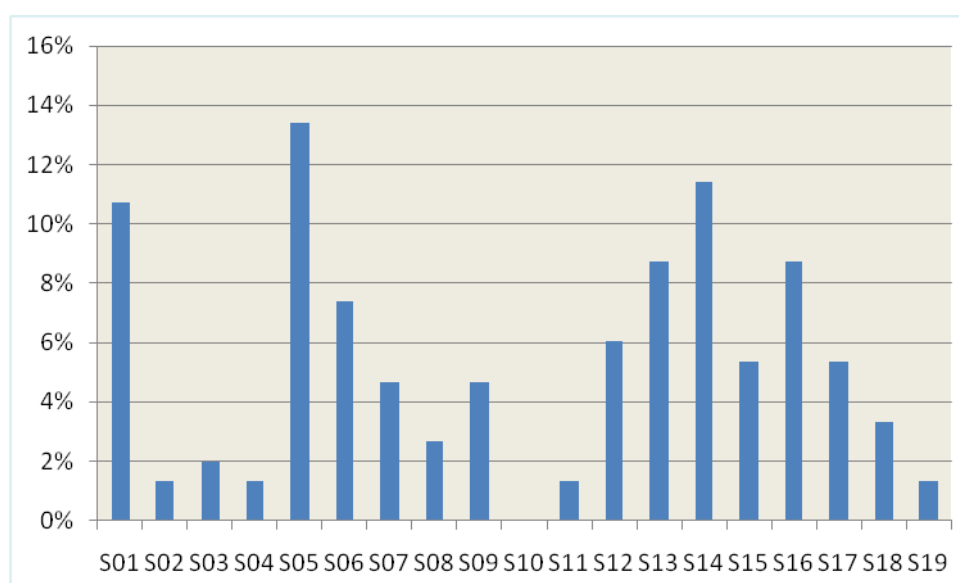


Gráfico 5B – Porcentagem de operações linguísticas de substituição realizadas por cada sujeito



Os dados revelam que a substituição é a segunda operação em frequência de uso pelos sujeitos investigados. Conforme assinalamos anteriormente, esses resultados divergem

de pesquisas anteriores que afirmam ser a substituição a operação mais utilizada pelos sujeitos no momento da reescrita do texto (GRÉSILLON & LEBRAVE, 1983 *apud* MENEGASSI 2001; FABRE-COLS, 2002; SOARES, 2003).

No total, foram 149 operações de substituição realizadas. Em (04) podemos verificar, além das operações de adição, supressão e deslocamento, o uso da substituição envolvendo alguns elementos do texto escrito pelo sujeito 05. Essa operação está destacada pelo uso do sublinhado.

(04)

(VERSÃO INICIAL-S05)

(VERSÃO FINAL-S05)

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas para capacitação profissional principalmente pela classe social mais baixa ~~que~~ o governo federal busca unir duas ferramentas de suma importância num contexto social para capacitação de nossos brasileiros, são elas a inclusão digital e a capacitação ao nível superior. Tendo em vista que muitos jovens carentes se sentem desestimulados a adentrarem ao nível superior pela alta concorrência de alunos de rede privada, sendo esses uma vez mais bem preparados, ~~partindo dessa vertente~~ se iniciou uma revolução nas instituições públicas, ~~foram as ferramentas tecnológicas utilizadas~~ como estímulo para contínuo aprendizado, assim esse estudo analisa uma ação que se torna comum na iniciativa pública, a inclusão digital como ferramenta de auxílio para estímulo de alunos da rede pública adentrarem no nível superior, uma vez que eles tem acesso facilitado a meios de comunicação e informação que outrora era ilegível ao seus domínio diários, por contínuo eles se sentem mais bem preparados e retomam o libido pelo nível superior como também capacitam-se profissionalmente de maneira a concorrer no mercado de trabalho com reais chances de êxito profissional.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas para capacitação profissional principalmente pela classe social mais baixa, ~~o~~ governo federal busca unir duas ferramentas de suma importância num contexto social para capacitação de nossos brasileiros, são elas a inclusão digital e a capacitação ao nível superior. Observando que muitos jovens carentes se sentem desestimulados a adentrarem ao nível superior pela alta concorrência de alunos de rede privada, sendo esses uma vez melhor preparados, ~~iniciou-se~~ uma revolução nas instituições públicas, utilizando ferramentas tecnológicas como estímulo para contínuo aprendizado; assim esse estudo analisa uma ação que se torna comum na iniciativa pública, a inclusão digital como ferramenta de auxílio para estímulo de alunos da rede pública a adentrarem no nível superior, uma vez que eles tenham acesso facilitado a meios de comunicação e informação que outrora era ilegível aos seus domínios diários, em consequência eles se sentem melhor preparados e retomam o libido pelo nível superior como também capacitam-se profissionalmente de maneira a concorrer no mercado de trabalho com reais chances de êxito profissional.

Nesse exemplo, verificamos a ocorrência de seis operações de substituição, além de quatro adições (vírgula, palavra, letra, letra), três supressões (*que*, *partindo dessa vertente*, *foram as*) e um deslocamento (*iniciou-se*). As substituições são as seguintes: *observando* (*tendo em vista que*), *melhor* (*mais bem*), *utilizando ferramentas tecnológicas* (*ferramentas tecnológicas utilizadas*), *tenham* (*tem*), *em consequência* (*por contínuo*), *melhor* (*mais bem*).

Convém lembrar que enquanto algumas mudanças mostraram-se necessárias como adições de vírgula, letras, outras foram indiferentes, já que não alteraram o texto. Além

disso, ressalte-se que observamos, ainda, mudanças que podem ser consideradas desnecessárias como, por exemplo, as duas substituições de *mais bem* por *melhor*, uma vez que na gramática normativa há preferência pela forma *mais bem* precedendo adjetivos provenientes do participípio.

De qualquer forma, as mudanças revelam a necessidade do sujeito de rever aspectos do texto, refletir sobre eles e buscar soluções. Um exemplo disso é a substituição de *Tendo em vista* (versão inicial) por *Observando* (versão final), realizada em (04) por S05, cujo intuito é estabelecer uma equivalência formal/semântica mais ou menos estreita, uma vez que essa substituição realiza-se entre dois termos encontrados em um mesmo paradigma, pois, como afirma Fabre-Cols (2002), a alteração da substituição é, por excelência, uma relação entre dois termos podendo se encontrar em um mesmo paradigma. Além disso, assim como Fabre-Cols (2002) verificou em sua análise, também identificamos em nosso *corpus* dois tipos de substituição: (1) a substituição que modifica o plano da expressão sem afetar em princípio aquele do conteúdo a comunicar, como, por exemplo, *segundo/consoante* em (05); (2) a modificação que altera ao mesmo tempo a expressão e o conteúdo, como, em *consequência/por contínuo*, em (04), de (S05).

(05)

(VERSÃO INICIAL-S02)

(VERSÃO FINAL-S02)

A aquisição gramatical de uma língua não é fator determinante para o aprendizado da mesma, visto que, muitas ocorrências enunciativas não são especificadas na gramática, um exemplo disso são as unidades fraseológicas, que segundo Carvalho (2011) [...]

A aquisição gramatical de uma língua não é fator determinante para o aprendizado da mesma, visto que muitas ocorrências enunciativas não são especificadas na gramática, um exemplo disso são as unidades fraseológicas, que, consoante Carvalho (2011) [...]

4.1.4 Recorrência da operação de deslocamento nos textos revisados/reescritos

Por último, temos a operação linguística de deslocamento que, como assinala Fabre-Cols (2002), consiste em alternar um elemento qualquer com um elemento nulo, realizando conjuntamente uma adição e uma supressão. Apresentamos, nos gráficos 6A e 6B, o quantitativo dessa operação.

Gráfico 6A – Total de operações linguísticas de deslocamento realizadas por cada sujeito

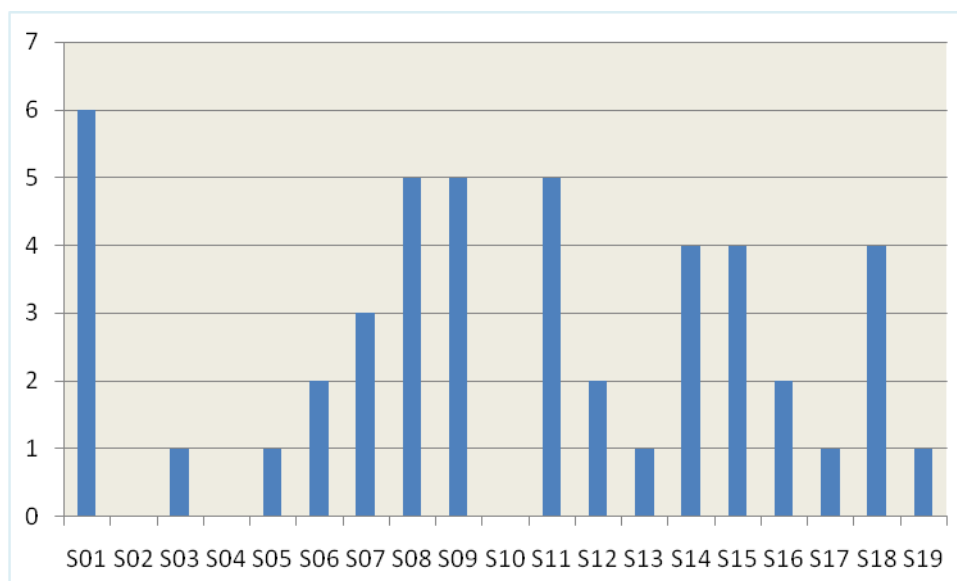
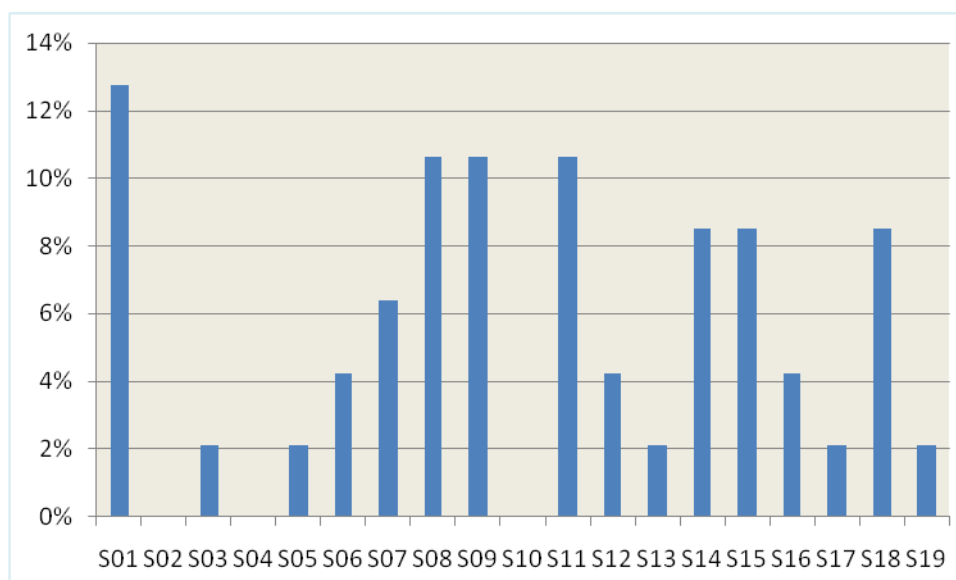


Gráfico 6B – Porcentagem de operações linguísticas de deslocamento realizadas por cada sujeito



Verificamos que a operação de deslocamento foi a menos utilizada pelos sujeitos da nossa pesquisa, dados que reforçam estudos anteriores, cujos resultados também confirmam o uso em menor frequência dessa operação (FABRE-COLS, 2002; SOARES, 2003). Um exemplo dessa operação pode ser observado em (06), escrito pelo sujeito 11 (S11).

(06)

(VERSÃO INICIAL-S11)

Para a elaboração deste projeto foram consultadas várias teses acerca dos assuntos citados, de modo que notei não haver um estudo que discorra somente sobre a ironia presente na obra escolhida para ser analisada. Além disso, não foi encontrado nos trabalhos um desenvolvimento acerca do papel da ironia de enfatizar o ceticismo e o pessimismo presentes na obra de Machado de Assis.

(VERSÃO FINAL-S11)

Para a elaboração deste projeto foram consultadas várias teses acerca dos assuntos citados, de modo que notei não haver um estudo que discorra somente sobre a ironia presente na obra escolhida para ser analisada. Além disso, não foi encontrado nos trabalhos um desenvolvimento acerca do papel da ironia de enfatizar o ceticismo e o pessimismo presentes na obra de Machado de Assis.

Torna-se interessante então o desenvolvimento das questões: qual a função e efeitos da ironia na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*? Como se opera este efeito? Tal desenvolvimento deve operar-se com o objetivo de reconhecer as relações intertextuais e interdiscursivas na obra e explicitar os mecanismos produtores da ironia para entendermos a construção de sentido da narrativa.

3º parágrafo deslocado para o 2º parágrafo

Torna-se interessante então o desenvolvimento das questões: qual a função e efeitos da ironia na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*? Como se opera este efeito? Tal desenvolvimento deve operar-se com o objetivo de reconhecer as relações intertextuais e interdiscursivas na obra e explicitar os mecanismos produtores da ironia para entendermos a construção de sentido da narrativa.

O deslocamento do terceiro parágrafo para se integrar ao segundo ocorre visando dar continuidade à ideia desenvolvida no segundo parágrafo, estratégia utilizada por S11 ao revisar/reescrever seu texto. Embora essa operação não seja recorrente no *corpus* analisado, ela comprova dados a respeito da complexidade da atividade da escrita e das diferentes estratégias mobilizadas pelos sujeitos quando revisam/reescrevem seus textos. (GALBRAITH, 2009). Ao longo do texto de S11 verificamos um total de cinco deslocamentos de grandes trechos, contra duas substituições, divergindo de grande parte dos dados analisados em que predomina o uso da operação de adição pelos sujeitos investigados.

4.1.5 Discussão dos resultados

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 56), a seção justificativa é a parte do projeto que tem como objetivo “[...] demonstrar a relevância, a originalidade e/ou a aplicabilidade do projeto”, ou, conforme destacam, “[...] serve para responder à pergunta: ‘Por que e para que desenvolver este projeto, com estas características?’ ” (grifo das autoras).

Nesse sentido, verificamos que as operações efetuadas pelos sujeitos ocorrem com vistas a suprir lacunas e a satisfazer exigências dessa seção do projeto de pesquisa.

Desse modo, ao analisar os textos reescritos, comparando-os as versões iniciais às finais, a partir do uso das operações de adição, supressão, substituição e deslocamento (FABRE-COLS, 2002), com vistas a promover mudanças na seção justificativa do projeto de pesquisa, verificamos que do total de operações realizadas, os sujeitos utilizaram-nas na seguinte proporção:

adição (40,5%) > substituição (31,1%) > supressão (18,58%) > deslocamento (9,81%)

Os dados demonstram a ideia básica de que a escrita não é simplesmente uma questão de traduzir ideias preconcebidas em texto, mas também envolve a criação de conteúdo e sua adaptação perante as necessidades do leitor, como há, por parte do escritor, a preocupação em apresentar esse conteúdo de forma adequada e convincente. (GALBRAITH, 2009). Além disso, a frequência de uso das operações revela idiossincrasias dos sujeitos, visto que, assim como Gonçalves (1992), também detectamos que enquanto alguns alunos produzem muito mais alterações do que a média dos seus colegas, outros alteram muito pouco, mesmo diante da solicitação do professor.

De forma geral, depreendemos dos dados:

1. A adição de elementos incidiu sobre letras, palavras, frases, parágrafos, acentuação, pontuação, notas de rodapé, referências e aspectos gráficos como: espaços, colchetes, asteriscos, aspas e itálico, e deu-se visando, principalmente, restaurar componentes relevantes que foram omitidos em um estado anterior (versão inicial);
2. A supressão incidiu sobre letras, palavras, frases, parágrafos, acentuação, pontuação, siglas e aspectos gráficos como: parênteses, itálico e aspas, e buscou também reestruturar o texto com eliminação, inclusive, de afirmações categóricas que comprometem o escrito, uma vez que não são apresentadas, nesses casos, pesquisas que comprovem tais afirmações;
3. A substituição incidiu sobre letras, palavras, frases, pontuação, números e aspectos gráficos como barras e parênteses, e promoveu modificações tanto no plano da expressão como no do conteúdo a comunicar, além de ocorrer também com vistas a reorganizar/reestruturar o texto;

4. O deslocamento incidiu sobre palavras, frases, parágrafos, pontuação e números e, também ocorreu, embora em números bem reduzidos, com o objetivo de reorganizar/reestruturar o texto, como, por exemplo, dar continuidade à ideia desenvolvida em trechos anteriores ou posteriores do texto.

O *corpus* analisado mostra que todos os sujeitos promoveram mudanças em seus textos. No que diz respeito às diferenças de desempenho, Gonçalves assinala que essas diferenças “[...] podem resultar de diferenças ao nível da definição da tarefa (aquilo que se pensa ser necessário fazer) mais do que diferenças de competência”. (GONÇALVES, 1992, p. 35). A autora argumenta ainda que mesmo escritores experientes utilizam grande diversidade de estratégias, como, por exemplo, solicitam a colaboração de outros colegas na revisão, atividade que reduz o esforço de descentração, além do fato de ser o leitor parte da audiência.

4.2 As operações efetuadas na seção justificativa e os movimentos retóricos

De acordo com o percurso delineado em nossa pesquisa, a segunda questão proposta é a seguinte: qual a relação entre as operações efetuadas nos textos pelos alunos e os movimentos retóricos característicos da seção justificativa do projeto de pesquisa? Essa questão relaciona-se, neste estudo, às mudanças efetuadas nos textos, considerando uma base teórica que preconiza uma estrutura relativamente estável com movimentos/passos retóricos caracterizadores da introdução de artigos de pesquisa, que, por sua vez, origina-se da seção justificativa do projeto de pesquisa. Nesse sentido, o trabalho de Wallace e Hayes (1990) ratifica a importância da orientação na atividade de revisão, e, mais precisamente, na definição de tarefa, assim como o estudo de Hayes (2006), no qual o autor trata, além de outros assuntos, de estruturas que são concebidas como representações que nos ajudam a pensar sobre os processos complexos. O modelo CARS, por exemplo, pode ser visto como uma estrutura que auxilia o sujeito a pensar sobre elementos comumente encontrados em introduções de artigos de pesquisas e que foram, ao longo dos anos, tomando forma, a partir das necessidades de interação da comunidade discursiva acadêmica. Outra estrutura que podemos apontar é o modelo de revisão proposto por Hayes *et al.* (1987), o qual inclui a definição de tarefa como um elemento importante e que, por sua vez, fez com que Wallace e Hayes (1990) desenvolvessem um estudo demonstrando a importância de se adotar uma definição adequada de tarefa em atividades de revisão.

Assim, considerando tanto o trabalho de escrita na perspectiva do processo, como a orientação com base no modelo CARS de Swales(1990), desenvolvido na disciplina de LPTA, apresentamos os dados com vistas a mostrar intersecções entre as mudanças efetuadas e os movimentos retóricos postulados por Swales (1990). Isso, contudo, não invalida a visão de que escritores iniciantes centram-se em aspectos formais (ortografia, acentuação, pontuação), haja vista que a incidência de operações sobre tais aspectos ainda é bastante alta (aproximadamente 66%). Entretanto, os resultados encontrados sinalizam, também, para outras perspectivas.

Inicialmente, apresentamos o total de incidência das operações realizadas pelos sujeitos sobre as unidades linguísticas, a saber: letras, palavras, frases, parágrafos, acentuação, pontuação e outros (itálico, aspas, parênteses, colchetes, barras, nota de rodapé), para, em seguida, esclarecer que a relação mudanças x movimentos retóricos incide em apenas algumas dessas unidades, como veremos mais adiante. Dessa forma, se considerarmos que essa relação se estabelece nas mudanças envolvendo frases e parágrafos, o número pode ser, teoricamente, reduzido de acordo com os dados dos gráficos 7A-7B, cujo percentual dessas mudanças corresponde a, aproximadamente, 34%. Além disso, não se pode perder de vista que nem todas as alterações desse quantitativo equivalem a relações mudanças x movimentos retóricos. Se observarmos, ainda, os gráficos 8A-8B, 9A-9B, 10A-10B e 11A-11B, veremos que há também uma variação entre as operações, com probabilidade de maior recorrência de relações mudanças x movimentos retóricos na operação de adição e de menor recorrência na operação de substituição. Isso porque enquanto na adição temos um percentual em torno de, aproximadamente, 46% de mudanças envolvendo frases e parágrafos, na substituição esse número é reduzido para 10%.

De forma geral, os gráficos 7A-7B mostram que o maior número de mudanças ocorre sobre palavras, enquanto a acentuação é a que aparece em menor número.

Gráfico 7A – Incidência das operações sobre as unidades linguísticas

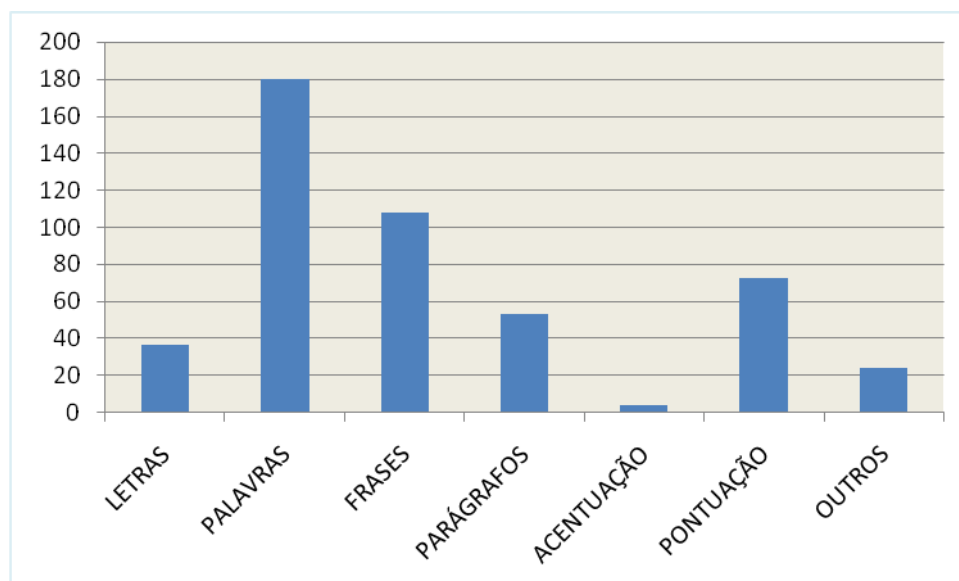
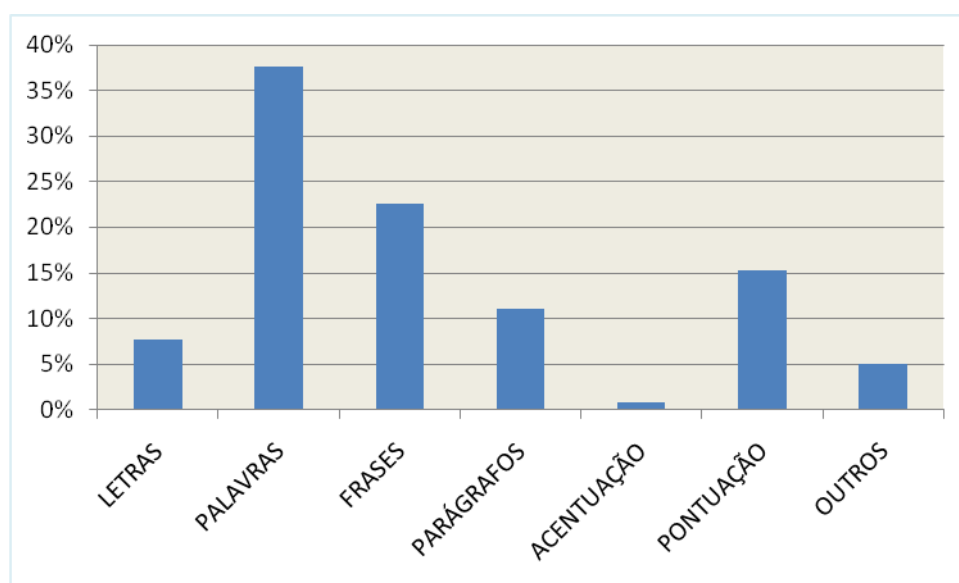


Gráfico 7B – Porcentagem da incidência das operações sobre as unidades linguísticas



Nos gráficos 8A-8B, 9A-9B, 10A-10B e 11A-11B, apresentamos, respectivamente, a incidência das operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, em cada unidade linguística. Enquanto nas operações de adição e deslocamento verificamos mais mudanças envolvendo a frase, nas operações de supressão e substituição as mudanças incidem mais sobre palavras. Outro aspecto relevante, diz respeito à pontuação, que, à exceção do deslocamento, as demais operações revelam que a terceira maior preocupação dos sujeitos reside na pontuação, perfazendo um percentual de, aproximadamente, 15% das operações realizadas.

Gráfico 8A – Incidência da operação de adição sobre as unidades linguísticas

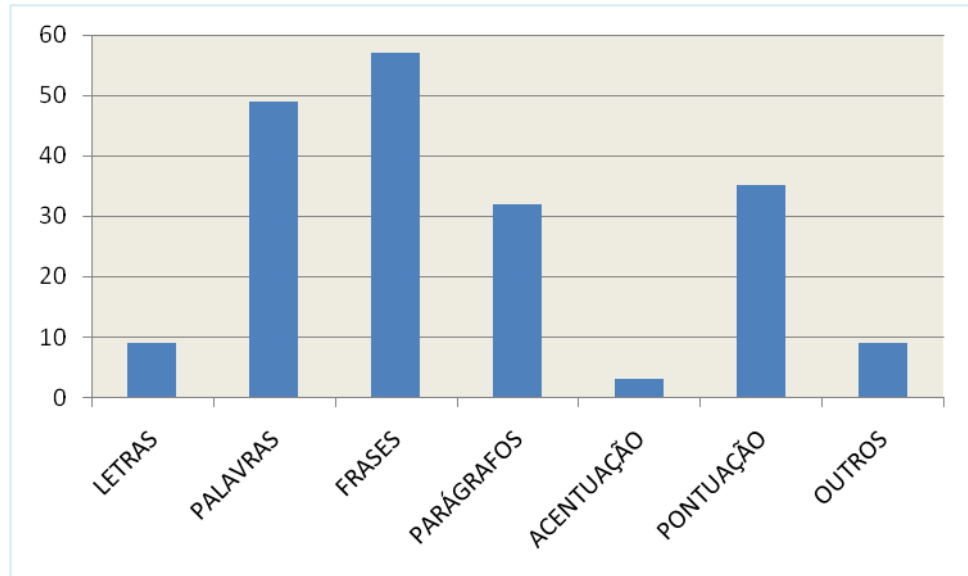


Gráfico 8B – Porcentagem da incidência da operação de adição sobre as unidades linguísticas

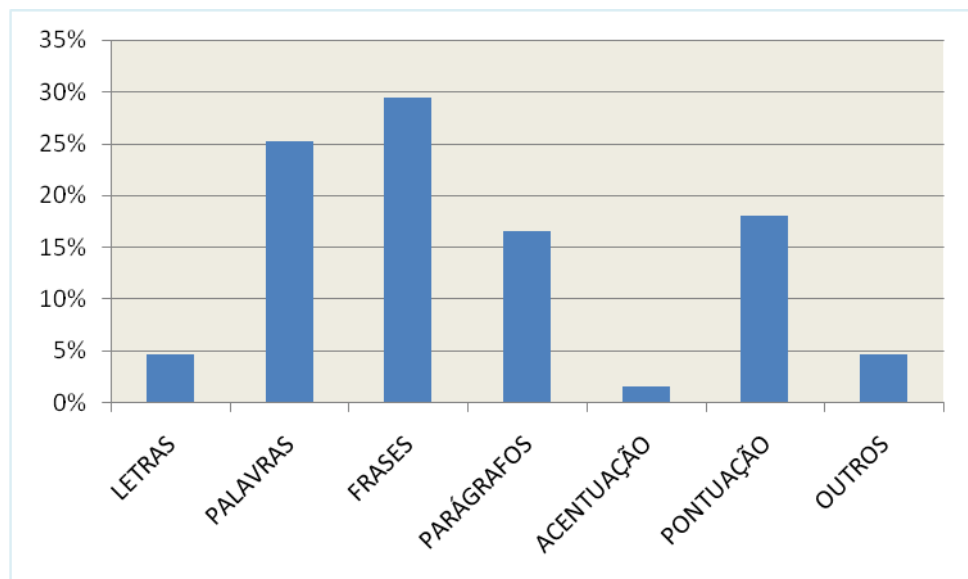


Gráfico 9A – Incidência da operação de supressão sobre as unidades linguísticas

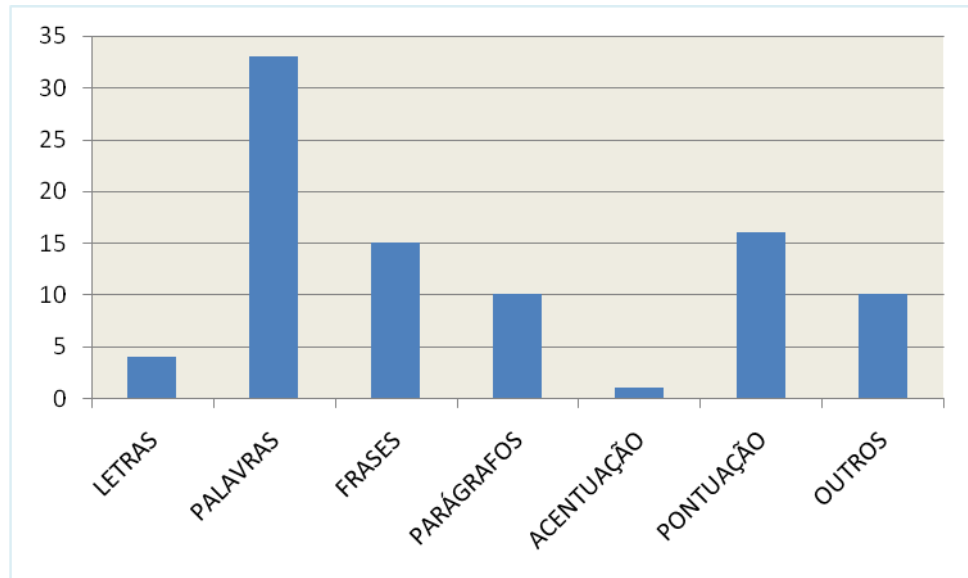


Gráfico 9B – Porcentagem da incidência da operação de supressão sobre as unidades linguísticas

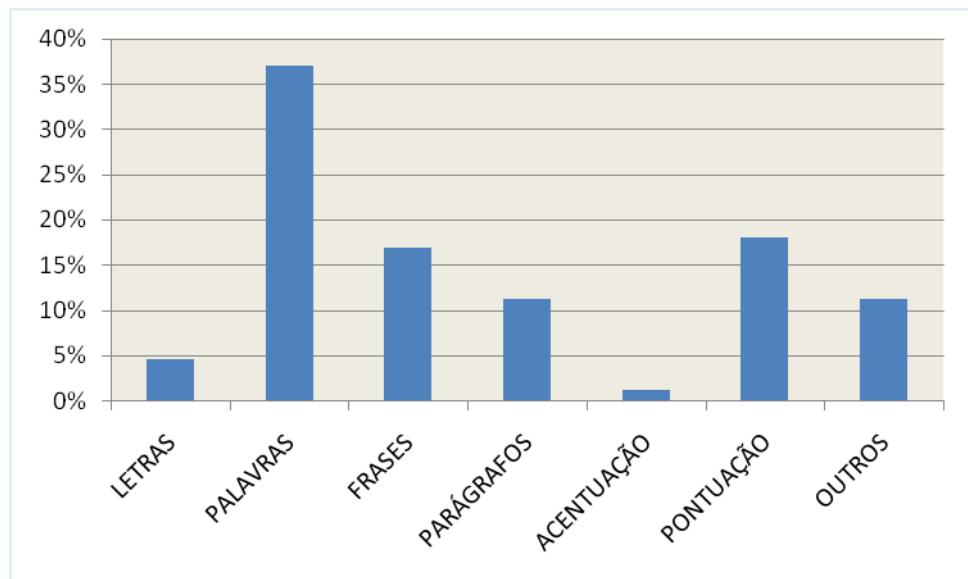


Gráfico 10A – Incidência da operação de substituição sobre as unidades linguísticas

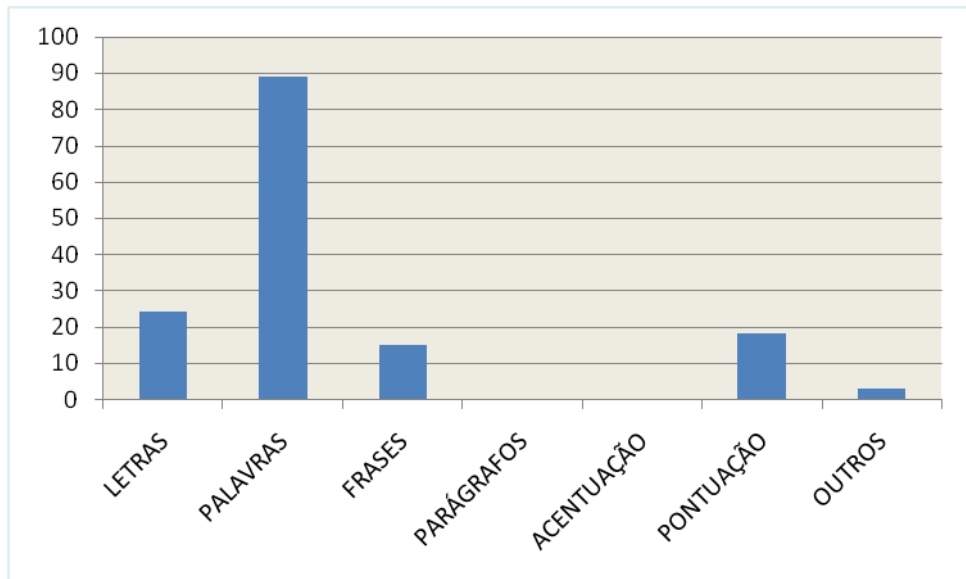


Gráfico 10B – Porcentagem da incidência da operação de substituição sobre as unidades linguísticas

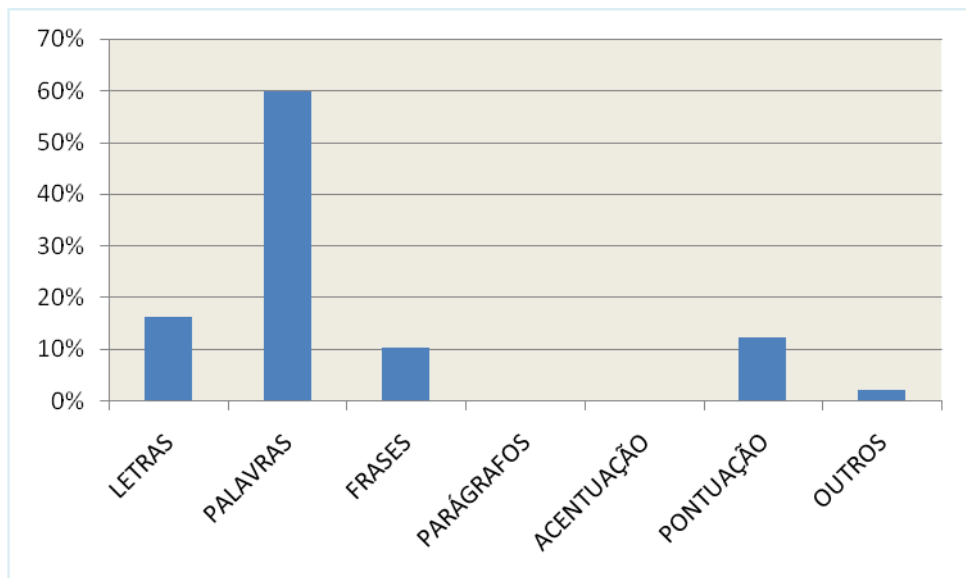


Gráfico 11A – Incidência da operação de deslocamento sobre as unidades linguísticas

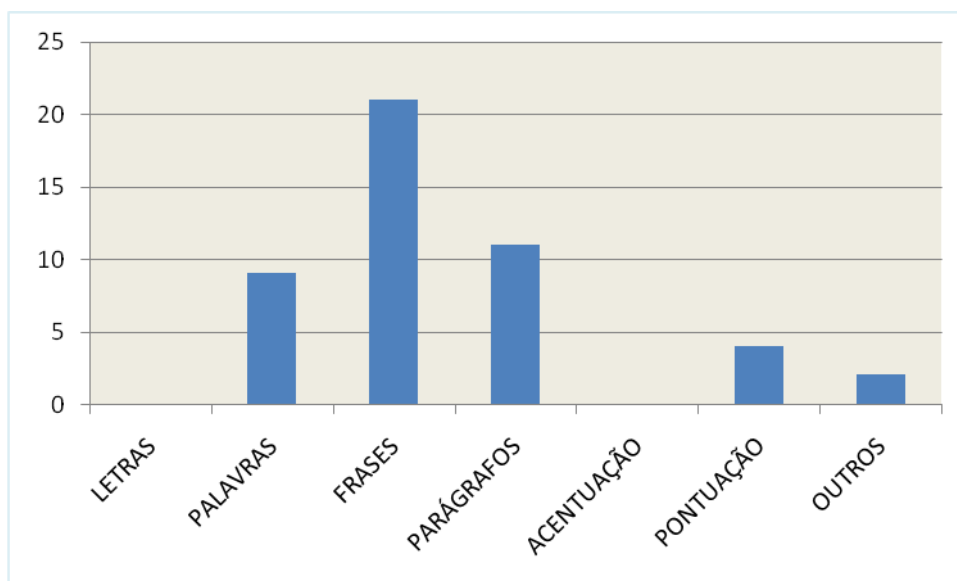
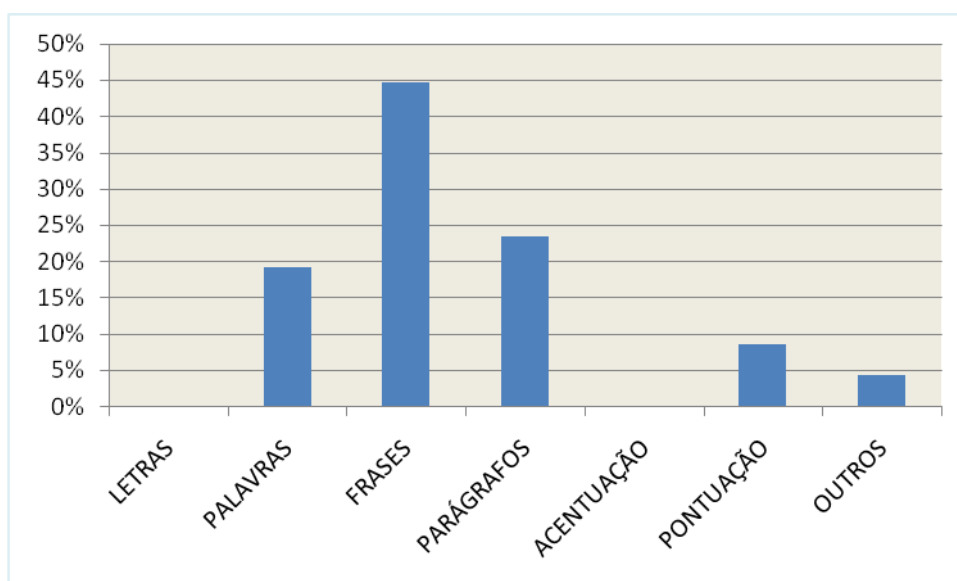


Gráfico 11B – Porcentagem da incidência da operação de deslocamento sobre as unidades linguísticas



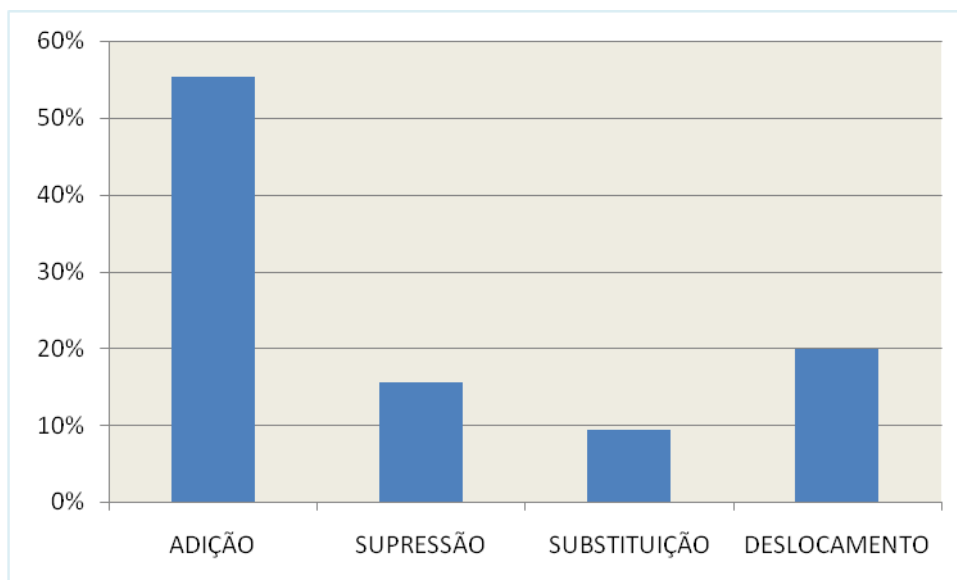
De acordo com os dados analisados, muitas mudanças foram efetuadas pelos sujeitos em seus textos através das operações apontadas por Fabre-Cols (2002). Conforme já foi dito, essas mudanças incidem sobre aspectos diversos (ortográficos, acentuação, pontuação, entre outros). Entretanto, a operação de adição, em particular, parece revelar-se, neste *corpus*, como uma necessidade dos sujeitos de atender especificidades de um texto, que até então não foram observadas e/ou contempladas na primeira versão. A reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa apresenta um dado curioso a respeito da inserção de elementos, que é a frequência com que são utilizadas as citações, mas que parece ser bastante

coerente com dois aspectos: o primeiro refere-se ao fato de serem escritores iniciantes e, como não estão ainda familiarizados com o texto, a atividade de revisão lhes permite fazer mudanças na tentativa de superar problemas relacionados à inclusão de citações para referendar e sustentar o dito; o segundo é atender exigências de um modelo relativamente estável, que é aceito pela comunidade discursiva acadêmica.

Motta-Roth e Hendges (2010) discutem os gêneros acadêmicos resenha, resumo, projeto de pesquisa e artigo acadêmico, com foco na estrutura retórica básica de cada um. Para isso, as autoras detalham pontos específicos caracterizadores das etapas que compõem cada gênero. Assim como fizeram Motta-Roth e Hendes (2010), identificando palavras, expressões, trechos, para mostrar passos importantes da introdução do artigo acadêmico, utilizaremos essa estratégia para demonstrar as tentativas dos sujeitos de escrever a seção justificativa do projeto de pesquisa, aproximando-a de um modelo relativamente estável. Também recorreremos a Silva (2004) que estudou itens lexicais referentes à identificação de indicação de falha e à identificação dos objetivos de pesquisa utilizados nas introduções de dissertações de mestrado do LAEL – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP.

Em números gerais, de acordo com o total de operações envolvendo frases e parágrafos, temos os percentuais demonstrando o total dessas operações no gráfico 12.

Gráfico 12 – Total de operações envolvendo frases e parágrafos



Ressalte-se que, desse total, enquanto as operações de adição, supressão e deslocamento incidiram tanto sobre frases e parágrafos, a substituição incidiu apenas sobre frases.

Os dados mostram que algumas das operações, independente de terem ocorrido em maior ou menor número, apontaram para movimentos/passos retóricos do modelo CARS. Baseando-nos em Motta-Roth e Hendges (2010), identificamos alguns itens lexicais que, comumente, caracterizam esses movimentos/passos. No que diz respeito ao movimento 1 – Estabelecer território, que comporta três passos, quais sejam: asseverar a importância do assunto (passo 1); e/ou fazer generalizações (passo 2); e ou visitar a literatura (passo 3); citamos, a seguir, alguns exemplos.

- (07) **Originariamente, os blogs surgiram no final dos anos de 1990 e foram rapidamente difundidos como “diários pessoais” virtuais, em que os leitores podem interagir com o autor através de comentários abaixo de cada postagem. Hoje, essa ferramenta assume diferentes funções: educacional, informativa, publicitária, entre outras.** (S04)
- (08) ~~O Brasil, atualmente, está sendo um dos países de maior destaque mundialmente, não só devido a Copa do mundo e os jogos Olímpicos que ocorrerão aqui, mas ele vem ganhando notoriedade política também. Dessa forma, o Português falado no Brasil fica em evidência mundial atraindo o interesse de muitos estrangeiros em aprender o Português falado nesse país.~~ (S02)
- (09) A Literatura de Cordel funcionava como um jornal “falado”, ao longo dos anos, apresentou inúmeros registros da vida real, tornando-se hoje uma grande fonte histórica. Os assuntos tratados vão desde fatos de repercussão mundial como as duas guerras mundiais, como também revoluções, crimes, acidentes, religiosidade popular, entre outros. Ariano Suassuna, Orígenes Lessa(*) e Luís da Câmara Cascudo foram alguns estudiosos da poesia popular. (S08)

Em (07), S04 adicionou um parágrafo completo à versão final do texto. Essa estratégia permitiu ao sujeito inserir generalizações sobre o surgimento e difusão dos blogs, bem como sobre suas funções. Na visão de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 79), “por ter um caráter de generalidade e de conhecimento estabelecido (em oposição a conhecimento novo), a generalização muitas vezes dispensa citação do autor ou do ano da publicação que gerou a informação”. Diferentemente de S04, S02 optou por excluir completamente o parágrafo, que também contemplava generalizações sobre o assunto, o que, teoricamente, pode resultar em prejuízo, uma vez que o trecho apresenta informações que ajudam na contextualização do tópico de estudo. Já S08 preferiu usar a estratégia de deslocamento e reorganizar seu texto ao revisá-lo e reescrevê-lo. A exemplo de S04 (07) e S02 (08), S08 (09) também faz generalizações sobre o tema da pesquisa.

- (10) [...] essa capacidade de pensar está comprovadamente atrelada a linguagem [...] **de acordo com os estudos filosóficos e psicológicos de autores como os de Gadamer (2008) e os de Sabbatini (2011).**

(S01)

- (11) ***Segundo amado* (2008, p.66) a “língua portuguesa é o quinto idioma mais falado no mundo, com 230 milhões de falantes, e ocupa a 3º posição no mundo ocidental, atrás somente do inglês e do espanhol”.** Nessa perspectiva, Carvalho (2011) argumenta que o Brasil vem ganhando notoriedade mundial devido à globalização e o fortalecimento de sua economia. Dessa forma, vem-se aumentando o interesse de nações não lusófonas como os países que constituem o Mercado Comum do Sul- MERCOSUL (Argentina, Uruguai e Paraguai) em aprender o português. (S02)
- (12) ***Outros trabalhos foram realizados* a fim de estudar a relação locutor-ouvinte, como por exemplo, o de Barbosa e Campos (2010), que possui como um dos seus objetivos “observar as diferenças e estratégias usadas pelos locutores para atrair a atenção dos ouvintes durante sua emissão”.** (S03)
- (13) *A definição de Bueno* (2009) é que “morte” seria uma entidade imaginária que a credence popular supõe ceifeira das vidas ou que “morte” estaria intimamente relacionada à morte-fisca. (S06).

Com relação ao passo 3 – revisitar a literatura, Motta-Roth e Hendges (2010) apresentam uma relação de itens lexicais que são, geralmente, utilizados para fazer referência a estudos prévios, e que também subsidiarão nossa análise. Em (10), (11), (12) e (13), referentes, respectivamente, às operações de adição (trechos em negrito) e substituição (trecho sublinhado), as expressões *de acordo com*, *Segundo*, *Outros trabalhos foram realizados*, *A definição de* são exemplos característicos desses itens lexicais usados com bastante recorrência em textos acadêmicos. Esclarecemos que não encontramos, no passo 3, revisitar a literatura, operações de supressão e deslocamento envolvendo itens lexicais caracterizadores desse passo.

O movimento retórico 2 – estabelecer nicho, que prevê os passos: 1A – apresentar argumentos contrários a estudos prévios; 1B – identificar lacunas no conhecimento; 1C – fazer questionamentos; e 1D – continuar a tradição, de forma que podem ocorrer concomitante ou não no texto, também foi observado no *corpus* analisado. Motta-Roth e Hendges (2010) assinalam que para contra-argumentar pesquisas prévias, utiliza-se o conectivo textual, citando o uso mais recorrente de *porém*, seguido, respectivamente, de *todavia*, *já*, *infelizmente* e *mas*. Para identificar lacunas, além dos conectivos textuais, as autoras citam o uso de quantificadores negativos como, por exemplo, (muito) pouco. Silva (2004) identificou o léxico de indicação de falha em introduções de dissertações de mestrado por meio dos seguintes itens: lacuna, escassez, incipiente, pouco estudado, contribuições, necessidade; ou expressões como: não parece ter sido objeto de estudo ou não conseguiram resolver uma série de questões. Na visão da autora, esses itens ou expressões “[...] nos remetem aos significados contidos no verbete falha do dicionário de língua portuguesa, de Aurélio Buarque Holanda, todos envolvidos em situações em que se aponta uma lacuna a ser

preenchida na área de pesquisa”. (SILVA, 2004, p. 51). No que diz respeito ao passo 1D - continuar a tradição, Motta-Roth e Hendges (2010), citando Swales (1990), lembram que para estender estudos prévios, usa-se, com muita frequência, o conectivo textual *portanto*. Para as autoras, os conectores textuais orientam os leitores quanto à organização do texto, além de estabelecerem relações lógicas e temporais, responsáveis pela tessitura do texto.

Em (14), (15), (16) e (17) apresentamos exemplos de trechos adicionados e eliminados dos textos, cujo intuito é (ou era) apresentar argumentos contrários a estudos prévios. Os conectivos textuais *entretanto*, *no entanto*, *mas*, *não obstante*, são marcas que identificam a contra-argumentação. Além disso, o uso de *apenas* e de *Essa teoria é contradita* também são indicativos de argumentos contrários utilizados pelos sujeitos.

- (14) **Algumas pesquisas têm sido discutidas sobre a temática rádio. Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, o discurso de oito locutores de rádios americanas. [...] Entretanto o autor analisa apenas os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa.** (S03)
- (15) **Outros trabalhos foram realizados a fim de estudar a relação locutor-ouvinte, como por exemplo, o de Barbosa e Campos (2010), que possui como um dos seus objetivos “observar as diferenças e estratégias usadas pelos locutores para atrair a atenção dos ouvintes durante sua emissão”. No entanto, não fica claro nos resultados do trabalho a conclusão que se obteve deste objetivo específico. Os autores apenas expõem como foi analisada a voz do locutor, mas não a relacionam com os ouvintes.** (S03)
- (16) **Não obstante o mérito dos trabalhos realizados é preciso salientar que não foram encontrados estudos que tratassem da reação do ouvinte perante o discurso do locutor.** Assim este projeto tende abrir caminhos para novas pesquisas dentro dessa área. (S03)
- (17) ~~Com base em leituras que fizemos para o desenvolvimento desse presente projeto, observamos que, há alguns anos, estudiosos afirmavam que a utilização de computadores em sala de aula atrapalharia o desenvolvimento do aprendiz. Essa teoria é contradita em estudos atuais, como os de Franco (2005) e de Oikawa (2011), que defendem que o uso dos blogs pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem em uma segunda língua e promove uma maior interação entre professor conteúdo-aluno.~~ (S04)

A identificação de lacunas pode ser vista nos trechos reescritos de S02, S17 e S19, exemplos (18), (19), (20), (21) e (22), através da utilização dos itens lexicais *necessidade*, *necessária*, *importância*, *importante*, e de expressões como *ausência de pesquisa*, *pouca existência ainda de materiais que discutam*.

- (18) **Este estudo partiu da *necessidade* de analisar a abordagem das Expressões Idiomáticas (EIs) da língua portuguesa nos livros didáticos de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE).** (S02)
- (19) ~~Em muitos países que não têm o português como língua materna ou oficial estão sendo abertos cursos de português. Em decorrência disso faz-se necessária a análise dos materiais didáticos de Português para falantes não nativos da língua.~~ (S02)
- (20) Diante dessa questão, percebe-se que *é de fundamental importância* a realização de uma pesquisa, para que se possa entender os fatores que contribuem para que os estudantes do ensino fundamental de 5º ao 9º

ano da escola pública municipal, da sede do município de Carnaubais, apresentem tais comportamentos. (S17)

- (21) [...]. Estes têm como função complementar a educação dada pela família para que o aluno realmente se integre dentro da perspectiva da escola: a ser um bom cidadão. **Em segundo lugar, é de responsabilidade do sistema educacional que deixa bastante a desejar, colocando pessoas muitas vezes despreparadas, dentro das salas de aula. Desse modo se torna cada vez mais difícil amenizar essa realidade. Portanto, fica claro que diante dessa problemática se faz importante, a realização de pesquisa em torno desse assunto, uma vez que é marcante a ausência de pesquisa sobre a indisciplina dos alunos no âmbito escolar.** (S17)
- (22) **Nossa motivação para a realização desta pesquisa é devido à pouca existência ainda de materiais que discutam sobre a teoria literária maravilhosa voltada ao público infantil. Buscaremos contribuir com o crescimento dessa área de estudos e esclarecer dúvidas hoje existentes.** [...] (S19)

Os passos 1C – fazer questionamentos e 1D – continuar a tradição, do movimento retórico 2, também foram objeto da atenção dos sujeitos na revisão/reescrita do texto, conforme os exemplos (23), (24) e (25), de S13, S02 e S11, através das operações de adição, supressão e deslocamento, no que se refere a fazer questionamentos, e no exemplo (26), de S03, que revela concordância entre o estudo pretendido e o estudo já realizado, visto que o sujeito deseja replicar a pesquisa.

- (23) E aqui surgem algumas dúvidas: **de que maneira os memes são usados no Facebook pelos fãs do gênero musical rock?, os memes por terem uma longevidade relativa podem ter conceitos de fãs de rock embutidos em suas perspectivas? e como os fãs de rock disputam lugar no Facebook e na sociedade em geral por meio da utilização dos memes?** (S13)
- (24) ~~As questões norteadoras da pesquisa são: qual a importância do aprendizado de unidades fraseológicas de uma língua para a proficiência nesta? De que maneira estão sendo abordadas as unidades fraseológicas nos livros didáticos de Português como língua estrangeira? E que dificuldades são encontradas em relação ao ensino das unidades fraseológicas da língua portuguesa a estrangeiros? Estas questões nos levarão ao conhecimento dos problemas concernentes ao ensino dessas unidades fraseológicas e nos levarão a refletir sobre quais seriam os melhores métodos para o ensino das mesmas no caso específicos de alunos não nativos da língua portuguesa.~~ (S02)
- (25) [...] Além disso, não foi encontrado nos trabalhos um desenvolvimento acerca do papel da ironia de enfatizar o ceticismo e o pessimismo presentes na obra de Machado de Assis. Torna-se interessante então o desenvolvimento das questões: qual a função e efeitos da ironia na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*? Como se opera este efeito? Tal desenvolvimento deve operar-se com o objetivo de reconhecer as relações intertextuais e interdiscursivas na obra e explicitar os mecanismos produtores da ironia para entendermos a construção de sentido da narrativa. (S11)
- (26) ~~Com base metodológica no artigo *Mumbling is macho: Phonetic distinctiveness in the speech of american radio DJs*, (no qual foi estudado sob o aspecto fonético e fonológico o discurso de oito locutores) pretende-se aplicar a pesquisa em apenas dois locutores de rádios brasileiras analisando os seus discursos sob os aspectos fonético e linguístico, focando na área da paralinguística. Os programas que serão analisados são: *Cidade Light*, da rádio Cidade (99,1 Fm) e *Na Balada* da rádio Jovem Pan (94,7 Fm). Será considerado para estudo apenas uma hora de cada programa.~~ (S03)

A estrutura do modelo CARS, mostra que o sujeito, na elaboração do texto, vai, gradativamente, situando o leitor, indo dos aspectos mais gerais aos mais específicos, de forma que segue o percurso do movimento retórico 1 ao movimento retórico 3, e, assim,

constrói o objeto de estudo. Nessa perspectiva, para ocupar o nicho, o sujeito pode usar, de forma concomitante ou não, os seguintes passos do movimento retórico 3: esboçar os objetivos da pesquisa (1A), anunciar e discutir as questões (1B), defender a exequibilidade das hipóteses (1C) e salientar as contribuições teóricas, sociais, pedagógicas, políticas etc. para sua área de conhecimento (1D).

Apresentamos, a seguir, exemplos desses passos que foram contemplados na revisão/reescrita do texto. Esclarecemos que dos quatro passos citados anteriormente, detectamos operações utilizadas na revisão/reescrita relacionadas apenas ao passo 1A – esboçar os objetivos da pesquisa, e ao passo 1C – salientar as contribuições da pesquisa, conforme verificamos em (27), (28), (29) e (30), destacando os objetivos, e em (31) referente às contribuições da pesquisa.

- (27) **Através dessa pesquisa, pretendemos analisar e diagnosticar se a utilização dos blogs de caráter educacional contribuiu para o aprendizado entre os estudantes de nível A1 da disciplina de Francês III: Língua e Cultura, [...].** (S04)
- (28) Nessa pesquisa temos, portanto o objetivo de caracterizar esse gênero hipertextual e a partir daí analisar o diálogo dele com escritores e leitores, demonstrando a influência da *fanfiction* para a geração de novos escritores, que estão saindo do mundo virtual e publicando suas obras no meio literário. (S07)
- (29) **Como objetivo, buscaremos analisar obras (escritas no período que especificamos) em que seja possível perceber a presença de características que evidenciam a narrativa maravilhosa, [...].** (S19)
- (30) Assim, objetivamos nesse trabalho, descrever o cordel como um gênero textual, considerando as relações entre as características literárias desse gênero com as da linguagem cotidiana que lhe absorve. Temos como objetivos específicos: descrever os aspectos de literariedade, presentes no cordel, que o faz um gênero com fortes tendências literárias, através do uso da rima, métrica, estrofes, versos e seus diversos temas; descrever marcas da linguagem cotidiana como aspecto estilístico do cordel, **considerando a pontuação quase não utilizada, os neologismos, entre outros.** (S08)
- (31) Além disso, este trabalho pretende contribuir na formação de profissionais da área de comunicação social, principalmente, os radialistas. Com esse estudo será possível para tais pessoas analisar seu próprio discurso e modificá-lo a fim de atrair e persuadir o público alvo. (S03)

Motta-Roth e Hendges (2010) apresentam algumas expressões utilizadas pelos sujeitos para identificar o objetivo, como, por exemplo: *o presente trabalho tem por objetivo, este trabalho foi elaborado para, a ênfase/a proposta/o objetivo (geral do trabalho é, eu/nós pretendemos demonstrar*, entre outras. Silva (2004) investigou como os objetivos foram explicitados em introduções de dissertações de mestrado através de expressões, como: *o objetivo desta pesquisa é investigar, esta pesquisa procurará identificar, este trabalho tem como objetivo geral, este estudo tem por objetivo principal, a pesquisa pretende investigar, esta investigação tem como foco*. Nesse sentido, as expressões *Através dessa pesquisa, pretendemos analisar, Nessa pesquisa temos, portanto o objetivo de, Como objetivo,*

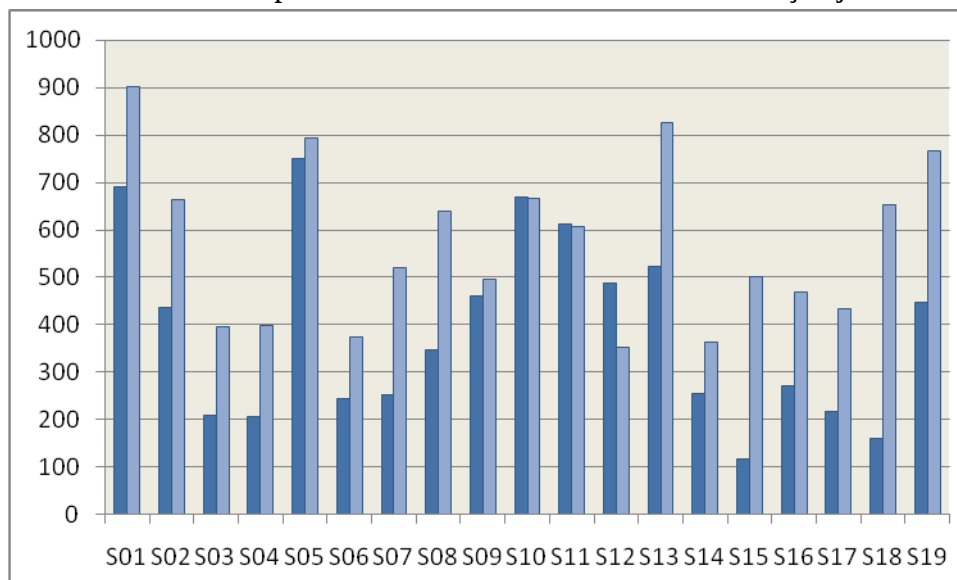
buscaremos analisar, objetivamos nesse trabalho, são bastante explícitas no propósito de estabelecer os objetivos da pesquisa. Em (31), S03 salienta as contribuições pedagógicas da pesquisa.

Considerando a frequência de uso da adição pelos sujeitos, e, sobretudo, o papel desempenhado por essa operação nos textos revisados/reescritos, dedicamos a seção seguinte a reflexões acerca da operação de adição x movimentos retóricos.

4.2.1 Mudanças decorrentes da operação de adição visando um modelo relativamente estável

A análise do *corpus* mostrou ser a adição a operação mais utilizada pelos sujeitos na revisão/reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa, com incidência, inclusive, sobre frases e parágrafos. Isso pode ser verificado comparando-se o total de palavras entre as versões iniciais e finais de cada texto, como vemos no gráfico 13, o qual revela o acréscimo de um grande número de palavras aos textos revisados/reescritos. Vemos ainda, mais adiante, que essas adições relacionam-se também à inserção de citações aos textos em questão.

Gráfico 13 – Total de palavras nas versões inicial e final da seção justificativa



Os dados apresentados no gráfico 13 refletem a necessidade dos sujeitos durante a revisão/reescrita de acrescentar elementos aos textos. Isso pode ser verificado na diferença entre a quantidade de palavras constantes nas duas versões dado que, nas alterações

promovidas, verificamos uma diferença mínima de 5,8% e uma diferença máxima de 329,0% no acréscimo de palavras aos textos. Dos 19 participantes da pesquisa, apenas três desses sujeitos não utilizaram a operação de adição. Dos 16 sujeitos que acrescentaram elementos ao texto, 13 deles o fizeram de forma que as adições foram superiores a 50% do total de palavras da versão inicial do texto. Isso resultou em mudanças substanciais a muitos dos textos revisados/reescritos, de forma que em alguns casos os textos foram totalmente reestruturados.

Conforme mencionamos, muitas mudanças ocorreram nos textos a partir da adição de novos elementos. Considerando o modelo CARS de Swales e os respectivos movimentos retóricos, observamos o uso da operação de adição como recurso para:

1. Estabelecer o território (Movimento Retórico 1): a) Estabelecer a importância da pesquisa (passo 1); b) Fazer generalização/ões quanto ao tópico (passo 2); c) Revisar a literatura (passo 3).
2. Estabelecer o nicho (Movimento Retórico 2): a) Contra-argumentar (passo 1A); b) Identificar lacuna/s no conhecimento (passo 1B); c) Provocar questionamentos (passo 1C); d) Continuar a tradição (passo 1D).
3. Ocupar o nicho (Movimento Retórico 3) Delinear os objetivos da pesquisa (passo 1A).

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, exemplos dessa estratégia utilizada pelos sujeitos, tendo como referência o modelo CARS.

4.2.1.1 A adição de elementos para situar o território da investigação

Motta-Roth e Hendges (2010, p. 90) enumeram funções de se rever estudos prévios como forma de “reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outras (os) autoras(es)”, além de questões envolvendo ética, familiaridade com a produção de conhecimento na área de estudo, identificação de lacunas para novas pesquisas, imprimir ao texto voz de autoridade, entre outros. Para fazer referência a estudos prévios, as autoras citam exemplos de itens lexicais, como verbos de citação, expressões e outros itens que são, frequentemente, usados em citações. A seguir, identificamos alguns desses itens lexicais.

(32) (VERSÃO INICIAL-S02)

(VERSÃO FINAL-S02)

Ø

Segundo amado (2008, p.66) a “língua portuguesa é o quinto idioma mais falado no mundo, com 230 milhões de falantes, e ocupa a 3º posição no mundo ocidental, atrás somente do inglês e do espanhol”. Nessa perspectiva, *Carvalho (2011) argumenta* que o Brasil vem ganhando notoriedade mundial devido à globalização e o fortalecimento de sua economia. Dessa forma, vem-se aumentando o interesse de nações não lusófonas como os países que constituem o Mercado Comum do Sul-MERCOSUL (Argentina, Uruguai e Paraguai) em aprender o português.

Em (32), S02 empregou *Segundo* para, em seguida, introduzir uma citação direta, e o verbo *argumenta*, ou seja, dois itens lexicais citados por Motta-Roth e Hendges (2010) como parte de uma relação de itens empregados com frequência para fazer citações. A inserção do parágrafo com base em pesquisas realizadas parece refletir o conhecimento do sujeito sobre a relevância da citação, haja vista que o embasamento teórico do texto acadêmico dá-se a partir da leitura de outros textos e, conseqüentemente, do diálogo que se estabelece entre esses textos e o tema do estudo. A citação é, pois, um recurso importante na construção do texto acadêmico, tendo em vista que faz menção a trabalhos já realizados, indica familiaridade com a produção de conhecimento na área de estudo, ao mesmo tempo em que imprime voz de autoridade ao texto.

(33) (VERSÃO INICIAL-S01)

(VERSÃO FINAL-S01)

Muito se tem trabalhado para melhorar o desenvolvimento comunicativo entre os surdos e para analisar, das mais diversas perspectivas, a aquisição da linguagem por essa comunidade. Contudo, no campo teórico de estudo sociointeracionista e da linguística cognitiva pouco se tem investido sobre o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas na aquisição da linguagem. E é a partir dessa lacuna, no estudo da cognição humana, que justificamos nossa proposta de estudo.

Muito se tem trabalhado para melhorar o desenvolvimento comunicativo entre os surdos e para analisar, das mais diversas perspectivas, a aquisição da linguagem por essa comunidade. **Como o trabalho realizado por Mariângela Estelita Barros pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Aquisição da Linguagem Pelos Surdos (2005), que visa analisar a aquisição da modalidade escrita da LIBRAS afim de compreender como se dará seu alcance e influências na modalidade escrita do português.** Contudo, no campo teórico de estudo da Psicologia Sociointeracionista e da Linguística Cognitiva pouco se tem investido sobre o desenvolvimento cognitivo através da aquisição da linguagem por essas pessoas. E é a partir dessa lacuna, no estudo da cognição humana, que justificamos nossa proposta de estudo.

O uso da expressão *Muito se tem trabalhado* em (33), versão inicial de S01, introduzindo generalizações do tema que será investigado, faz com que o sujeito insira uma nova informação na versão final. Isso nos leva a crer que a adição de elementos dá-se na tentativa de estabelecer relação com pesquisa anterior. Nessa perspectiva, através da referência a estudos prévios, na qual cita o trabalho de Mariângela Estelita Barros (2005) sobre a aquisição da linguagem pelos surdos, S01 busca referendar aspectos mais amplos do seu texto de forma que a citação configura-se como argumento que ajuda a sustentar o dito.

Na sequência, o uso de *contudo*, por S01, enfatiza o contra-argumento para justificar a necessidade de uma nova pesquisa que, por conseguinte, é reforçado adiante com o argumento *pouco se tem investido*. Dessa forma, S01 apresenta generalizações sobre o tema, cita estudos prévios, contra-argumenta e, por último, aponta lacuna na área. Faz tudo isso para justificar a necessidade e relevância de um novo estudo nessa área de conhecimento.

(34)

(VERSÃO INICIAL-S01)

A capacidade perceptiva de mundo dos seres humanos está intimamente ligada a sua capacidade de pensar. E essa capacidade de pensar está comprovadamente atrelada a linguagem (qualidade essencialmente humana), que é a principal característica cognitiva do homem.

(VERSÃO FINAL-S01)

A capacidade perceptiva **e classificativa** de mundo dos seres humanos está intimamente ligada a sua capacidade de pensar. E essa capacidade de pensar está comprovadamente atrelada a linguagem (qualidade essencialmente humana, e principal característica cognitiva do homem) **de acordo com os estudos filosóficos e psicológicos de autores como os de Gadamer (2008) e os de Sabbatini (2011).**

Em (34), S01 também adiciona elementos no intuito de articular seu texto com estudos já publicados e disponíveis na literatura da área investigada. O uso da expressão *de acordo com*, no início do trecho adicionado, já sinaliza para a inclusão de uma citação.

Acreditamos, pois, que os exemplos citados são bastante representativos no sentido de que revelam tentativas dos sujeitos de, diante de um trabalho de revisão/reescrita, buscarem reestruturar o texto, de forma a atender uma estrutura relativamente estável na comunidade discursiva acadêmica. Saliente-se, entretanto, que a construção desse conhecimento não é tarefa fácil, uma vez que requer muitas habilidades que vão se consolidando, ao longo do tempo, no exercício diário da escrita. Gonçalves (1992) lembra que a eficácia da revisão está diretamente relacionada à coordenação das estratégias adotadas e à capacidade de monitoração do processo. Por isso, tendo em vista as inúmeras dificuldades

enfrentadas pelos sujeitos, embora essas tentativas iniciais sejam necessárias à construção do conhecimento, nem sempre são exitosas.

4.2.1.2 A adição de elementos para construir um espaço para a pesquisa

No movimento retórico 2, o pesquisador deve situar o leitor, deixando claro de onde pretende falar, à luz de quais teorias. É dessa forma que começa a definir um nicho no território onde se insere o estudo. Para isso, pode fazer uso de quatro passos: 1A – apresentar argumentos contrários a estudos prévios; Passo 1B – identificar lacunas no conhecimento existente na área e apontar limitações observadas em pesquisas realizadas anteriormente; Passo 1C – fazer questionamentos ou levantar problemas a partir de trabalhos anteriores; Passo 1D – continuar uma tradição, ampliando estudos já realizados a partir de pontos relevantes detectados em pesquisas anteriores.

Assim, na busca por tentar contemplar passos do movimento retórico 2, os sujeitos fazem uso também da operação de adição e inserem informações aos textos, conforme verificamos nos exemplos (35), (36), (37), (38), (39), (40), (41) e (42).

Nos exemplos (35) e (36), do texto reescrito por S03, percebe-se, claramente, a preocupação do sujeito em atender ao passo 1A - apresentar argumentos contrários a estudos prévios. A inserção de tais informações revela a compreensão de S03 quanto à importância desse passo para justificar a relevância da pesquisa.

(35)

(VERSÃO INICIAL-S03)

(VERSÃO FINAL-S03)

Ø

Algumas pesquisas têm sido discutidas sobre a temática rádio. Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, o discurso de oito locutores de rádios americanas. O referido autor aborda, por exemplo, a diferença na fala de homens e mulheres. Um dos resultados obtidos foi que homens tendem a não pronunciar os sons □□□ □□□ nos finais das palavras mais que mulheres. Entretanto o autor analisa apenas os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa.

Em (35) há, inicialmente, uma menção à literatura, à pesquisa na área de estudo. Tal referência dá-se no sentido de possibilitar ao sujeito a contra-argumentação aos estudos prévios e, posteriormente, a identificação de uma lacuna a ser suprida pelo estudo ora pretendido. Após fazer referência aos estudos de Heffernan (2010), S03 assim se posiciona: *Entretanto o autor analisa apenas os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa*. O uso do operador argumentativo de oposição *Entretanto* já sinaliza para o contra-argumento do autor, enquanto o uso de *apenas*, aponta para limitações dos estudos de Heffernan e autoriza, teoricamente, uma nova pesquisa.

(36)

(VERSÃO INICIAL-S03)

(VERSÃO FINAL-S03)

Ø

Outros trabalhos foram realizados a fim de estudar a relação locutor-ouvinte, como por exemplo, o de Barbosa e Campos (2010), que possui como um dos seus objetivos “observar as diferenças e estratégias usadas pelos locutores para atrair a atenção dos ouvintes durante sua emissão”. No entanto, não fica claro nos resultados do trabalho a conclusão que se obteve deste objetivo específico. Os autores apenas expõem como foi analisada a voz do locutor, mas não a relacionam com os ouvintes. Já no estudo de Gomes (2006) ele afirma que o ouvinte participa de forma ativa, voluntária e consciente do processo radiofônico, e que “Com isso, parece-nos inconcebível a situação do ouvinte como consumidor passivo dos produtos radiofônicos”.

Semelhante ao exemplo (35) ocorre em (36). Dando continuidade ao pensamento desenvolvido no parágrafo anterior, S03 cita outros trabalhos na área e, mais uma vez, contra-argumenta. Ora afirma que Barbosa e Campos (2010) não deixam claro a conclusão a qual chegaram, uma vez que *apenas expõem como foi analisada a voz do locutor, mas não a relacionam com os ouvintes*, ora intercala com o trabalho de Gomes (2006), o qual afirma parecer *inconcebível a situação do ouvinte como consumidor passivo dos produtos radiofônicos*”. O uso do conectivo textual *No entanto* indica a contra-argumentação dos estudos citados, enquanto *apenas*, a exemplo de (35), também aponta para limitações da pesquisa em questão.

(37)

(VERSÃO INICIAL-S03)

(VERSÃO FINAL-S03)

~~Este trabalho tenciona abrir portas para que outros estudiosos da linguagem realizem pesquisas mais aprofundadas sobre este campo o qual ainda não é muito explorado. Este estudo é voltado também para aqueles que trabalham com comunicação social, pois nele encontrarão recursos (tais como o uso da paralinguística) que os ajudarão no desenvolvimento de seus ofícios.~~

Não obstante o mérito dos trabalhos realizados é preciso salientar que não foram encontrados estudos que tratassem da reação do ouvinte perante o discurso do locutor. Assim este projeto tende a abrir caminhos para novas pesquisas dentro dessa área.

A inserção e a substituição de elementos em (37) por S03 revelam a necessidade que sente o sujeito de fazer (re)ajustes em seu texto visando cumprir normas do texto acadêmico e, particularmente, da seção justificativa do projeto de pesquisa. Tais normas relacionam-se, nesse caso, ao passo 1B – identificar lacunas no conhecimento, como argumento que justifica a necessidade e a relevância da pesquisa pretendida. Isso pode ser verificado através do uso das expressões *Não obstante o mérito*, que reconhece pesquisas realizadas, mas sugere que os resultados ou conclusões encontrados são insuficientes, e *não foram encontrados estudos*, que, teoricamente, aponta escassez de pesquisa na área de estudo.

(38)

(VERSÃO INICIAL-S02)

(VERSÃO FINAL-S02)

Ø

Este estudo partiu da necessidade de analisar a abordagem das Expressões Idiomáticas (EIs) da língua portuguesa nos livros didáticos de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE).

No exemplo (38), S02 insere um parágrafo completo para integrar trechos ao texto cujo propósito é mostrar ao leitor lacunas na área de estudo. A busca por atender ao passo 1B – identificar lacunas no conhecimento, movimento retórico 2 – estabelecer o nicho, pode ser explicado pela própria escolha do léxico *necessidade*, sendo que os estudos realizados por Silva (2004) mostraram a recorrência de uso desse léxico pelos sujeitos para indicar falhas e ajudar a justificar a relevância da pesquisa em introduções de dissertações de mestrado.

(39)

(VERSÃO INICIAL-S13)

(VERSÃO FINAL-S13)

Essa rede é uma importante ferramenta para expansão dos memes, pois, de acordo com Raquel Recueiro em seu livro “Redes Sociais na Internet”² publicado em 2009, o mesmo se caracteriza como um laço associativo constituído de interação reativa pois os autores (usuários do Facebook) compartilham e curtem fotos contendo memes. E

Essa rede é uma importante ferramenta para expansão dos memes, pois, de acordo com Raquel Recuero (2009), em seu livro *Redes Sociais na Internet*, a rede se caracteriza como um laço associativo constituído de interação reativa pois os autores (usuários do Facebook) compartilham e curtem fotos contendo memes. E aqui surgem

~~aqui surge uma dúvida: será que os memes do “face” são laços fortes ou fracos? Ou seja, será que eles são caracterizados pela intencionalidade, intimidade e proximidade ou por suas relações mais esparsas que estruturam as redes sociais?~~

algumas dúvidas: de que maneira os memes são usados no Facebook pelos fãs do gênero musical rock?, os memes por terem uma longevidade relativa podem ter conceitos de fãs de rock embutidos em suas perspectivas? e como os fãs de rock disputam lugar no Facebook e na sociedade em geral por meio da utilização dos memes?

Levantar questionamentos também é uma estratégia utilizada por S13 que se materializa de forma mais precisa após a revisão/reescrita do texto. Nesse caso, S13 suprime questões apresentadas na versão inicial e acrescenta novas questões à versão final, buscando dar maior direcionamento à pesquisa. Enquanto as questões levantadas no texto inicial apresentam vagueza no sentido de imprecisão pelo uso da expressão *será que*, isso não ocorre no texto final, uma vez que a mudança de expressões, como, por exemplo, o uso *de que maneira [...]*, confere ao texto maior precisão. Assim, verificamos no exemplo (39), mais uma vez, ao compararmos a versão inicial e a final, o acréscimo de elementos no intuito do sujeito de atender ao passo 1C – provocar questionamentos, movimento retórico 2 – estabelecer o nicho.

(40)

(VERSÃO INICIAL-S01)

Como se dá o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas na aquisição da linguagem pelo método bilíngue de ensino (LIBRAS/Português) na perspectiva da linguística cognitiva e da psicologia sociointeracionista? E, como a partir da aquisição da linguagem, as crianças surdas passam a ter uma percepção semioaxiológica de mundo?

(VERSÃO FINAL-S01)

Como se dá o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas através da aquisição da linguagem pelo método bilíngue de ensino (LIBRAS/Português) na perspectiva da linguística Cognitiva e da Psicologia Sociointeracionista? Como, a partir da aquisição da linguagem, as crianças surdas passam a ter uma percepção **e classificação** semioaxiológica de mundo? **E qual o papel do Português para melhorar o desenvolvimento semiológico de conceitos da linguagem já existentes, através da LIBRAS, nas crianças surdas?**

S01 também adiciona questionamentos, conforme se verifica em (40). Busca, com isso, delinear de forma mais precisa o percurso da pesquisa. Questiona, através da inserção de elementos, o papel da língua portuguesa como recurso auxiliar/mediador na aquisição de conceitos de linguagem em libras por crianças surdas. Indaga, assim, sobre a contribuição advinda da língua portuguesa à Semiologia. A inserção da nova questão relaciona-se, aparentemente, à relevância atribuída, pelo pesquisador, à língua portuguesa no processo de

aquisição da linguagem de libras por crianças surdas, uma vez que é a segunda língua dos sujeitos investigados.

(41)

(VERSÃO INICIAL-S15)

(VERSÃO FINAL-S15)

Ø

Portanto, nossa questão central de pesquisa será: De que maneira o Núcleo de Desenvolvimento da Criança- NDC, da Universidade da Federal do Ceará – UFC, faz uso da Brinquedoteca mantida por esta mesma Universidade? E com base nessa questão, *nosso objetivo nesta pesquisa será* o de discutir a utilização que o NDC da UFC faz da Brinquedoteca mantida por esta mesma Universidade, a partir da interação estabelecida pelos professores entre o brincar e o aprender, da sua compreensão acerca da contribuição da Brinquedoteca para o desenvolvimento das crianças e dos saberes que estas constroem durante as visitas à Brinquedoteca.

Observamos que em (41), S15 não só adiciona um questionamento central, como também delinea o objetivo da pesquisa através da inserção de *Nosso objetivo nesta pesquisa será...* Vê-se, portanto, nessa adição, acrescidos dois passos relevantes da seção justificativa que permitem ao pesquisador maior clareza acerca da questão que se propõe a responder em seu estudo. Por outro lado, permite ao leitor, compreender dois importantes passos da pesquisa: o problema levantado pelo sujeito e o objetivo da pesquisa. Os dois passos são relevantes no sentido de que tanto situam pesquisador/leitor, como reestruturam o texto ao cumprir com regras pré-estabelecidas, uma vez que a academia, através de conhecimentos já socializados acerca da escrita desse texto, já espera uma estrutura retórica característica, que contemple tais passos.

(42)

(VERSÃO INICIAL-S19)

(VERSÃO FINAL-S19)

Ø

Diante do que já foi estudado, perguntamo-nos se tais teorias poderiam estar também equivocadas. Bruno Bettelheim (1979), apesar de muito ter contribuído para o estudo e compreensão dessas narrativas no imaginário infantil, afirma que a o maravilhoso coloca o irreal como verdadeiro, embora diferente da realidade. Acredita-se que essa seria uma forma errônea de interpretação do gênero. Baseados na teoria de Cortazár (1993), questionamo-nos se a partir do momento em que é estabelecida uma interpretação alegórica do conto de fadas ele deixaria de fazer parte da narrativa maravilhosa.

Diante do trabalho desenvolvido em sala de aula, através do qual os sujeitos começam a compreender a dimensão da escrita do texto acadêmico, verifica-se nas duas versões do texto, a adição de elementos com questionamentos e assertivas acerca de estudos prévios, como estratégia utilizada para situar o problema. S19 reconhece a contribuição dos estudos de Bettelheim quando diz *apesar de muito ter contribuído para o estudo e compreensão dessas narrativas no imaginário infantil*, mas também contra-argumenta ao levantar a possibilidade de Bettelheim ter-se equivocado, pois assim se posiciona: *acredita-se que essa seria uma forma errônea de interpretação do gênero*. Com o objetivo de fortalecer seus argumentos, S19 prossegue e, dessa vez, questiona o trabalho de Cortazár sobre o conto de fadas fazer parte ou não da narrativa maravilhosa. Independente de o sujeito atingir ou não seu propósito de apresentar argumentos no sentido de contra-argumentar, identificar lacunas na área de conhecimento e/ou provocar questionamentos, a inserção de elementos ao texto a partir da revisão/reescrita dá-se nessa perspectiva. Isso fica visível na versão final pelas escolhas léxico-gramaticais do sujeito, como, por exemplo: *apesar de, acredita-se, forma errônea, questionamo-nos*.

4.2.1.3 A adição de elementos para (re) estruturar os objetivos da pesquisa

Conforme já explicitamos em seções anteriores, o modelo CARS prevê três movimentos estruturantes que, por sua vez, organizam-se em passos. O terceiro movimento retórico desse modelo – ocupar o nicho – organiza-se em torno de quatro passos, a saber: delinear os objetivos da pesquisa (1A); apresentar a pesquisa (1B); apresentar os principais resultados (1C); indicar a estrutura do artigo (1D).

Nessa perspectiva, preocupados em escrever a seção justificativa do projeto de pesquisa, uma das estratégias utilizadas pelos graduandos foi inserir elementos aos textos e, dentre essas, adições no sentido de delinear o(s) objetivo(s) da pesquisa. Isso porque parecem compreender a relevância da inserção desse passo no texto.

(43) (VERSÃO INICIAL-S02)

~~As hipóteses da pesquisa são: O aprendizado de uma língua não perpassa somente pela questão gramatical que esta tem, mas toda língua está carregada de uma cultura, por isso não se pode aprender uma língua sem aprender a cultura dos falantes da mesma e as unidades fraseológicas estão~~

(VERSÃO FINAL-S02)

Nossa hipótese é de que os livros didáticos de Português como Língua Estrangeira (PLE) não dão a atenção devida às expressões idiomáticas contidas na língua. Assim pensamos que pelo uso informal dessas expressões e pelo fato de que os alunos sentem dificuldades no momento do entendimento de algumas Expressões Idiomáticas eles usam-nas de

~~estritamente ligadas à cultura dos falantes de uma determinada língua.~~

forma errada no cotidiano quando estão em processo de adaptação com aquela estrutura. Dessa forma, utilizando precisamente as expressões idiomáticas no ensino de PLE surgem perguntas como: Existem métodos de abordagem para o ensino de Expressões Idiomáticas nos livros de PLE? Quais são eles? E Quais são as maiores dificuldades dos alunos de Português como língua estrangeira em aprender essas estruturas? Nesse sentido, objetivamos, com esse trabalho, verificar se existem e quais são os métodos de abordagem das EIs da Língua Portuguesa nos livros didáticos de PLE e analisar se as abordagens das EIs estão conseguindo atingir seu objetivo-alvo que é o de socializar discursivamente um indivíduo não falante da língua e fazer com que este tenha proficiência na mesma.

Em (43) verifica-se que S02 reestrutura completamente o parágrafo, substituindo parte dele e adicionando muitas informações e, dentre elas, os objetivos da pesquisa. Assim, a parte final do trecho adicionado, além de tratar das hipóteses e levantar questionamentos, fornece ao texto uma nova configuração, atribuindo-lhe mais precisão, uma vez que se delineia o objetivo da pesquisa, uma das exigências peculiar à seção justificativa do projeto de pesquisa. Dessa forma, marcas linguísticas são indicadoras da inserção dos objetivos como, por exemplo, *objetivamos, com esse trabalho, verificar se e analisar se as abordagens das EIs estão conseguindo*.

(44)

(VERSÃO INICIAL-S04)

(VERSÃO FINAL-S04)

Ø

Através dessa pesquisa, pretendemos analisar e diagnosticar se a utilização dos blogs de caráter educacional contribuiu para o aprendizado entre os estudantes de nível A1 da disciplina de Francês III: Língua e Cultura, ofertada pelo Curso de Letras, da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período 2011.2, considerando a interação mediada pelo blog e a aprendizagem do FLE.

O mesmo procedimento de S02 é adotado por S04 no exemplo (44), que faz uso da operação de adição para inserir um parágrafo completo e apresentar o objetivo da pesquisa, que também não fizera na versão inicial do texto. A identificação do objetivo dá-se através da expressão *pretendemos analisar*, cujo intuito é projetar essa informação no texto.

(45)

(VERSÃO INICIAL-S08)

(VERSÃO FINAL-S08)

Com vistas ao aprofundamento desses dados, buscaremos estudar, nesta proposta de pesquisa, as

Ø

características inseridas dentro da Literatura de Cordel para que possa ser apontada como um gênero textual o que nos remete à necessidade de mais estudos sobre o tema.

S08 também recorre à adição de elementos para corrigir um problema identificado na versão inicial. Para isso, insere um parágrafo com vistas a informar ao leitor o que pretende investigar em sua pesquisa. A utilização da expressão *buscaremos estudar* não deixa dúvidas de que seu intuito é apresentar o objetivo da pesquisa para cumprir com exigências desse texto acadêmico. O respeito às normas já estabelecidas confere ao sujeito o direito de fazer parte da comunidade acadêmica.

(46)

(VERSÃO INICIAL-S12)

Os quadrinhos modernos surgiram no fim do século XIX, tornando-se um grande meio de comunicação em massa. A intersecção entre o verbal e o visual, marca a principal característica do estilo HQ, cuja possível ligação com a literatura é imprescindível de ser analisada, embora possua uma forma própria de comunicar seu enunciado discursivo, recorrendo a elementos narrativos característicos, que os diferenciam das narrativas abordadas nas obras literárias clássicas. Dessaprovável ligação da literatura com os quadrinhos, percebemos atualmente a utilização de recursos como o HQ para realizar uma releitura dos livros clássicos brasileiros, onde ocorre uma discussão se esse processo possui uma colaboração pedagógica de estímulo a leitura ou se esse tipo de recurso constrói uma inibição do imaginário ou o desinteresse pela obra original.

(VERSÃO FINAL-S12)

Os quadrinhos modernos surgiram no fim do século XIX, tornando-se um grande meio de comunicação em massa. A intersecção entre o verbal e o não verbal marca a principal característica do estilo HQ, cuja possível ligação com a literatura é imprescindível de ser analisada, embora possua uma forma própria de comunicar seu enunciado discursivo, recorrendo a elementos narrativos característicos, que o diferencia das narrativas de obras literárias clássicas. Dessaprovável ligação da literatura com os quadrinhos, destacamos atualmente a utilização de produções como o HQ que realizam uma releitura dos livros clássicos brasileiros, em que vemos a relevância da escolha de nosso objeto de estudo; que se consiste em analisar os tipos de linguagem mais evidentes nas histórias em quadrinhos, inclusive categorizando-a como tal, tentando descrever quais diferenças estão mais à mostra entre os recursos linguísticos e não linguísticos utilizados nos HQs e no literário clássico brasileiro. Em buscar de afunilar ainda mais nossa pesquisa, iremos analisar a transmutação linguística das obras *O alienista* e *Pai Contra Mãe* de Machado de Assis para o contexto dos quadrinhos, realizando um paralelo entre as duas obras edescrevendo os recursos utilizados através dessa transmutação.

No exemplo (46), S12 busca definir os objetivos da pesquisa, o que faz com certa dificuldade, à medida que cita vários objetivos e não deixa claro o foco do estudo. Tudo isso ocorre, principalmente, pelo fato de o sujeito não ter bem definido o problema que pretende investigar. Os conflitos parecem ter origem na falta de definição do problema. Por isso, verifica-se a imprecisão manifestada na sequência de objetivos citados por S12: *analisar os*

tipos de linguagem mais evidentes nas histórias em quadrinhos, descrever quais diferenças estão mais à mostra, analisar a transmutação linguística das obras O alienista e Pai Contra Mãe de Machado de Assis. De forma geral, observamos que a adição de elementos ao texto realizada por S12, ainda que revele conflitos vivenciados pelo sujeito, dá-se na busca por apresentar e/ou reestruturar os objetivos da pesquisa.

(47)

(VERSÃO INICIAL-S13)

(VERSÃO FINAL-S13)

Ø

Nossa pesquisa pretende mostrar um fragmento da comunicação nas artes mais especificamente no rock. Para tal, faremos uso de conceitos descobertos primeiramente na biologia. A pesquisa pretende mostrar que diferentes manifestações da linguagem só podem ser compreendidos quando o pesquisador fizer uso do conhecimento científico nas diferentes áreas de estudo. A pesquisa pretende também mostrar que a linguagem na internet é ágil e capaz de ser absorvida pelo internauta no seu dia a dia. Ela também será importante porque mostrará como a língua escrita as vezes depende de outros meios de linguagem e comunicação para propagar a mensagem desejada.

A inserção integral de um parágrafo por S13 busca esclarecer ao leitor o que se pretende com a realização da pesquisa. Ressaltamos, no entanto, que o uso recorrente das expressões *Nossa pesquisa pretende mostrar*, *A pesquisa pretende mostrar que*, *A pesquisa pretende também mostrar que*, *Ela também será importante porque mostrará* sinaliza para a tentativa empreendida pelo sujeito para, não só delinear os objetivos, mas também justificar a relevância da pesquisa.

Note-se que, embora a preocupação de S13 esteja centrada no convencimento de que sua pesquisa é importante e, por isso, vale a pena realizá-la, o uso do verbo *pretende* confere ao texto imprecisão, pois não há certeza dos resultados. Embora as hipóteses levantadas pelo pesquisador apontem para determinados resultados, somente a realização da pesquisa poderá corroborar ou refutar suas hipóteses.

(48)

(VERSÃO INICIAL-S15)

(VERSÃO FINAL-S15)

Ø

Portanto, nossa questão central de pesquisa será: De que maneira o Núcleo de Desenvolvimento da Criança- NDC, da Universidade da Federal do Ceará – UFC, faz uso da Brinquedoteca mantida por esta mesma Universidade? E com base nessa questão, nosso objetivo nesta pesquisa será o de discutir a utilização que o NDC da UFC faz da Brinquedoteca mantida por esta mesma

Universidade, a partir da interação estabelecida pelos professores entre o brincar e o aprender, da sua compreensão acerca da contribuição da Brinquedoteca para o desenvolvimento das crianças e dos saberes que estas constroem durante as visitas à Brinquedoteca.

O exemplo (48) mostra que, conforme assinalamos anteriormente, a adição de elementos dá-se no sentido de integrar ao texto reescrito informações omitidas inicialmente. Dessa forma, a reescrita oportuniza ao sujeito reestruturar o texto com movimentos retóricos e/ou passos não contemplados na versão inicial. Tais passos são identificados pelo uso de expressões como, por exemplo, *nossa questão central será*, para situar o problema, ou *nosso objetivo nesta pesquisa será o de discutir*, para apresentar o objetivo. Portanto, verificamos no texto reescrito, a adição de dois importantes passos da seção justificativa do projeto de pesquisa.

(49) (VERSÃO INICIAL-S19)

(VERSÃO FINAL-S19)

Ø

Como objetivo, buscaremos analisar obras (escritas no período que especificamos) em que seja possível perceber a presença de características que evidenciam a narrativa maravilhosa, analisá-las-emos com o intuito de perceber sua contribuição para a formação moralista infantil, expondo-as no projeto e, se possível tentaremos contribuir com novas hipóteses acerca do tema.

Verificamos em (49), mais uma vez, a inserção de um parágrafo inteiro com o intuito de apresentar o objetivo da pesquisa. A introdução de *buscaremos analisar obras* caracteriza o objetivo proposto pelo sujeito, além de desdobramentos desse objetivo principal através das expressões *analisá-las-emos com o intuito de* e *tentaremos contribuir com*. Observamos, assim como o fizemos em outros exemplos, que a preocupação do sujeito centra-se, também, em aspectos da estrutura retórica do texto.

4.2.2 Discussão dos resultados

Jesus (1995) chama a atenção para o fato de que a reescrita de textos caracteriza-se como uma “higienização do texto do aluno”, transformando-se, portanto, numa espécie de “operação limpeza”, uma vez que o objetivo é eliminar as impurezas previstas pela profilaxia linguística. Ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às

relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “linguisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização.

Na perspectiva cognitiva, Hayes (2006) aborda a relevância de modelos como meios auxiliares na construção do conhecimento, uma vez que ajudam a perceber as relações entre os itens de conhecimentos já armazenados na memória e oportunizam aos sujeitos a reorganização desse conhecimento. Em resumo, destaca o teórico, os modelos são úteis porque ajudam a organizar o pensamento, fornecendo uma linguagem comum para a comunicação e pistas para a memória, além de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos.

Por outro lado, Swales (2009, p.35) revela preocupação com a forma equivocada com que os modelos estruturais de análise do discurso são tratados na literatura, sendo estes apresentados, frequentemente, como provisórios ou como simplificações, ou, ainda, como marcos de realização acadêmica “[...] quando autores anunciam que seus longos estudos já podem ser resumidos em novos modelos ou que seus modelos evidenciam o que análises esquematizadas podem fazer do ponto de vista tanto heurístico quanto pedagógico [...]”, o que considera pouco nas discussões em curso. Para o autor, um traço relevante relacionado, aparentemente, à aceitação de modelos pela comunidade discursiva, é a simplicidade, pois “[...] é como se a simplicidade tornasse os modelos memoráveis, e isso por sua vez tornasse possível seu uso, sua citação e seu ensino [...]”. (SWALES, 2009, p. 38). Nesse sentido, afirma que o modelo CARS

[...] tem sido comparativamente bem-sucedido, em termos tanto descritivos quanto pedagógicos [...], por ser relativamente simples, funcional, apoiado em *corpora, sui generis* para o gênero a que se aplica e por, pelo menos no estágio inicial, oferecer um esquema que até o momento não estava amplamente disponível. (SWALES, 2009, p. 41).

Diante dos pontos discutidos acerca da revisão e do modelo CARS e da proposta de produção de texto acadêmico desenvolvida na disciplina de LPTA, na qual os alunos foram submetidos a escritas e reescritas para construção de um texto, com base em um modelo que contempla movimentos retóricos recorrentes em introduções de artigos de pesquisa, verificamos se há relação entre as operações efetuadas pelos alunos (adição, supressão, substituição e deslocamento) e os movimentos retóricos característicos da seção justificativa do projeto de pesquisa. Buscamos, dessa forma, sair da discussão sobre o fato de que os

alunos ainda estão muito centrados em aspectos formais do texto no momento da revisão e lançar novos olhares sobre o a atividade de revisão/reescrita.

Assim, ao analisar as mudanças operacionalizadas nos textos pelos graduandos através da identificação de marcas linguísticas de uso recorrente em determinados passos de acordo com os postulados teóricos de Swales (1990), e a partir dos estudos de Motta-Roth e Hendges (2010) e Silva (2004), verificamos que:

- Nas quatro operações linguísticas realizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita do texto (adição, supressão, substituição e deslocamento) postuladas por Fabre-Cols (2002), identificamos mudanças relacionadas aos movimentos retóricos do modelo CARS de Swales (1990);
- As operações incidiram sobre letras, palavras, frases, parágrafos, acentuação pontuação, além de outros elementos (parênteses, colchetes, itálico, espaço, nota de rodapé, aspas, referências), perfazendo os seguintes percentuais sobre o total de operações realizadas: palavras (37,57%) > frases (22,54%) > pontuação (15,24%) > parágrafos (11,06%) > letras (7,72%) > outros (5,01%) > acentuação (0,83%);
- A relação mudanças x movimentos retóricos ocorreu com as operações envolvendo frases e parágrafos;
- Das 161 operações envolvendo frases e parágrafos (33,61% do total de operações realizadas), 105 delas (21,92% do total de operações realizadas) relacionam-se aos movimentos retóricos delineados por Swales (1990), perfazendo os seguintes dados: adição (56,19%) > deslocamento (20,95%) > supressão (16,19%) > substituição (6,66%);
- Enquanto a operação de adição foi responsável pelo maior número de mudanças, a substituição foi a que ocorreu em menor número. A justificativa para esses dados reside no fato de que a operação de substituição apresentou um grande índice de alterações envolvendo palavras e a relação mudanças x movimentos retóricos centrou-se nas operações envolvendo frases e parágrafos;

Ressaltamos que a recorrência da operação de adição realizada por 16 dos 19 sujeitos investigados chama a atenção nos textos analisados, uma vez que muitos desses acréscimos de elementos não se dão de forma aleatória, mas revelam tentativas dos sujeitos de produzir textos que se aproximem de um modelo relativamente estável. Por isso, reservamos um espaço para apresentar dados dessa operação. Assim, dentre as inserções realizadas pelos

sujeitos, no que concerne aos movimentos/passos delineados no modelo CARS por Swales, observamos que:

- As adições realizadas nos textos revisados/reescritos resultaram em acréscimos de palavras que vão de 5,8% a 329,0%, de forma que em alguns casos os textos foram totalmente reestruturados;
- A adição de elementos ocorreu visando situar o território da investigação, com o intuito de estabelecer a importância da pesquisa, fazer generalizações, rever estudos prévios;
- A adição de elementos ocorreu visando construir um espaço para a pesquisa, ou seja, esclarecer ao leitor de onde se pretende falar, a partir de três dos quatro passos do Movimento retórico 2, a saber: 1A – Apresentar argumentos contrários a estudos prévios; Passo 1B – Identificar lacunas no conhecimento existente na área e apontar limitações observadas em pesquisas realizadas anteriormente; Passo 1C – Fazer questionamentos ou levantar problemas a partir de trabalhos anteriores.
- A adição de elementos ocorreu visando delinear o(s) objetivo(s) da pesquisa, Passo 1A do Movimento retórico 3.

Muitas das adições de elementos deste *corpus* configuram-se como uma necessidade dos sujeitos de fazer ajustes em seus textos visando cumprir normas do texto acadêmico e, particularmente, da seção justificativa do projeto de pesquisa, objeto de estudo deste trabalho. Com isso, busca delinear de forma mais precisa o percurso da pesquisa. Além disso, as informações adicionadas, em sua maioria, ajudam a reestruturar o texto e permitem ao leitor compreender dados importantes da pesquisa, tais como: o problema levantado pelo sujeito, lacunas de estudos anteriores e o objetivo da pesquisa. Também ajudam a sustentar os argumentos do pesquisador, uma vez que cita e questiona pesquisas já realizadas.

O ensino da escrita do texto acadêmico considerando o processo e uma estrutura retórica relativamente estável leva os sujeitos a promover mudanças, refletir sobre a escrita, avançar em seus textos, estabelecer relações, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, a atividade de revisão mostra-se necessária e relevante, haja vista que permite aos sujeitos refletir sobre o escrito, sobre suas escolhas, bem como detectar e corrigir muitos dos problemas do texto, utilizando-se das operações de adição, supressão, substituição e deslocamento.

4.3 As operações e a argumentação do texto

Segundo Findlay, Costa e Guedes (2006), a justificativa constitui-se como parte fundamental do projeto, uma vez que cabe a ela convencer o leitor de que vale a pena realizar a pesquisa. Para isso, destacam os autores a necessidade de fazer recortes a fim de delimitar o tema, já que não é possível abranger uma ampla área de conhecimento em uma única pesquisa; mostrar a relevância da pesquisa evidenciando a sua contribuição para a ciência; demonstrar a viabilidade financeira, material e temporal de execução da pesquisa. Na visão de Tozoni-Reis (2012, p.04) “Justificar significa argumentar a favor da importância do estudo proposto, isto é, demonstrar as razões pelas quais ele se justifica. É preciso, portanto, buscar nos autores e obras que tratam do tema subsídios para a justificativa”. Nesse sentido, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 56) ressaltam que a justificativa é uma seção “altamente argumentativa”, pois busca “[...] convencer o leitor a concordar com determinado argumento”. De forma geral, podemos concluir que a justificativa é uma etapa de suma importância do projeto, uma vez que busca expor, de forma sucinta, as razões de ordem teórica e prática que mostram a relevância da pesquisa. Por isso, deve ressaltar o estado atual da teoria, as contribuições teóricas da pesquisa, a importância do tema, a possibilidade de sugerir modificações no âmbito da pesquisa proposta, entre outros.

Em resumo, a justificativa tem como principal objetivo convencer o leitor da relevância da pesquisa de forma que a argumentação exerce papel principal. Nesse sentido, tendo em vista que buscamos verificar em nosso *corpus* mudanças referentes ao uso de operadores argumentativos, recorreremos à noção postulada por Oswald Ducrot acerca dessas marcas linguísticas, as quais designam “[...] certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”. (KOCH, 2012, p. 30).

Assim, passamos, na seção seguinte, à análise dos operadores argumentativos identificados nos textos revisados/reescritos do nosso *corpus*. Para tanto, utilizamos a classificação sistematizada por Koch (2011; 2012), de acordo com o quadro 1, exposto na fundamentação teórica.

4.3.1 O uso de operadores argumentativos

Com base na tese de Ducrot e Anscombre de que a argumentação está inscrita na própria língua, Koch (2011; 2012) apresenta algumas marcas linguísticas da argumentação, as quais revelam relações que se estabelecem no uso da linguagem. Dentre essas marcas, cita os operadores argumentativos que, segundo a autora, são “[...] responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva”. (KOCH, 2011, p 33).

Em nossa análise, apresentamos, inicialmente, o quantitativo de operadores identificados nas operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, realizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita dos textos. Observamos um número considerável de mudanças envolvendo o uso de operadores argumentativos, totalizando 262 operadores. Desse total, verificamos que a operação de adição foi responsável pelo maior número das mudanças, perfazendo um total, aproximado, de 66%, seguida, respectivamente, das operações de deslocamento (16%), supressão (12%) e substituição (6%).

Embora a lista de operadores seja extensa, verificamos maior recorrência de uso de operadores cujo intuito foi: somar argumentos a favor de uma mesma conclusão (e, também); introduzir conteúdos pressupostos (ainda, já); contrapor argumentos, orientando para uma conclusão contrária (mas); introduzir justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (pois); introduzir conclusão relativa a argumento apresentado em enunciado anterior (portanto); incluir argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas (ou).

O gráfico 14A apresenta o quantitativo de operadores utilizados por cada sujeito na revisão/reescrita do texto, enquanto o gráfico 14B mostra os dados em porcentagem. Ressalte-se que esses resultados dizem respeito, exclusivamente, aos operadores envolvidos nas operações de adição, supressão, substituição e deslocamento. Embora muitos outros operadores possam ser vistos nos textos dos alunos, não foram contabilizados, haja vista que nosso objeto de estudo tem como foco aspectos relacionados às mudanças observadas na revisão/reescrita. Isso, contudo, não invalida a relevância de uso dessas marcas ao longo do texto como recursos necessários à argumentação, apenas não são objetos desta investigação.

Gráfico 14A – Total de operadores identificados nas mudanças realizadas por cada sujeito

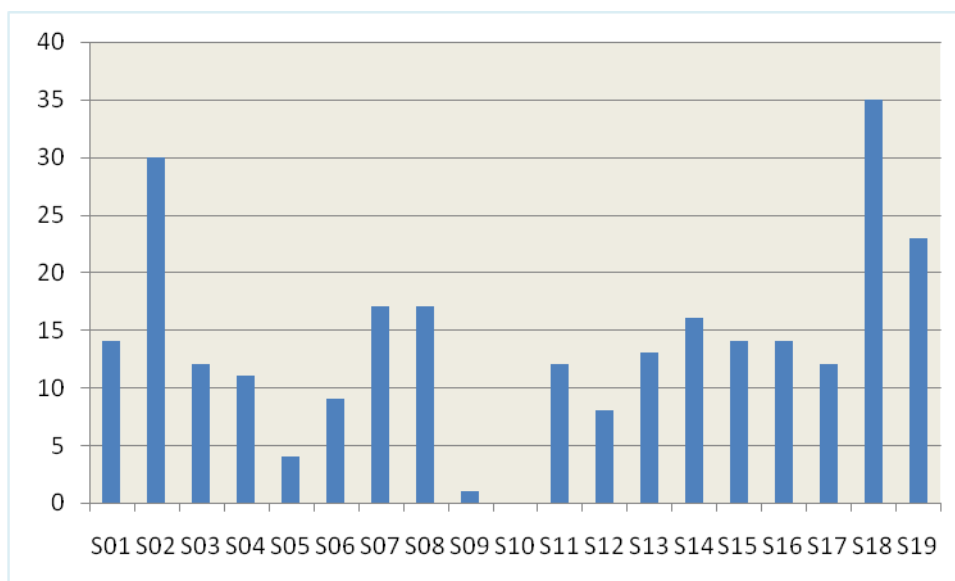
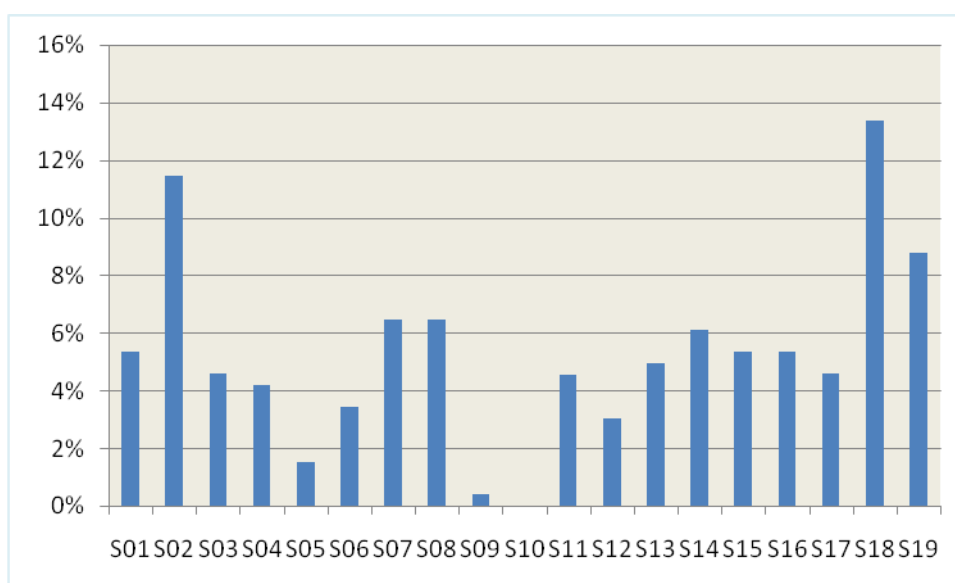


Gráfico 14B – Porcentagem de operadores identificados nas mudanças realizadas por cada sujeito



O quadro 1 - Síntese dos operadores argumentativos organizados por Koch (2011; 2012), citado na página 39, apresenta uma relação de operadores argumentativos e explicita as possíveis relações que esses estabelecem com outros enunciados, cujo intuito é orientar o interlocutor para uma determinada conclusão. Com vistas a identificar essas marcas linguísticas, fizemos um levantamento dos operadores argumentativos encontrados nas mudanças realizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita do texto (adição, supressão, substituição e deslocamento). Após a categorização quantitativa desses operadores, apresentamos exemplos mostrando a orientação argumentativa que cada operador busca

estabelecer. Embora os trechos citados possam conter um ou vários operadores argumentativos, e mesmo que estes operadores tenham origem nas operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, só serão destacados aqueles que forem objeto de análise em cada trecho.

Nos exemplos (50), (51) e (52), trechos adicionados às versões finais dos textos, observamos o uso dos operadores *até mesmo*, *inclusive* e *mesmo*, cujo intuito é assinalar o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão.

- (50) **Quanto aos celulares as normas são claras e diretas, mas ainda há a questão do que pode ou não pode ser feito, qual o conteúdo que é permitido acessar dos computadores da escola, algumas, ou pelo menos a maioria delas, impõem restrições quanto aos sites que podem ser acessados, por exemplo: salas de bate-papo, downloads, e *até mesmo* vídeos são proibidos, desta forma no computador da escola só se pode acessar conteúdos que tem fins educativos e oferecem material para pesquisa. [...]. (S18)**
- (51) **No município de Carnaubais - RN, o problema da indisciplina também ocorre de modo bastante acentuado. Um exemplo disso é a Escola Municipal Abel Alberto da Fonseca. Nessa escola, alguns alunos chegam, *inclusive*, a agredir verbalmente os professores e a direção [...]. (S17)**
- (52) **É de conhecimento de todos que o trânsito das grandes cidades está cada vez pior. Em metrópoles como São Paulo, por exemplo, já existe *inclusive* um sistema de rodízio de automóveis, o qual tem como finalidade melhorar o fluxo de veículos nas ruas da capital paulista. Pelo que ouvimos nos noticiários da TV, o rodízio alivia, mas não resolve o problema porque *mesmo* com o rodízio de veículos o fluxo ainda é muito grande. (S16)**

Ducrot (1983) argumenta que um morfema X é um operador argumentativo se, ao ser introduzido em uma frase P, tal introdução de X em P produz uma sentença P', cujo potencial argumentativo é diferente daquele de P e que esta diferença não pode ser deduzida a partir da diferença entre o valor informativo dos enunciados de P e P'. Em (50) observamos que o operador *até mesmo* introduz um argumento mais forte na escala argumentativa no sentido de conduzir à conclusão de que há um excesso de restrições por parte das escolas em relação ao uso dos computadores e, mais precisamente, ao acesso à internet. Diante de uma série com três argumentos visando a uma dada conclusão, verificamos que a inclusão de *até mesmo* sinaliza para aquele com maior força argumentativa.

Consideremos, portanto, a conclusão (R) de que *As escolas impõem restrições quanto aos sites que podem ser acessados* e os seguintes argumentos: salas de bate-papo são proibidas (1); downloads são proibidos (2); e vídeos são proibidos (3) em P e P'.

P: Salas de bate-papo, downloads e vídeos são proibidos.

P': Salas de bate-papo, downloads e *até mesmo* vídeos são proibidos.

A inclusão de X (*até mesmo*) em P' permite conclusões diferentes entre P e P', de forma que, enquanto em P os argumentos têm pesos iguais para se chegar à conclusão R, em P' há uma gradação devido ao uso do operador *até mesmo* que assinala o argumento mais forte de uma escala para se chegar à determinada conclusão R. Vê-se, portanto, neste caso, que os argumentos (1), (2) e (3), embora sejam no mesmo sentido, não apresentam o mesmo potencial argumentativo, uma vez que a inclusão do operador *até mesmo* confere a (3) maior força na escala argumentativa.

Em (51) e (52) o uso dos operadores *inclusive* e *mesmo* também segue no mesmo sentido de *até mesmo* (50). Tanto em (51) - *Nessa escola, alguns alunos chegam, inclusive, a agredir verbalmente os professores e a direção [...]*, como em (52) - *[...] já existe inclusive um sistema de rodízio de automóveis, [...] o rodízio alivia, mas não resolve o problema porque mesmo com o rodízio de veículos o fluxo ainda é muito grande*, a inserção dos operadores argumentativos *inclusive* e *mesmo*, como parte de trechos adicionados aos textos na reescrita, aponta para a força desses argumentos, situando-os como mais fortes na escala argumentativa. (KOCH, 2012).

Outra categoria discutida por Koch (2011; 2012), e que apresentou a maior frequência de uso em nosso *corpus*, diz respeito aos operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa, como, por exemplo: *e, também, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de...* etc. Para exemplificar, citamos (53), (54), (55) e (56).

- (53) Conforme Silva (2008), o blog promove interação e comunicação entre professor e alunos, já que as discussões iniciadas em sala de aula podem ser continuadas em ambiente virtual [...]. O uso do blog também possibilita que os alunos se sintam mais confortáveis em trabalhar sua expressão escrita [...]. (S04)
- (54) Para Guarilha (2009), um aspecto relevante dos blogs é que, além de poderem proporcionar uma interação entre aprendizes e docentes, possibilita uma melhor compreensão das necessidades e expectativas a respeito do conteúdo planejado para a disciplina ministrada. (S04)
- (55) [...] Quando bem utilizadas, as brinquedotecas tendem a ser um instrumento pedagógico que não só permite uma ampla e rica variedade de jogos e brincadeiras, mas também desperta nas crianças um senso de responsabilidade coletiva que serve de preparação para a vida em sociedade. [...]. (S15)
- (56) O mundo virtual possibilita que as pessoas cuidem de suas finanças, façam compras, se relacionem e, além disso, que conheçam outras pessoas. (S18)

Em (53), (54), (55) e (56) a inclusão dos operadores *também*, *além de*, *não só...mas também*, *e*, *além disso*, todos eles resultantes da operação de adição de elementos na revisão/reescrita dos textos, ocorrem no sentido de somar argumentos em uma escala a favor de uma mesma conclusão, haja vista que tais morfemas apresentam a mesma força argumentativa. Em (56) observa-se, ainda, que o operador *e* é reforçado pelo operador *além disso*, uma vez que ambos apresentam a ideia de adição e funcionam como introdutórios de argumentos. Esses exemplos resultaram das operações de adição e deslocamento realizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita do texto. Vejamos o exemplo (54) de (S04), no qual a inserção do operador *além de* permite ao sujeito, além de introduzir um argumento a mais a favor da relevância do blog, também intensificar os argumentos na defesa do seu ponto de vista.

Para Guarilha (2009), um aspecto relevante do blog é que,

além de poderem proporcionar uma interação entre aprendizes e docentes,

possibilita uma melhor compreensão das necessidades e expectativas a respeito do conteúdo planejado para a disciplina ministrada.

Koch (2011) lembra que se temos dois ou mais argumentos, os quais orientam para a mesma conclusão, podem-se encadear seus elementos por meio de operadores, como, por exemplo: *além de*, *além disso* etc. Ao analisar o uso desses operadores argumentativos em anúncios publicitários, Almeida (2001) assinala que cabe aos operadores *além de* e *além disso* a responsabilidade por grande parte da força expressiva atribuída ao enunciado, já que

Sob o ponto de vista da orientação argumentativa, esses operadores possuem uma forte caracterização persuasiva na organização textual introduzindo um argumento decisivo: são responsáveis pela orientação persuasiva, como se essas marcas fossem imprescindíveis como estratégia argumentativa para tentar mudar o comportamento do provável consumidor. (ALMEIDA, 2001, p. 68).

Em (57) e (58) consideremos os operadores que introduzem uma conclusão relativa e argumentos apresentados em enunciados anteriores, tais como: *portanto*, *logo*, *por conseguinte*, *pois*, *em decorrência*, *consequentemente* etc.

- (57) Atualmente é cada vez mais comum a discussão sobre a importância do brincar na educação infantil. [...] ao brincar, a criança desenvolve a capacidade de se relacionar com diferentes parceiros e de com eles se comunicar por meio de diferentes linguagens para criar o novo e tomar decisões. Portanto, entendemos que brincar representa um fator de grande importância

na socialização da criança e é o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, bem como as dimensões afetiva e física da criança. (S15)

- (59) Em primeiro lugar, os pais devem dar uma educação exemplar a seus filhos e não jogar essa responsabilidade na escola e, consequentemente, nos professores. Estes têm como função complementar a educação dada pela família para que o aluno realmente se integre dentro da perspectiva da escola: a ser um bom cidadão. (S17)

Resultado de uma operação de adição, a inserção de *portanto* em (57) orienta para a conclusão da grande relevância que representa o brincar na socialização e formação integral da criança. Similarmente, ocorre com *consequentemente* em (59), também adicionado na reescrita do texto, cujo propósito é apontar para a conclusão de que cabe aos pais a educação dos filhos, enquanto à escola e aos professores cabe a função de complementar essa educação. Nesse sentido, esses operadores são responsáveis pela orientação dos enunciados para determinada conclusão, já que funcionam como argumentos e prevalecem sobre os demais enunciados. Na visão de Almeida (2001, p. 95), podemos dizer que, nesse caso, “têm-se, na verdade, conclusões que são argumentos”.

Também identificamos mudanças envolvendo operadores que introduzem argumentos alternativos e que levam a conclusões diferentes ou opostas (ou, ou então, quer... quer, seja... seja etc.) como verificamos em (60), cujo trecho deslocado no texto na revisão/reescrita revela o uso dos operadores *seja* e *ou* que articulam duas proposições, as quais os sentidos se alternam. Neste trecho, percebe-se que tais proposições assumem o papel de argumentos que têm como objetivo contrapor dois enunciados com diferentes orientações discursivas.

- (60) O fato de um texto depender do conhecimento de outros textos remete aos postulados teóricos bachтинianos, em que o texto é uma trama de fios dialógicos, de vozes que digladiam entre si, completando-se e respondendo umas às outras. Revela-se, então, que as linguagens não se extinguem [...], mas sim se perpassam de diversos modos, seja se confrontando ou se fundindo.

De acordo com os estudos de Koch (2006, 2011 e 2012) esses operadores são introdutórios de relações do tipo disjuntivo exclusivo. A autora alerta para o problema da ambiguidade em torno do uso do termo *ou*, já que pode ser tanto inclusivo como exclusivo, e esclarece que a disjunção inclusiva “é verdadeira se uma das proposições ou ambas forem verdadeiras”, enquanto a disjunção exclusiva “é verdadeira somente no caso de uma ou outra das proposições ser verdadeira, mas nunca ambas”. (KOCH, 2011, p. 124).

Em (61) temos um trecho em que destacamos o operador *mais...* do que, o qual estabelece relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão, assim como: menos que, tão... como etc. Vê-se, portanto, um confronto entre os métodos de ensino para crianças surdas e para crianças ouvintes, cujo intuito é apresentar um argumento favorável aos métodos utilizados no ensino das crianças surdas, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por essas crianças e o tempo necessário à aquisição do conhecimento pelos sujeitos em questão.

- (61) **Esses métodos de ensino são ainda *mais* intensos *do que* o ensino das crianças ouvintes, pois para uma criança surda conseguir ser proficiente nesses métodos demora-se, em média, o dobro do tempo previsto para o ensino de português para uma criança ouvinte. (S01)**

Considerando as relações discursivo-argumentativas, Koch e Elias relacionam também operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (porque, que, já que, pois etc.). As autoras explicam que por meio dessas relações “[...] encadeiam-se não conteúdos (estados de coisas de que falam os enunciados anteriormente apresentados), mas atos de fala, em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões.” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 170). Nesse sentido, encadeia-se um novo ato de fala para justificar ou explicar um ato de fala anterior, como podemos observar em (62), (63), (64) e (65), cujos enunciados são introduzidos, respectivamente, pelos operadores *porque*, *visto que*, *uma vez que* e *já que*.

- (62) **[...] A pesquisa pretende também mostrar que a linguagem na internet é ágil e capaz de ser absorvida pelo internauta no seu dia a dia. Ela também será importante *porque* mostrará como a língua escrita as vezes depende de outros meios de linguagem e comunicação para propagar a mensagem desejada. (S13)**
- (63) **Do mesmo modo, a cidade de Fortaleza está envolvida por esse grave problema que hoje castiga as grandes capitais, que é o caos no trânsito, *visto que* suas ruas e avenidas tornaram-se estreitas para suportar a frota de veículos que cresce continuamente. [...]. (S16)**
- (64) **Em segundo lugar, é de responsabilidade do sistema educacional que deixa bastante a desejar, colocando pessoas muitas vezes despreparadas, dentro das salas de aula. Desse modo se torna cada vez mais difícil amenizar essa realidade. Portanto, fica claro que diante dessa problemática se faz importante, a realização de pesquisa em torno desse assunto, *uma vez que* é marcante a ausência de pesquisa sobre a indisciplina dos alunos no âmbito escolar. (S17)**
- (65) **Na contemporaneidade é impossível pensar numa escola à parte das tecnologias digitais, *pois* vivemos na era da informação. Sendo assim, à medida que a escola se insere no meio tecnológico, é inevitável sua transformação, *já que* necessita se adaptar a este novo modelo de sociedade que depende da tecnologia da informação. [...]. (S18)**

Há operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias, como, por exemplo: *mas* (porém, contudo, todavia, no entanto) e *embora* (ainda que, posto que, apesar de (que) etc). Ducrot (1983) argumenta que o operador *mas* colocado entre dois enunciados, indica que o primeiro porta uma visão argumentativa oposta àquela do segundo. Segundo Koch (2012, p. 37), “do ponto de vista semântico, os operadores do grupo do *MAS* e os do grupo do *EMBORA* têm funcionamento semelhante: eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias”. Nesse caso, estabelece-se a relação discursivo-argumentativa do tipo contrajunção. Ressalte-se que, conforme explicitam Koch e Elias (2006), a contrajunção pode ocorrer não apenas entre segmentos sucessivos mas também entre sequências mais distantes, porções maiores do texto, além de conteúdos explícitos e implícitos.

- (66) Algumas pesquisas têm sido discutidas sobre a temática rádio. Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, o discurso de oito locutores de rádios americanas. [...] *Entretanto* o autor analisa apenas os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa. (S03)
- (67) Outros trabalhos foram realizados a fim de estudar a relação locutor-ouvinte, como por exemplo, o de Barbosa e Campos (2010), que possui como um dos seus objetivos “observar as diferenças e estratégias usadas pelos locutores para atrair a atenção dos ouvintes durante sua emissão”. *No entanto*, não fica claro nos resultados do trabalho a conclusão que se obteve deste objetivo específico. Os autores apenas expõem como foi analisada a voz do locutor, mas não a relacionam com os ouvintes. Já no estudo de Gomes (2006) ele afirma que o ouvinte participa de forma ativa, voluntária e consciente do processo radiofônico [...]. (S03)
- (68) Se os alunos estudam com interesse a consequência disto é um bom resultado da educação. Sabe-se que é positiva a entrada da tecnologia dentro da escola, *todavia* para que se obtenham bons resultados é importante que o profissional que vier a usar as ferramentas digitais dentro da escola esteja realmente apto a isso, pois se o profissional não tem a formação adequada para lidar com esse tipo de situação os bons resultados que provavelmente viriam a aparecer estarão comprometidos. Em outras palavras, a tecnologia pode ser utilizada no processo educacional, mas a formação do profissional torna-se indispensável para que os resultados sejam de fato a melhor aprendizagem dos alunos. (S18)
- (69) Bruno Bettelheim (1979), *apesar de* muito ter contribuído para o estudo e compreensão dessas narrativas no imaginário infantil, afirma que a o maravilhoso coloca o irreal como verdadeiro, embora diferente da realidade. [...]. (S19)

Um aspecto abordado acerca dos operadores por Guimarães (2007) diz respeito ao papel desempenhado pela orientação argumentativa na progressão do texto. Na visão do teórico “[...] a organização textual tem como um dos seus fundamentos a orientação argumentativa”. (GUIMARÃES, 2007, p. 116). Em (66), (67), (68) e (69) a orientação argumentativa desencadeada, principalmente, pelos operadores *entretanto*, *no entanto*, *todavia* e *apesar de*, além de assumirem a função de contrapor os enunciados anteriores, auxiliam para que o texto progrida. Outra questão retomada por Koch e Elias (2006) sobre

esses operadores refere-se à diferença entre os articuladores adversativos e os concessivos, esclarecendo que tal diferença reside não na relação semântica, mas no tipo de estratégia argumentativa utilizada. Para a autora, enquanto o uso da adversativa coloca em jogo a estratégia do suspense, uma vez que não revela de imediato a qual argumento fará adesão, o uso da concessiva antecipa o argumento que pretende destruir. (KOCH e ELIAS, 2006).

É interessante observar que muitos dos exemplos aqui expostos têm como objetivo cumprir com exigências do texto acadêmico justificativa do projeto de pesquisa, e que, imbuídos nesse propósito, os sujeitos fazem uso de muitos operadores, assim como de outras marcas argumentativas, para tentar convencer o leitor da relevância e necessidade da pesquisa. Tal fato se verifica também na revisão/reescrita do texto, uma vez que ampliam essas marcas e que, por sua vez, também ajudam na progressão do texto.

Fato semelhante ocorre em (70) e (71) através da inserção, na versão final do texto, de trechos com os operadores *já* e *ainda*, cuja função é introduzir nos enunciados conteúdos pressupostos.

- (70) **Outros trabalhos foram realizados a fim de estudar a relação locutor-ouvinte, como por exemplo, o de Barbosa e Campos (2010), que possui como um dos seus objetivos “observar as diferenças e estratégias usadas pelos locutores para atrair a atenção dos ouvintes durante sua emissão”. No entanto, não fica claro nos resultados do trabalho a conclusão que se obteve deste objetivo específico. Os autores apenas expõem como foi analisada a voz do locutor, mas não a relacionam com os ouvintes. Já no estudo de Gomes (2006) ele afirma que o ouvinte participa de forma ativa, voluntária e consciente do processo radiofônico [...]. (S03)**
- (71) **Assim sendo, podemos dizer que o volume de carros não é o único aspecto negativo do trânsito nas grandes cidades. Ainda no que dizem respeito à Fortaleza, outros problemas são bastante preocupantes. Entre eles, podemos citar: buracos, falta de sinalização, obras inacabadas, omissão das autoridades e falta de uma política pública que resolva os problemas. Todas essas dificuldades acabam por tirar o sossego daqueles que circulam pelas ruas e avenidas da cidade: os pedestres, mas principalmente os motoristas de ônibus, de carros particulares, de motoqueiros e de transporte alternativo. (S16)**

Em (72) e (73) citamos exemplos de mudanças envolvendo o acréscimo de trechos aos textos revisados/reescritos com os operadores *quase* e *apenas* que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total.

- (72) Assim, objetivamos nesse trabalho, descrever o cordel como um gênero textual, considerando as relações entre as características literárias desse gênero com as da linguagem cotidiana que lhe absorve. Temos como objetivos específicos: descrever os aspectos de literariedade, presentes no cordel, que o faz um gênero com fortes tendências literárias, através do uso da rima, métrica, estrofes, versos e seus diversos temas; descrever marcas da linguagem cotidiana como aspecto estilístico do

cordel, considerando a pontuação quase não utilizada, os neologismos, entre outros. (S08)

- (73) Algumas pesquisas têm sido discutidas sobre a temática rádio. Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, o discurso de oito locutores de rádios americanas. [...] Entretanto o autor analisa apenas os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa. (S03)

Note-se que a inserção de quase em (72) resulta em uma mudança, apontando para a quase totalidade da não utilização da pontuação, o que, teoricamente, parece indicar uma falha ou limitação da pesquisa em questão. Em (73) o operador *apenas* aponta para restrição, assim como só, somente, resultando na inversão do sentido da escala. Observamos que em ambos os casos, o uso do operador tem como objetivo apontar uma limitação da pesquisa realizada, autorizando, teoricamente, uma nova pesquisa. Isso ocorre em virtude da necessidade que tem o autor de definir o seu objeto de estudo, bem como da contribuição deste estudo à ciência, partindo de pesquisas já realizadas e apontando limitações dessas pesquisas. Vê-se, aqui, a importância dos operadores na argumentação do texto.

Vejamos, então, as sequências encadeadas em (73):

Algumas pesquisas têm sido discutidas sobre a temática rádio

Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, o discurso de oito locutores de rádios americanas. [...]

Entretanto o autor analisa apenas os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa

Podemos notar que este trecho faz o seguinte percurso: apresenta-se uma generalização acerca do assunto marcada pela expressão *algumas pesquisas*; situa uma pesquisa na área de estudo pretendida ao citar *Heffernan (2010), por exemplo, analisou [...]*; e, por último, introduz os operadores *entretanto* (para refutar o estudo citado no enunciado anterior) e *apenas* (para mostrar limitações da pesquisa) visando conduzir à conclusão de que sua pesquisa é necessária e relevante.

4.3.2 Discussão dos resultados

A tese de Ducrot e Anscombre (1995) de que a argumentação está inscrita na própria língua vai de encontro, inicialmente, à visão da gramática tradicional que concebe elementos da língua (como, por exemplo, conjunções) como meros elementos de ligação. Dessa forma, contestam tal posição e apresentam a visão argumentativa da gramática, nesta

primeira fase da teoria, através do estudo de alguns morfemas que, conforme argumentam, são responsáveis por determinar a orientação argumentativa, levando o interlocutor para determinadas conclusões, com exclusão de outras.

Ducrot (1983) diferencia esses morfemas em duas categorias: a dos conectores e a dos operadores argumentativos. Para o teórico, enquanto os conectores podem servir para ligar dois ou mais enunciados, atribuindo-lhes um papel especial em uma estratégia argumentativa, os operadores argumentativos têm por escopo um enunciado único, ou, mais precisamente, a sentença (entidade da língua), realizada por este enunciado. Na visão de Serra,

Os operadores argumentativos transformam os enunciados referenciais em premissas das quais podemos tirar uma conclusão e não outra, situam o enunciado numa certa direção, implicam determinadas conclusões. São ainda os operadores que permitem o encadeamento dos actos ilocutórios que, como os elos de uma cadeia, constituem o discurso. [...] Quanto aos conectores argumentativos, eles são os dispositivos (advérbios, conjunções e locuções de subordinação ou de conjunção, etc) que permitem a conexão ou a ligação recíproca de dois ou mais enunciados. (SERRA, 1995, p. 9-10).

No livro *Desvendando os segredos do texto* (2006), Koch utiliza o termo articuladores textuais ou operadores do discurso para nomear os recursos linguísticos que, segundo a autora, são responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão. Já nas obras *Argumentação e linguagem* (2011) e *A inter-ação pela linguagem* (2012), a autora utiliza o termo operadores argumentativos para o que Ducrot, inicialmente, define como conectores e operadores argumentativos. Assim, ao abordar a questão da relação que se estabelece entre os enunciados no sentido de ser argumento para determinada conclusão, posiciona-se dizendo que cada gramática de uma língua contém morfemas, cuja função é estabelecer tal relação, e que, por isso, denominam-se operadores argumentativos ou discursivos. Salienta ainda que fazem parte desses morfemas aqueles que a gramática tradicional reconhece como simples conectivos, ou aqueles que não se encaixam em nenhuma classe gramatical. Nessa mesma perspectiva, outra definição apontada por Koch (2012, p. 30) é a seguinte: “o termo operadores argumentativos foi cunhado por O. Ducrot, [...], para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”. (grifos da autora). Considerando os aspectos aqui discutidos, esclarecemos que a relação de operadores apresentadas no quadro 1, página 39, que nos subsidia em nossas análises, é uma síntese dos operadores discutidos por Koch (2011, 2012). Por isso, no decorrer do trabalho, adotamos

operadores argumentativos, para fazer referência aos termos conectores e operadores, cunhados por Ducrot.

Depois de esclarecer pontos que julgamos necessários, vamos à discussão dos resultados partindo da seguinte questão: em que proporção verificam-se nos textos reescritos mudanças referentes ao uso de operadores argumentativos, tendo em vista que o principal objetivo da seção justificativa é convencer o leitor da relevância da pesquisa? Através dessa questão, buscamos identificar, nos textos reescritos, operadores argumentativos, marcas linguísticas, cujo papel é determinar a orientação argumentativa do texto, de acordo com os postulados teóricos de Ducrot.

Ao identificar os operadores argumentativos envolvidos nas operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, bem como a força argumentativa que tais operadores indicam nos enunciados, com base na teoria da argumentação da língua, e, mais precisamente, na concepção de operadores discutida por Ducrot (1983), verificamos que:

- Nas quatro operações linguísticas realizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita do texto (adição, supressão, substituição e deslocamento) postuladas por Fabre-Cols (2002), identificamos mudanças relacionadas ao uso de operadores argumentativos (KOCH, 2011, 2012);
- Os dados revelaram um número considerável de mudanças envolvendo o uso de operadores argumentativos, totalizando 262 operadores;
- A operação de adição foi responsável pelo maior número das mudanças, perfazendo um total, aproximado, de 66%, seguida, respectivamente, das operações de deslocamento (16%), supressão (12%) e substituição (6%);
- A maior recorrência de uso de operadores ocorreu no sentido de:
 - somar argumentos a favor de uma mesma conclusão (e, também);
 - introduzir conteúdos pressupostos (ainda, já);
 - contrapor argumentos, orientando para uma conclusão contrária (mas);
 - introduzir justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (pois);
 - introduzir conclusão relativa a argumento apresentado em enunciado anterior (portanto);
 - incluir argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas (ou);

- Enquanto a operação de adição foi a que mais contribuiu para ampliar o poder de argumentação do texto, acrescentando 174 novos operadores aos textos reescritos, a operação de supressão, não contribuiu, uma vez que foi responsável pelo apagamento de 31 operadores argumentativos, o que causou prejuízos em alguns casos e restringiu a força argumentativa dos enunciados.

Ressaltamos que, de forma geral, a atividade de revisão/reescrita dos textos favoreceu a argumentação do texto, haja vista que permitiu aos sujeitos refletir sobre os escritos e efetuar mudanças redirecionando, em alguns casos, e ampliando a argumentação dos textos através do uso de operadores argumentativos, entre outras marcas linguísticas utilizadas pelos sujeitos. As alterações envolvendo esses operadores podem ser vistas em várias passagens dos textos, contribuindo tanto na argumentação do texto de forma geral, como também na constituição de passos dos movimentos retóricos delineados por Swales (1990), conforme verificamos em (66), (67), (69), (70), (72), (73), por exemplo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos de abordagem cognitiva promoveram grandes discussões em torno do processo de escrita e atribuíram à etapa de revisão importante papel nesse processo. No sentido de tentar contribuir com esses estudos, buscamos analisar, nesta pesquisa, as mudanças efetuadas por graduandos, do segundo semestre do curso de Letras, na reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa, levando-se em consideração os movimentos retóricos e o uso de operadores argumentativos. Primeiro, identificamos as operações realizadas (adição, supressão, substituição e deslocamento), comparando-se as versões iniciais e finais dos textos. Depois, procedemos à análise das marcas linguísticas resultantes dessas operações relacionadas tanto aos movimentos retóricos, quanto aos operadores argumentativos.

Em relação aos resultados, observamos, primeiramente, que os textos reescritos, de forma geral, revelaram um grande número de mudanças quando comparados aos textos escritos inicialmente. Tais mudanças ocorreram mediante aos acréscimos, supressões, substituições e deslocamentos de elementos nos textos (FABRE-COLS, 2002). Esses resultados corroboram estudos anteriores que mostram ser a escrita um processo complexo, que envolve conflitos quanto às escolhas que o sujeito precisa fazer, e, principalmente, à necessidade de adaptação do conteúdo perante as necessidades do leitor (GONÇALVES, 1992; GALBRAITH, 2009).

No total, identificamos 479 operações realizadas pelos 19 sujeitos investigados, assim distribuídas: 194 adições (40,5%) > 149 substituições (31,1%) > 89 supressões (18,58%) > 47 deslocamentos (9,81%). Desses resultados, verificamos que:

- a) A adição de elementos incidiu sobre letras, palavras, frases, parágrafos, acentuação, pontuação, notas de rodapé, referências e aspectos gráficos como: espaços, colchetes, asterisco, aspas e itálico, e deu-se visando, principalmente, a restauração de componentes relevantes que foram omitidos em um estado anterior (versão inicial);
- b) A supressão incidiu sobre letras, palavras, frases, parágrafos, acentuação, pontuação, siglas e aspectos gráficos como: parênteses, itálico e aspas, e buscou também reestruturar o texto com eliminação, inclusive, de afirmações categóricas que comprometem o escrito, uma vez que não são apresentadas, nesses casos, pesquisas que comprovem tais afirmações;

c) A substituição incidiu sobre letras, palavras, frases, pontuação, números e aspectos gráficos como barras e parênteses, e promoveu modificações tanto no plano da expressão como no do conteúdo a comunicar, de forma concomitante ou não, além de ocorrer também com vistas a reorganizar/reestruturar o texto;

d) O deslocamento incidiu sobre palavras, frases, parágrafos, pontuação e números e, também ocorreu, embora em números bem reduzidos, com o objetivo de reorganizar/reestruturar o texto, como, por exemplo, dar continuidade à ideia desenvolvida em trechos anteriores ou posteriores do texto.

No que diz respeito às mudanças e aos movimentos retóricos, considerando que durante o trabalho de escrita os alunos foram submetidos a sucessivas escritas e reescritas para construção do texto, com base em um modelo que contempla movimentos retóricos recorrentes em introduções de artigos de pesquisa, verificamos, através da identificação de marcas linguísticas de uso recorrente em determinados passos de acordo com os postulados teóricos de Swales (1990), e a partir dos estudos de Motta-Roth e Hendges (2010) e Silva (2004), que:

a) Nas quatro operações linguísticas realizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita do texto (adição, supressão, substituição e deslocamento) postuladas por Fabre-Cols (2002), ocorreram mudanças relacionadas aos movimentos retóricos do modelo CARS de Swales (1990);

b) A relação mudanças x movimentos retóricos ocorreu com as operações envolvendo frases e parágrafos;

c) Das 161 operações envolvendo frases e parágrafos (33,61% do total de operações realizadas), 105 delas (21,92% do total de operações realizadas) relacionam-se aos movimentos retóricos delineados por Swales (1990), perfazendo os seguintes dados: adição (56,19%) > deslocamento (20,95%) > supressão (16,19%) > substituição (6,66%);

d) Enquanto a operação de adição foi responsável pelo maior número de mudanças, a substituição foi a que ocorreu em menor número. A justificativa para esses dados reside no fato de que a operação de substituição apresentou um grande índice de alterações envolvendo palavras e a relação mudanças x movimentos retóricos centrou-se nas operações envolvendo frases e parágrafos.

Ressaltamos que a recorrência da operação de adição realizada por 16 dos 19 sujeitos investigados chama a atenção nos textos analisados, uma vez que: a) as adições realizadas nos textos revisados/reescritos resultaram em acréscimos de palavras que vão de 5,8% a 329,0%, de forma que em alguns casos os textos foram totalmente reestruturados; b) a adição de elementos ocorreu visando situar o território da investigação, com o intuito de estabelecer a importância da pesquisa, fazer generalizações, rever estudos prévios; c) a adição de elementos ocorreu visando construir um espaço para a pesquisa, ou seja, esclarecer ao leitor de onde se pretende falar, a partir de três dos quatro passos do Movimento retórico 2, a saber: 1A – Apresentar argumentos contrários a estudos prévios; Passo 1B – Identificar lacunas no conhecimento existente na área e apontar limitações observadas em pesquisas realizadas anteriormente; Passo 1C – Fazer questionamentos ou levantar problemas a partir de trabalhos anteriores; d) a adição de elementos ocorreu visando delinear o(s) objetivo(s) da pesquisa, Passo 1A do Movimento retórico 3.

Quanto à relação entre as mudanças e os operadores argumentativos, observamos que em todas as operações identificamos a presença de operadores argumentativos, envolvendo um total de 262 operadores; a operação de adição foi responsável pelo maior número dessas mudanças, perfazendo um total, aproximado, de 66%, seguida, respectivamente, das operações de deslocamento (16%), supressão (12%) e substituição (6%).

Considerando a frequência de uso dos operadores, observamos que esses ocorreram, principalmente, no sentido de:

- a) Somar argumentos a favor de uma mesma conclusão (e, também);
- b) Introduzir conteúdos pressupostos (ainda, já);
- c) Contrapor argumentos, orientando para uma conclusão contrária (mas);
- d) Introduzir justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (pois);
- e) Introduzir conclusão relativa a argumento apresentado em enunciado anterior (portanto);
- f) Incluir argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas (ou).

Verificamos que a atividade de revisão/reescrita dos textos favoreceu a argumentação do texto, haja vista que permitiu aos sujeitos refletir sobre os escritos e efetuar mudanças redirecionando e, em alguns casos, ampliando a argumentação dos textos através do uso de operadores argumentativos, entre outras marcas linguísticas utilizadas pelos sujeitos.

Embora os resultados tenham mostrado relações entre as mudanças realizadas, os movimentos retóricos e os operadores argumentativos, assim como em outras pesquisas (SOARES, 2003), também verificamos que muitos dos problemas encontrados são da superfície textual, sobretudo problemas ortográficos. Entretanto, cabe assinalar aqui três aspectos que julgamos pertinentes na escrita de textos: o papel desempenhado pelo professor no processo de escrita, oportunizando aos alunos o exercício da escrita e da reescrita, a adequada definição de tarefa na revisão a partir de um modelo estruturado e o *feedback* do professor.

Enfatizamos que as mudanças operacionalizadas na reescrita refletem a necessidade que sentem os sujeitos de fazer ajustes em seus textos visando cumprir normas do texto acadêmico e, particularmente, da seção justificativa do projeto de pesquisa, objeto de estudo deste trabalho. Outrossim, destacamos que o uso diferenciado, pelos graduandos, das operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, podem desencadear novos estudos acerca da revisão/reescrita. Para tanto, sugerimos pesquisas envolvendo um número maior de sujeitos, com pesquisas experimentais e longitudinais, as quais poderão fornecer dados mais substanciais sobre as singularidades manifestadas por cada sujeito, considerando tanto o gênero textual estudado como o uso de modelos que auxiliam na (re) elaboração do texto.

Diante dos resultados obtidos, possibilitando, inclusive, a ampliação do potencial argumentativo do texto, através das mudanças relacionadas aos movimentos retóricos e ao uso de operadores argumentativos, foi possível verificar a importância da revisão para a reescrita da seção justificativa, sobretudo pelos acréscimos realizados, favorecendo um número significativo de mudanças que resultaram em melhorias aos textos analisados, com a inserção de citações e muitos dos operadores argumentativos, morfemas responsáveis por determinar a orientação argumentativa dos enunciados.

Em síntese, esperamos que esta pesquisa possa ampliar as discussões em torno da etapa de revisão e sua relevância no processo de escrita. Além disso, a compreensão de uma adequada definição de tarefa a partir das estratégias mobilizadas pelos sujeitos na revisão, poderá, gradativamente, redimensionar a atividade de revisão/reescrita, de forma a deslocar o foco de aspectos puramente formais para aspectos textuais, sobretudo com gêneros acadêmicos, uma vez que Wallace e Hayes (1990) observaram que a mudança na definição de tarefa permite aos sujeitos explorar habilidades de revisão que já tenham disponíveis. No

entanto, ressaltam os autores, a instrução para alterar a definição da tarefa só pode ser eficaz se os sujeitos já têm certas habilidades e capacidade de gerir essas habilidades na revisão.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ABL): Mercado das Letras, 1997.

ALMEIDA, Lucimar de. **Análise semântica de operadores argumentativos em textos publicitários**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

ALVES, Giselle Maria Sarti Leal Muniz. **Operadores argumentativos em anúncios publicitários**. 2011. 396f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro: UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

ANSCOMBRE, Jean-Claude. *Théorie de l'argumentation, topoi et structuration discursive*. **Revue québécoise de linguistique**, vol. 18, nº 1, 1989, p13-55. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/rql/1989/v18/n1/602639ar.pdf>. Acesso em: 10/09/2012.

_____. **Théorie des topoi**. Paris: Éditions Kimé, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César.; SOUSA, Socorro Claudia Tavares.(Orgs.).**Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 77-93.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEDRAN, Patrícia Fabiana. O movimento retórico das introduções de artigos científicos em língua italiana. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, nº 38, junho de 2009. p. 108-129.

BEZERRA, Symone Nayara Calixto. **Saberes linguísticos sobre escrita mobilizados por professores e alunos em processo de reescritura textual**. 2007. 91f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete.; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Claudia Tavares.(Orgs.).**Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 49-75.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; HEMAIS, Bárbara; ARAÚJO, Júlio César. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Claudia Tavares (Orgs.).**Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, v. 20, n. 01. Florianópolis, jan./jun., 2002. p. 23-47.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 6 – TP6: leitura e processos de escrita II**. Brasília: MEC/SEF, 2008.

CAMPOS, Claudia Mendes. O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua. **Revista da ABRALIN**, v. 6, n. 2, p. 139-169, jul./dez. 2007.

CAMPS, Anna. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In: CARVALHO, José Antônio Brandão; BARBEIRO, Luís.; PIMENTA, Jorge (Orgs.). **A escrita na escola hoje: problemas e desafios**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 2005, p. 11-26. Disponível em: http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/Didactica_da_escrita_Pontos_de_vista_sobre_o_ensino-aprendizagem_da_expressao_escrita.pdf. Acesso em: 05 mai. 2011.

CARVALHO, Guido de O. **Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de letras**. 2002. 168f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiânia - UFG, Goiânia, 2002.

D'ANDREA, Carlos; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexão sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Revista Veredas**, n. 1/2010, p. 64/74, PPG Linguística, Juiz de Fora, ISSN 1982-2243. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2011.

DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten. A influência do feedback do professor nas revisões de seus alunos. **Linguagem & Ensino**, Vol. 1, N. 2, 1998 (59-70).

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

_____. **Les échelles argumentatives**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

_____. Opérateurs argumentatifs et visée argumentative . **Cahiers de Linguistique Française**, n. 5, 1983. Disponível em: <http://clf.unige.ch/display.php?numero=5&idFichier=353>. Acesso em: 19/12/2012.

_____. Topoi et formes topiques. In.: ANSCOMBRE, Jean-Claude. **Théorie des topoi**. Paris: Éditions Kimé, 1995.

ELBOW, Peter. **Freewriting**. Disponível em: <http://mgunby.wikispaces.com/file/view/Freewriting.pdf>. Acesso em: 29/10/2010.

ESPÍNDOLA, Lucienne. **A entrevista: um olhar argumentativo**. João Pessoa: EDUFPB, 2004.

FABRE-COLS, Claudine. **Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse de brouillons à l'écriture accompagnée**. France: ESF éditeur, 2002.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação**. Trab. Ling. Aplic., Campinas (39): 105-129, Jan/Jun. 2002. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2276/1807>. Acesso em: 19/12/2012.

FINDLAY, Eleide Abril Gordon; COSTA, Mauro; GUEDES, Sandra Paschoal. Leite de Camargo. **Guia para elaboração de projetos de pesquisa**. Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC, 2006.

FLOWER, Linda; HAYES, John. **A cognitive process theory of writing**. College Composition and Communication. v. 32, n. 4, 1981, p. 365-387.

FREITAS, Mirella de Oliveira. Técnicas e operadores argumentativos em redações de universitários. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 1499-1508, 2006. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1029.pdf>. Acesso em: 08/04/2011.

GAFFURI, Pricila; MENEGASSI, Renilson José. Responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito. **ANAIS - ISSN 2177-6350**. Maringá-PR, 2010.

GALBRAITH, David. Cognitive Models of Writing. **gfl-journal**, nº. 2-3/2009. Disponível em: <http://www.gfl-journal.de/2-2009/galbraith.pdf>. Acesso em: 19/10/2012.

GIL, Antônio Carlos . **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Maria Dulce M. **Processos psicológicos na revisão da composição escrita: contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem**. 1992. 174f. Tese (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa, 1992.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

HAYES, John. What triggers revision? In.: ALLAL, Linda; CHANQUOI, Lucile; LARGY, Pierre (Eds.). **Revision: Cognitive and Instructional Processes**. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, 2004.

_____. New directions in writing theory. In.: MACARTHUR, C. A. GRAHAM, S. FITZGERALD, J. (Orgs.). **Handbook of Writing Research**. Guilford Publications, 2006. Disponível em: http://digis.ewha.ac.kr/data/test/56.New_Directions_in_Writing_Theory____John_R._Hayes.pdf. Acesso em: 18/10/2012.

HAYES *et al.* Cognitive processes in revision. In. ROSENBERG, Sheldon (Org.). **Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing and language learning**. v. 2. Cambridge University Press, 1987.

HAYES, John.; FLOWER, Linda. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

JUCÁ, Damião Carlos Nobre. **A organização retórico-argumentativa da seção justificativa no gênero textual projeto de dissertação**. 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

JESUS, Conceição Aparecida. **Reescrita: para além da higienização**. 1995. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000093812&fd=y>. Acesso em: 03/09/2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; LUZ, Patrícia Santos. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 01, São Paulo, Jan./Jun, ISSN 1517-9702, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1010t.PDF>. Acesso em: 02 out. 2010.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002, p. 19-36.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/referenciacao_e_retextualizacao_MariaMatencio.pdf. Acesso em: 19/12/2012.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUSY, Maria das Graças. Coerência textual e o processo de revisão: estratégias de alunos universitários. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

OLIVE, Thierry. **Working Memory in Writing: Empirical Evidence From the Dual-Task Technique**. Disponível em: http://cogprints.org/3246/1/olive_euro_psy.pdf. Acesso em: 29/10/2012.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de . Práticas de escrita e revisão de textos na esfera acadêmico-científica. In: **XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, 2012, Natal. Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 04 a 07 de setembro de 2012. Natal: EDUFRRN, 2012. p. 1-9.

PÉCORA, Aldair. **Problemas de redação**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 8. ed. São Paulo: Globo, 1992.

SERRA, Paulo. **Retórica e argumentação**. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/jpserra_retorica.pdf. Acesso em: 10/09/2012.

SILVA, Elaine Cristine. Fernandes. **A estrutura genérica e as escolhas léxico-gramaticais das introduções de dissertações de mestrado na área de Linguística Aplicada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOARES, Dóris de Almeida. Produção textual: assumindo papéis na revisão colaborativa. **Cadernos do CNLF**, vol. XIV, n. 02, t. 02, UFRJ/CN. Disponível em: www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/2029-2042.pdf. Acesso em: 08 abr. 2011.

SOARES, Maria Vilani. **A tarefa de reformulação de texto**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

SOUZA, Tereza Bressan; OSÓRIO, Alda M. do N. **A mediação pedagógica na produção de texto**: um diálogo possível e necessário. GT Alfabetização, Leitura e Escrita, n. 10, UFMS. Disponível em: http://www.vigotski.net/anped/2003-GT10_tx02.pdf. Acesso em: 25 fev. 2011.

SWALES, John M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Claudia Tavares.(Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Do projeto ao relatório de pesquisa**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/197/3/01d10a01.pdf>. Acesso em: 13/10/2012.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2005.

WALLACE, David; HAYES, John. **Redefining revision for freshman**. 1990. Disponível em: http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/46/OP21.pdf?x-r=pcfile_d. Acesso em: 18/10/2012.

ANEXOS – Textos dos alunos

SEÇÃO JUSTIFICATIVA DO PROJETO DE PESQUISA

Sujeito 01 – versão inicial (VI)

A aquisição da linguagem é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento cognitivo do homem.

A capacidade perceptiva de mundo dos seres humanos está intimamente ligada a sua capacidade de pensar. E essa capacidade de pensar está comprovadamente atrelada a linguagem (qualidade essencialmente humana), que é a principal característica cognitiva do homem.

Para os surdos, essa capacidade cognitiva é igualmente competente à capacidade cognitiva da comunidade ouvinte. Contudo, a aquisição da linguagem pelos surdos é diferente da aquisição da linguagem pelos ouvintes, visto que os surdos possuem a falta sensorial da audição.

Muito se tem trabalhado para melhorar o desenvolvimento comunicativo entre os surdos e para analisar, das mais diversas perspectivas, a aquisição da linguagem por essa comunidade. Contudo, no campo teórico de estudo sociointeracionista e da linguística cognitiva pouco se tem investido sobre o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas na aquisição da linguagem. E é a partir dessa lacuna, no estudo da cognição humana, que justificamos nossa proposta de estudo.

Como se dá o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas na aquisição da linguagem pelo método bilíngue de ensino (LIBRAS/Português) na perspectiva da linguística cognitiva e da psicologia sociointeracionista? E, como a partir da aquisição da linguagem, as crianças surdas passam a ter uma percepção semioaxiológica de mundo?

Essa análise do desenvolvimento cognitivo foi escolhida para ser aplicada em uma comunidade, de certa forma, limitada pela falta da audição, pois em seus membros, esse tipo de análise torna-se mais expressivo e com características ainda mais interessantes do que se os dados forem analisados a partir da comunidade ouvinte. Uma vez que carga linguística transmitida aos surdos é ainda mais intensa do que a transmitida aos ouvintes, visto que a comunidade surda tem sua própria cultura, de acordo com a definição de cultura de PADDEN e HUMPHIRES (2000, p.5): “[...]uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições[...]” e sua própria língua pois, de acordo com BRITO (1998, p.19):

As línguas de sinais são línguas naturais porque, assim como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

Assim, a LIBRAS constitui-se como uma língua natural pois possui as características básicas das línguas naturais. Contudo essa cultura e língua estão imersas em comunidades ouvintes. E também porque os surdos estão expostos a outros métodos de ensino, diferente do ensino para os ouvintes.

Esses métodos de ensino, que são ainda mais intensos do que o ensino das crianças ouvintes, fazem com que os surdos tenham uma maior exposição a conteúdos linguísticos. O que ressalta nossa hipótese de que os surdos são mais perceptíveis e mais desenvolvidos cognitivamente ao atingirem a fluência no seguimento bilíngue de ensino. Mais do que os ouvintes comuns.

Comparamos as pessoas surdas que conseguem essa fluência às pessoas que aprendem outro idioma, pois elas, assim como os surdos, aprendem o idioma e também a cultura dessa nova língua. A diferença é que esse aprendizado para os ouvintes é, geralmente, uma escolha e para os surdos é algo imposto. Pois, por mais que a criança nasça em uma família com pais surdos e entre em contato com a cultura e a língua de sinais desde muito tenra, faz-se necessário o aprendizado, principalmente na dimensão gráfica, da língua oficial de seu país. Sendo mais comum os casos de crianças surdas que nascem em uma família ouvinte e faz-se necessário, tanto à criança quanto à família, aprenderem tanto a língua de sinais quanto a cultura dos surdos.

Esses são alguns dos motivos que fazem dos resultados que serão obtidos com este projeto de pesquisa algo significativo tanto para a comunidade surda, que teve seus direitos, em parte, reconhecidos somente nas últimas décadas, quanto para a comunidade ouvinte em geral. Pois, ajudará a esclarecer certas dúvidas e/ou pré-conceitos pré-existentes. Além de servir como contribuição teórica para uma área escassa de estudos, a cognição humana na perspectiva da Linguística cognitiva e da Psicologia sociointeracionista.

Sujeito 01 – versão final (VF)

A aquisição da linguagem é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento cognitivo do homem, pois nos diferencia dos outros animais, e é nosso principal meio de comunicação.

A capacidade perceptiva e classificativa de mundo dos seres humanos está intimamente ligada a sua capacidade de pensar. E essa capacidade de pensar está comprovadamente atrelada a linguagem (qualidade essencialmente humana, e principal característica cognitiva do homem) de acordo com os estudos filosóficos e psicológicos de autores como os de Gadamer (2008) e os de Sabbatini (2011).

Para os surdos, essa capacidade cognitiva é igualmente competente à capacidade cognitiva da comunidade ouvinte. Contudo, a aquisição da linguagem pelos surdos é diferente da aquisição da linguagem pelos ouvintes, visto que os surdos possuem a falta sensorial da audição.

Muito se tem trabalhado para melhorar o desenvolvimento comunicativo entre os surdos e para analisar, das mais diversas perspectivas, a aquisição da linguagem por essa comunidade. Como o trabalho realizado por Mariângela Estelita Barros pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): *Aquisição da Linguagem Pelos Surdos* (2005), que visa analisar a aquisição da modalidade escrita da LIBRAS afim de compreender como se dará seu alcance e influências na modalidade escrita do português. Contudo, no campo teórico de estudo da Psicologia Sociointeracionista e da Linguística Cognitiva pouco se tem investido sobre o desenvolvimento cognitivo através da aquisição da linguagem por essas pessoas. E é a partir dessa lacuna, no estudo da cognição humana, que justificamos nossa proposta de estudo.

Como se dá o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas através da aquisição da linguagem pelo método bilíngue de ensino (LIBRAS/Português) na perspectiva da linguística Cognitiva e da Psicologia Sociointeracionista? Como, a partir da aquisição da linguagem, as crianças surdas passam a ter uma percepção e classificação semioaxiológica de mundo? E qual o papel do Português para melhorar o desenvolvimento semiológico de conceitos da linguagem já existentes, através da LIBRAS, nas crianças surdas?

Essa análise do desenvolvimento cognitivo foi escolhida para ser aplicada em uma comunidade, de certa forma, limitada pela falta da audição, pois em seus membros, esse tipo de análise torna-se mais expressivo e com características ainda mais interessantes do que se os dados forem analisados a partir da comunidade ouvinte. Uma vez que a carga linguística transmitida aos surdos é ainda mais intensa do que a transmitida aos ouvintes, visto que a comunidade surda tem sua própria cultura, de acordo com a definição de cultura de Padden e Humphires (1988, p. 5): “[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições [...]” [tradução nossa], e sua própria língua, pois de acordo com Brito (1998, p. 19):

As línguas de sinais são línguas naturais porque, assim como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

Assim, a LIBRAS constitui-se como uma língua natural, pois possui as características básicas das línguas naturais. Contudo, sua cultura e língua estão imersas nas comunidades ouvintes. Também é motivo de nossa escolha pela comunidade surda o fato de que os surdos estão expostos a outros métodos de ensino, diferentes do ensino para os ouvintes. O Bilinguismo (em que a criança surda aprende tanto sua língua materna, LIBRAS, quanto o português na dimensão gráfica), o Oralismo (método cujo qual a criança surda é exercitada para conseguir oralizar a língua de seu país), e a Comunicação Total (que também visa a oralização, mas foca, principalmente, na comunicação entre a criança e as outras pessoas). Esses métodos de ensino são ainda mais intensos do que o ensino das crianças ouvintes, pois para uma criança surda conseguir ser proficiente nesses métodos demora-se, em média, o dobro do tempo previsto para o ensino de português para uma criança ouvinte. Fazendo com que os surdos tenham uma maior exposição a conteúdos linguísticos. O que ressalta nossa hipótese de que os surdos são mais perceptíveis e mais desenvolvidos cognitivamente ao atingirem a fluência no seguimento bilíngue de ensino. Mais do que os ouvintes comuns.

Comparamos as pessoas surdas que conseguem essa fluência às pessoas que aprendem outro idioma, pois elas, assim como os surdos, aprendem o idioma e também a cultura dessa nova língua. A diferença é que esse aprendizado para os ouvintes é, geralmente, uma escolha e para os surdos é algo imposto. Pois, por mais que a criança nasça em uma família com pais surdos e entre em contato com a cultura e a língua de sinais desde muito tenra, faz-se necessário o aprendizado, principalmente na dimensão gráfica, da língua oficial de seu país. Sendo mais comum os casos de crianças surdas que nascem em uma família ouvinte e faz-se necessário, tanto à criança quanto à família, aprenderem tanto a língua de sinais quanto a cultura dos surdos.

Esses são alguns dos motivos que fazem dos resultados que serão obtidos com esta pesquisa algo significativo tanto para a comunidade surda, que teve seus direitos, em parte, reconhecidos somente nas últimas décadas, quanto para a comunidade ouvinte em geral. Pois, ajudará a esclarecer certas dúvidas e/ou pré-conceitos pré-existent sobre a comunidade surda. Além de servir como contribuição teórica para uma área escassa de estudos, a cognição humana na perspectiva da Linguística Cognitiva e da Psicologia Sociointeracionista.

Sujeito 02 – versão inicial (VI)

O Brasil, atualmente, está sendo um dos países de maior destaque mundialmente, não só devido a Copa do mundo e os jogos Olímpicos que ocorrerão aqui, mas ele vem ganhando notoriedade política também. Dessa forma, o Português falado no Brasil fica em evidência mundial atraindo o interesse de muitos estrangeiros em aprender o Português falado nesse país.

Em muitos países que não têm o português como língua materna ou oficial estão sendo abertos cursos de português. Em decorrência disso faz-se necessária a análise dos materiais didáticos de Português para falantes não nativos da língua.

A aquisição gramatical de uma língua não é fator determinante para o aprendizado da mesma, visto que, muitas ocorrências enunciativas não são especificadas na gramática, um exemplo disso são as unidades fraseológicas, que segundo Carvalho (2011) não são aprendidas na escola mas sim, pelas repetições de uso destas no cotidiano. A aquisição de uma língua perpassa também pelo conhecimento da cultura em que ela está inserida.

Um traço cultural enunciativo muito marcante são as unidades fraseológicas, sendo assim, nossos objetivos gerais são: analisar a importância da aquisição de unidades fraseológicas da língua portuguesa para a socialização de estrangeiros com falantes nativos e analisar as abordagens e explicações que estão sendo feitas concernente às unidades fraseológicas em livros didáticos de Português para falantes não nativos da língua. Nossos objetivos específicos são: determinar a frequência de usos dessas unidades fraseológicas e o grau de importância que elas têm para os que querem aprender o Português do Brasil e Verificar se as abordagens das unidades fraseológicas estão conseguindo atingir seu objetivo-alvo que é o de socializar discursivamente um indivíduo não falante da língua e fazer com que este tenha proficiência na mesma.

As questões norteadoras da pesquisa são: qual a importância do aprendizado de unidades fraseológicas de uma língua para a proficiência nesta? De que maneira estão sendo abordadas as unidades fraseológicas nos livros didáticos de Português como língua estrangeira? E que dificuldades são encontradas em relação ao ensino das unidades fraseológicas da língua portuguesa a estrangeiros? Estas questões nos levarão ao conhecimento dos problemas concernentes ao ensino dessas unidades fraseológicas e nos levarão a refletir sobre quais seriam os melhores métodos para o ensino das mesmas no caso específicos de alunos não nativos da língua portuguesa.

As hipóteses da pesquisa são: O aprendizado de uma língua não perpassa somente pela questão gramatical que esta tem, mas toda língua está carregada de uma cultura, por isso não se pode aprender uma língua sem aprender a cultura dos falantes da mesma e as unidades fraseológicas estão estritamente ligadas à cultura dos falantes de uma determinada língua.

Sujeito 02 – versão final (VF)

Este estudo partiu da necessidade de analisar a abordagem das Expressões Idiomáticas (EIs) da língua portuguesa nos livros didáticos de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE).

O interesse em estudar esse assunto iniciou-se quando participei de uma aula de PLE na Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade (FEAAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC), destinada a estrangeiros interessados em aprender o português. Observei que alunos de línguas estrangeiras sentem dificuldades ao comunicar-se, fazendo uma tradução simultânea de palavras da língua portuguesa para a língua inglesa no ato da enunciação, fazendo com que o ouvinte nativo¹¹ não entenda. Além disso, interessou-me mais ainda quando li uma dissertação de mestrado sobre unidade fraseológicas. Nesse sentido, questionei-me sobre qual o nível de importância que os livros didáticos dão a essas unidades fraseológicas e, mais especificamente, as expressões idiomáticas que estão intrinsecamente relacionadas a cultura.

Segundo Amado (2008, p.66) a “língua portuguesa é o quinto idioma mais falado no mundo, com 230 milhões de falantes, e ocupa a 3ª posição no mundo ocidental, atrás somente do inglês e do espanhol”. Nessa perspectiva, Carvalho (2011) argumenta que o Brasil vem ganhando notoriedade mundial devido à globalização e o fortalecimento de sua economia. Dessa forma, vem-se aumentando o interesse de nações não lusófonas como os países que constituem o Mercado Comum do Sul- MERCOSUL (Argentina, Uruguai e Paraguai) em aprender o português.

A aquisição gramatical de uma língua não é fator determinante para o aprendizado da mesma, visto que muitas ocorrências enunciativas não são especificadas na gramática, um exemplo disso são as unidades fraseológicas, que, consoante Carvalho (2011), não são aprendidas na escola, mas sim pelas repetições de uso destas no cotidiano. A aquisição de uma língua

¹¹ Tomaremos como nativo os falantes de outras línguas que não tem o português como língua materna, segunda ou oficial.

perpassa também pelo conhecimento da cultura em que ela está inserida. De acordo com Carvalho (2011), o ensino de uma língua estrangeira não deve estar centralizado na gramática, mas seu foco também deve ser o de formar no estudante uma competência comunicativa em diversos contextos de comunicação. Sendo assim, entende-se que o ensino de uma língua deve vir acompanhado de sua cultura, visto que não se pode falar de língua sem cultura, pois esta é uma manifestação cultural.

Um traço cultural enunciativo marcante são as unidades fraseológicas de uma língua. O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) expõem que as expressões de sabedoria popular (unidades fraseológicas) são importantes para a competência sociocultural do falante de uma língua estrangeira. Compreendem as unidades fraseológicas os provérbios, expressões idiomáticas, fórmulas de rotina, etc. Neste trabalho, nosso foco serão as Expressões Idiomáticas (EIs).

Nossa hipótese é de que os livros didáticos de Português como Língua Estrangeira (PLE) não dão a atenção devida às expressões idiomáticas contidas na língua. Assim pensamos que pelo uso informal dessas expressões e pelo fato de que os alunos sentem dificuldades no momento do entendimento de algumas Expressões Idiomáticas eles usam-nas de forma errada no cotidiano quando estão em processo de adaptação com aquela estrutura. Dessa forma, utilizando precisamente as expressões idiomáticas no ensino de PLE surgem perguntas como: Existem métodos de abordagem para o ensino de Expressões Idiomáticas nos livros de PLE? Quais são eles? E Quais são as maiores dificuldades dos alunos de Português como língua estrangeira em aprender essas estruturas? Nesse sentido, objetivamos, com esse trabalho, verificar se existem e quais são os métodos de abordagem das EIs da Língua Portuguesa nos livros didáticos de PLE e analisar se as abordagens das EIs estão conseguindo atingir seu objetivo-alvo que é o de socializar discursivamente um indivíduo não falante da língua e fazer com que este tenha proficiência na mesma.

Acreditamos que as contribuições decorrentes desta pesquisa serão de grande valia para os futuros estudos linguístico-pedagógicos e, além do mais, promoverá uma reflexão da necessidade de criar (se não existem) e/ou repensar os métodos de ensino das EIs da língua portuguesa ou confirmar se os métodos tradicionais estão atingindo seus objetivos.

Sujeito 03 – versão inicial (VI)

Atualmente, o rádio Am /Fm está cada vez mais presente na vida das pessoas. Com o avanço tecnológico pode-se ter contato com o rádio no ônibus, no carro ou por meio do

celular e outros aparelhos portáteis. No entanto, muitas pessoas não atentam para o discurso e/ou para a voz do locutor, às vezes por desinteresse ou por considerar algo dispensável.

Com base metodológica no artigo *Mumbling is macho: Phonetic distinctiveness in the speech of american radio DJs*, (no qual foi estudado - sob o aspecto fonético e fonológico - o discurso de oito locutores) pretende-se aplicar a pesquisa em apenas dois locutores de rádios brasileiras analisando os seus discursos sob os aspectos fonético e linguístico, focando na área da paralinguística. Os programas que serão analisados são: *Cidade Light*, da rádio Cidade (99,1 Fm) e *Na Balada* da rádio Jovem Pan (94,7 Fm). Será considerado para estudo apenas uma hora de cada programa.

Este trabalho tenciona abrir portas para que outros estudiosos da linguagem realizem pesquisas mais aprofundadas sobre este campo o qual ainda não é muito explorado. Este estudo é voltado também para aqueles que trabalham com comunicação social, pois nele encontrarão recursos (tais como o uso da paralinguística) que os ajudarão no desenvolvimento de seus ofícios.

Sujeito 03 – versão final (VF)

Atualmente, o rádio AM /FM é um meio de comunicação que está cada vez mais presente na vida das pessoas. Com o avanço tecnológico pode-se ter contato com o rádio no ônibus, no carro ou por meio do celular e outros aparelhos portáteis. Segundo uma pesquisa feita por Cinthia D'auria do Instituto Ipsos Marplan, área de Mídia Customizada (2008):

Momento atual é de mudanças e transformações: a popularização da Internet e revolução digital dos meios, chamada convergência dos meios; as diversas plataformas de transmissão, como celulares, MP3/ 4 e 5 players, TV, internet móvel, notes, Iphone, e etc; além dos podcasts e programas de compartilhamento de música, comunidades de rádios, ouvintes-produtores e muito mais exigentes.

Algumas pesquisas têm sido discutidas sobre a temática rádio. Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, o discurso de oito locutores de rádios americanas. O referido autor aborda, por exemplo, a diferença na fala de homens e mulheres. Um dos resultados obtidos foi que homens tendem a não pronunciar os sons □□□ □□□ nos finais das palavras mais que mulheres. Entretanto o autor analisa apenas os sons isoladamente,

desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa.

Outros trabalhos foram realizados a fim de estudar a relação locutor-ouvinte, como por exemplo, o de Barbosa e Campos (2010), que possui como um dos seus objetivos “observar as diferenças e estratégias usadas pelos locutores para atrair a atenção dos ouvintes durante sua emissão”. No entanto, não fica claro nos resultados do trabalho a conclusão que se obteve deste objetivo específico. Os autores apenas expõem como foi analisada a voz do locutor, mas não a relacionam com os ouvintes. Já no estudo de Gomes (2006) ele afirma que o ouvinte participa de forma ativa, voluntária e consciente do processo radiofônico, e que “Com isso, parece-nos inconcebível a situação do ouvinte como consumidor passivo dos produtos radiofônicos”.

Não obstante o mérito dos trabalhos realizados é preciso salientar que não foram encontrados estudos que tratassem da reação do ouvinte perante o discurso do locutor. Assim este projeto tende abrir caminhos para novas pesquisas dentro dessa área.

Além disso, este trabalho pretende contribuir na formação de profissionais da área de comunicação social, principalmente, os radialistas. Com esse estudo será possível para tais pessoas analisar seu próprio discurso e modificá-lo a fim de atrair e persuadir o público alvo.

Sujeito 04 – versão inicial (VI)

É notável que hoje os estudos sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula expandiram consideravelmente. O surgimento de diversas ferramentas digitais, como blogs, fóruns e redes sociais (Facebook, Twitter) transformou o modo das pessoas interagirem com a expressão e a compreensão escrita. Estudar esse fenômeno é importante para compreendermos como a ferramenta blog pode contribuir para o ensino de Francês como Língua Estrangeira (LE), na qual aprofundaremos nessa pesquisa.

Com base em leituras que fizemos para o desenvolvimento desse presente projeto, observamos que, há alguns anos, estudiosos afirmavam que a utilização de computadores em sala de aula atrapalharia o desenvolvimento do aprendiz. Essa teoria é contradita em estudos atuais, como os de Franco (2005) e de Oikawa (2011), que defendem que o uso dos blogs pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem em uma segunda língua e promove uma maior interação entre professor-conteúdo-aluno.

Como os blogs podem beneficiar o ensino de Francês LE? A partir dessa questão iremos analisar e descrever a utilização dessa ferramenta digital para o ensino de estudantes de nível

A1 da disciplina de Francês III: Língua e Cultura, ofertada no Curso de Letras, da Universidade Federal do Ceará, a fim de contribuir para os estudos linguísticos e pedagógicos.

Sujeito 04 – versão final (VI)

Originariamente, os blogs surgiram no final dos anos de 1990 e foram rapidamente difundidos como “diários pessoais” virtuais, em que os leitores podem interagir com o autor através de comentários abaixo de cada postagem. Hoje, essa ferramenta assume diferentes funções: educacional, informativa, publicitária, entre outras.

É notável que hoje os estudos sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula expandiram consideravelmente. O surgimento de diversas ferramentas digitais, como blogs e redes sociais (Orkut, Facebook, Twitter) transformou o modo das pessoas interagirem com a expressão e a compreensão escrita.

Diante desse grande alcance dos blogs, a pergunta que surge diante de nós é: como os blogs podem beneficiar o ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE)? A teoria de base que nos ajudará na investigação sobre essa questão será a condição de aprendizagem e interação proporcionada pela utilização dos blogs, segundo os estudos de Silva (2008) e de Guarilha (2009).

Conforme Silva (2008), o blog promove interação e comunicação entre professor e alunos, já que as discussões iniciadas em sala de aula podem ser continuadas em ambiente virtual e há uma facilidade maior em trocar informações através dessa ferramenta. O uso do blog também possibilita que os alunos se sintam mais confortáveis em trabalhar sua expressão escrita, uma vez que essa plataforma proporciona mais liberdade em suas produções.

Para Guarilha (2009), um aspecto relevante dos blogs é que, além de poderem proporcionar uma interação entre aprendizes e docentes, possibilita uma melhor compreensão das necessidades e expectativas a respeito do conteúdo planejado para a disciplina ministrada.

Através dessa pesquisa, pretendemos analisar e diagnosticar se a utilização dos blogs de caráter educacional contribuiu para o aprendizado entre os estudantes de nível A1 da disciplina de Francês III: Língua e Cultura, ofertada pelo Curso de Letras, da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período 2011.2, considerando a interação mediada pelo blog e a aprendizagem do FLE.

Ainda que se encontre em estágio inicial, essa pesquisa pode contribuir para um estudo relevante sobre internet e ensino, uma vez que essa relação está cada vez mais

imbricada. Nosso projeto tem o intuito de analisar os usos pedagógicos de um blog educacional destinado à aprendizagem de língua francesa, considerando as ferramentas que o constitui e a interação entre alunos e professor, descrever as ferramentas do blog que permitem essa interação e categorizar os tipos de interação entre alunos e professor ambientados no blog.

Sujeito 05 – versão inicial (VI)

O Mundo vem passando por uma espécie de “reciclagem profissional”, a cada dia que passa o mercado de trabalho fica mais concorrido, para tanto é necessário haver uma capacitação por parte do profissional para poder então manter-se de igual para igual com os seus adversários de trabalho. É visível que para tanto existem dois aspectos que entraram em ascensão nos últimos anos, o primeiro aspecto sem sombra de dúvida é a capacitação à nível superior, um profissional ter em seu currículo uma capacitação de 3º nível faz a diferença, em paralelo a essa nova exigência cada vez mais comum segue a mesma linha o domínio tecnológico que com o passar do tempo desenvolve-se cada vez mais, assim seguidos em uma sociedade em que o mais bem capacitado domina e os não capacitados são dominados evoluímos em uma trajetória exigente e até cruel por não haver às vezes uma competitividade social justa para com todos.

Depois da revolução industrial o mundo tecnológico dominou o espaço de produção em massa com qualidade excepcional, podemos até mencionar um capitalismo informativo onde o crescimento social parte do domínio tecnológico.

A tecnologia está inserida no nosso cotidiano no simples ato de assistir televisão, fazer uma ligação em um telefone móvel, efetuar saques nos bancos em caixas eletrônicos ou através da internet, fazer compras de qualquer coisa, verificar o saldo de sua conta bancária, entre outras ações possíveis. Isso caracteriza a chamada Sociedade 182 da Informação. De acordo com Takahashi (2000, p. 03), “rapidamente nos adaptamos [...] a viver na Sociedade da Informação, uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis”.

Apesar dessa suma importância não podemos deixar de negar que hoje vivenciamos ainda uma forte exclusão digital, isso por motivos econômicos, sociais, políticos e/ou culturais, por esse motivo que o governo federal de alguns anos para cá começou a investir em uma tentativa de igualitarização de classes sociais pelo desenvolvimento de inclusões digitais, é exemplo de tal as redes comunitárias e computadores cedidos às escolas da rede pública

como meio de ensino, tudo isso envolto da perspectiva construtiva de que as ferramentas tecnológicas são diferenciadoras no mercado de trabalho, para combater essas dificuldades pontes de acessibilidade são criadas para assim amenizar os problemas gerados pela exclusão de uma massa nesse aspecto, são esses os projetos de inclusão digital que circundam uma possível vitória a partir do momento que tiram as pessoas do analfabetismo digital, para o início de sua busca por informações constantes. Tais projetos movimentam as pessoas, e cabe a cada indivíduo a busca pela não estagnação. Com este primeiro passo, os próximos são de responsabilidade de cada cidadão.

Outro ponto que sem sombra de dúvida é colocação assertiva de êxito profissional pela qualificação a nível superior dos brasileiros, quanto mais houver um desenvolvimento educativo de ensino mais as pessoas podem concorrer de igual para igual no mercado de trabalho, apesar da necessidade básica já expressa num currículo escolar de haver um nível superior, as dificuldades para alcançá-lo em algumas classes sociais são grandes, partindo dessa perspectiva que vemos uma baixa inclusão educacional a pessoas carentes, sejam elas por dificuldades financeiras, sejam elas por discriminações sociais e /ou logísticas inaplicáveis a realidade de muito brasileiros. Para poder combater essas dificuldades alguns programas de iniciativa federal foram criadas como o Prouni e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) para poder dar vazão a necessidade de mercado.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas para capacitação profissional principalmente pela classe social mais baixa que o governo federal busca unir duas ferramentas de suma importância num contexto social para capacitação de nossos brasileiros, são elas a inclusão digital e a capacitação ao nível superior. Tendo em vista que muitos jovens carentes se sentem desestimulados a adentrarem ao nível superior pela alta concorrência de alunos de rede privada, sendo esses uma vez mais bem preparados, partindo dessa vertente se iniciou uma revolução nas instituições públicas, foram as ferramentas tecnológicas utilizadas como estímulo para continuo aprendizado, assim esse estudo analisa uma ação que se torna comum na iniciativa pública, a inclusão digital como ferramenta de auxílio para estímulo de alunos da rede pública adentrarem no nível superior, uma vez que eles tem acesso facilitado a meios de comunicação e informação que outrora era ilegível ao seus domínio diários, por continuo eles se sentem mais bem preparados e retomam o libido pelo nível superior como também capacitam-se profissionalmente de maneira a concorrer no mercado de trabalho com reais chances de êxito profissional.

O Mundo vem passando por uma espécie de “reciclagem profissional”, a cada dia que passa o mercado de trabalho fica mais concorrido, para tanto é necessário haver uma capacitação por parte do profissional para poder então manter-se de igual para igual com os seus adversários de trabalho. É visível que para tanto existem dois aspectos que entraram em ascensão nos últimos anos, o primeiro aspecto sem sombra de dúvida é a capacitação à nível superior; um profissional que tenha em seu currículo uma capacitação de terceiro nível faz a diferença. Em paralelo a essa nova exigência cada vez mais comum, segue na mesma linha o domínio tecnológico que com o passar do tempo desenvolve-se cada vez mais, assim seguimos em uma sociedade em que o melhor capacitado domina e os não capacitados são dominados; evoluímos em uma trajetória exigente e até cruel por não haver às vezes uma competitividade social justa para com todos.

Depois da revolução industrial o mundo tecnológico dominou o espaço de produção em massa com qualidade excepcional, podemos até mencionar um capitalismo informativo onde o crescimento social parte do domínio tecnológico.

A tecnologia está inserida no nosso cotidiano no simples ato de assistir televisão, fazer uma ligação em um telefone móvel, efetuar saques nos bancos em caixas eletrônicos ou através da internet, fazer compras de qualquer coisa, verificar o saldo de sua conta bancária, entre outras ações possíveis. Isso caracteriza a chamada Sociedade 182 da Informação. De acordo com Takahashi (2000, p. 03), “rapidamente nos adaptamos [...] a viver na Sociedade da Informação, uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis”.

Apesar dessa suma importância não podemos deixar de negar que hoje vivenciamos ainda uma forte exclusão digital, isso por motivos econômicos, sociais, políticos e/ou culturais, por esse motivo que o governo federal de alguns anos para cá começou a investir em uma tentativa de igualitarização de classes sociais pelo desenvolvimento de inclusões digitais, é exemplo de tal as redes de acesso a internet comunitária e computadores cedidos às escolas da rede pública como meio de ensino, tudo isso envolto da perspectiva construtiva de que as ferramentas tecnológicas são diferenciadoras no mercado de trabalho, apesar de não ser um investimento suficiente para que ocorra essa igualitarização. Para combater essas dificuldades, pontes de acessibilidade são criadas para assim amenizar os problemas gerados pela exclusão de uma massa nesse aspecto e são esses os projetos de inclusão digital que circundam uma possível vitória mais distante ainda a partir do momento que tiram as pessoas do analfabetismo digital, para o início de sua busca por informações constantes. Tais projetos movimentam as pessoas, e cabe a cada indivíduo a busca pela não estagnação. Com este

primeiro passo, os próximos são de responsabilidade de cada cidadão, a questão por outro lado é a forma pela quais são distribuídos esses investimentos, assim sendo, buscamos aqui fazer uma triagem de utilização dessas ferramentas para poder assim traçarmos uma distribuição mais eficaz dessas ferramentas.

Outro ponto que sem sombra de dúvida resvalasse o êxito profissional é a qualificação a nível superior dos brasileiros, quanto mais houver um desenvolvimento educativo de ensino mais as pessoas podem concorrer de igual para igual no mercado de trabalho, apesar da necessidade básica já expressa num currículo escolar de haver um nível superior, as dificuldades para alcançá-lo em algumas classes sociais são grandes, partindo dessa perspectiva que vemos uma baixa inclusão educacional a pessoas carentes, sejam elas por dificuldades financeiras, sejam elas por discriminações sociais e /ou logísticas inaplicáveis a realidade de muitos brasileiros. Para poder combater essas dificuldades alguns programas de iniciativa federal foram criados como o Prouni e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) para poder dar vazão a necessidade de mercado.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas para capacitação profissional principalmente pela classe social mais baixa, o governo federal busca unir duas ferramentas de suma importância num contexto social para capacitação de nossos brasileiros, são elas a inclusão digital e a capacitação ao nível superior. Observando que muitos jovens carentes se sentem desestimulados a adentrarem ao nível superior pela alta concorrência de alunos de rede privada, sendo esses uma vez melhor preparados, iniciou-se uma revolução nas instituições públicas, utilizando ferramentas tecnológicas como estímulo para contínuo aprendizado; assim esse estudo analisa uma ação que se torna comum na iniciativa pública, a inclusão digital como ferramenta de auxílio para estímulo de alunos da rede pública a adentrarem no nível superior, uma vez que eles tenham acesso facilitado a meios de comunicação e informação que outrora era ilegível aos seus domínios diários, em consequência eles se sentem melhor preparados e retomam o libido pelo nível superior como também capacitam-se profissionalmente de maneira a concorrer no mercado de trabalho com reais chances de êxito profissional.

Sujeito 06 – versão inicial (VI)

A “Morte” é uma das temáticas mais instigantes e produtivas em Literatura Romântica, como se ver nas obras de escritores como Álvares de Azevedo, Augusto dos Anjos, Lord Byron e Edgar Allan Poe. Se por uns foi e é vista com naturalidade e como forma

de transcender a superficialidade do plano material, por outros é tida com aversão e medo, com o término da vida e da existência, o que leva essencialmente à ideia de Vazio e Solidão.

No entanto, tem-se também o costume de fazer relações entre “Morte” e a ideia de “uma entidade imaginária que a credence popular supõe ceifeira das vidas” /BUENO, 2007, p. 525/. Aqui, porém, tendo em foco essa associação superficial somada à falta de trabalhos que construam outras idealizações desse sintagma, proponho uma outra percepção de “Morte”, que seja idealizada, construída no vazio dos espaços ou no seu total preenchimento.

Saindo das definições amarradas e folclóricas, aponto para um outro valor semântico para o tema literário em pesquisa. Sugiro um valor semântico não-definível mas totalmente perceptível, construído a partir da contextualização histórica do período artístico no qual o objeto de estudo /a ideia da morte/ mais abarcado: da descrição dos ambientes; das ações de corpos que revelam “estados de almas” e “patologia” e também a partir da análise da mente de personagens pela técnica de “sondagem psicologia” inaugurada pelo escritor Edgar Allan Poe que terá aqui alguns de seus contos estudados para a construção do objetivo dessa pesquisa.

Sujeito 06 – versão final (VF)

Desde cedo fui instigado pela questão da “efemeridade do tempo”. Quando criança presenciei alguns poucos velórios e, a partir de então, passei a questionar algumas poucas pessoas próximas e a mim mesmo o “porque de as pessoas ‘partirem’”.

O que levaria as pessoas a temerem o “fim da vida”? Seria a ideia de que isso culmina em Vazio e Solidão? São inúmeras as tentativas de lidar e descrever o fenômeno que chamamos “morte”. Em Literatura Romântica, por exemplo, são vários os autores que, como Avarez de Azevedo, Augusto dos Anjos, Lord Byron e Edgar Allan Poe, trabalham com essa temática (“morte”). O que seria, pois, a “morte” em Literatura?

A definição de Bueno (2009) é que “morte” seria uma entidade imaginária que a credence popular supõe ceifeira das vidas ou que “morte” estaria intimamente relacionada à morte-física. Essa definição/relação não é de todo incorreto, mas o que, em Literatura Romântica, mais especificamente nas obras do escritor inglês Edgar Allan Poe, levaria as personagens, mesmo após a morte-física, ainda assim a exercer forte influência/interferência na narrativa? Por que essa temática é tão abarcada em literatura Romântica, sobretudo durante o século XIX? O que é a “morte” e como ela se manifesta nas obras de Poe visto que as definições de Bueno não se enquadram aqui?

A partir de um profundo e pessoal interesse, e levando em consideração os diferentes modos de percepção sobre “morte” saído das definições amarradas e folclóricas e aponto para um outro valor semântico para o tema literário em pesquisa. Sugiro um valor semântico não-definível mas totalmente perceptível, construído a partir da contextualização histórica do período artístico no qual o objeto de estudo (a idéia de “morte”) é mais abarcado; da descrição dos ambientes; da ação de corpos que revelam “estados de almas” e “patologias” e também a partir da análise da mente de personagens pela técnica de “sondagem psicológica” inaugurada pelo escritor Edgar Allan Poe, que terei aqui alguns de seus contos estudados para a construção do objetivo dessa pesquisa.

Assim, tendo em foco as associações superficiais de “morte” à morte-física somada a falta de trabalhos que construam outras idealizações desse sintagma, proponho uma outra percepção de “Morte” que seja construída no vazio dos espaços ou no seu total preenchimento.

Sujeito 07 – versão inicial (VI)

A escrita e a leitura são atos incentivados por pedagogos desde a nossa mais tenra idade. Com o advento da internet veio um novo modo de escrita, o que é chamado de hipertexto, o que é favorecido pelo “meio eletrônico recheado de informações interligadas.” REIS, 2011. p. 30.

Desse modo podemos encontrar novos meios de se escrever e novos gêneros textuais dentro dos quais vamos nos deter a hiperficção, mais especificamente a *fanfiction*. Nada mais seria que uma história contada por fãs a partir de histórias já escritas.

Mas quem seriam os agentes que contribuiriam para essa escrita? E como esse novo gênero hipertextual vem influenciando jovens e adultos a ler e escrever? Segundo Vargas (2008) a “oportunidade de interagir com textos de seu interesse, a saber, na maior parte dos casos, textos bem-sucedidos comercialmente [...], cuja presença, no dia-a-dia do jovem, o motive a prolongar o contato com eles” [p. 14] seria uma das motivações desses agentes, mas baseado em questionamentos e vivências na leitura de *fanfiction* e na convivência no meio dessa verdadeira comunidade literária virtual nossas necessidades vão além de meras motivações, nós queremos mostrar como o gênero virtual tem contribuído para o aumento da leitura e escrita. Nessa pesquisa temos, portanto o objetivo de caracterizar esse gênero hipertextual e traçar o perfil de leitores e autores, para a partir daí analisar as influências da *fanfiction* para a geração de novos leitores e o nascimento de novos escritores, que estão saindo do mundo virtual e publicando suas obras no meio literário.

Sujeito 07 – versão final (VF)

A escrita e a leitura são atos incentivados por pesquisadores das ciências da linguagem desde a nossa mais tenra idade. Esse incentivo se justifica na medida em que crescemos e necessitamos conhecer e expressar o que nos rodeia. Assim, ler e escrever são ações que permitem essa descoberta. A nossa sociedade se organiza em torno dessas atividades porque através delas os conhecimentos ficam registrados, diferentemente da oralidade, que com o tempo poderia se modificar. Como exemplo podemos citar Sócrates “há mais de dois milênios atrás recusava a fixidez mortal do pensamento escrito, e por isso nada escreveu, é paradoxalmente através de Platão, seu discípulo, que hoje ainda temos acesso às ideias, aos diálogos e ao fluxo do “pensamento vivo”, (...)” (BARBOSA, 2009. p. 2). Sendo assim a leitura e a escrita podem contribuir para a disseminação do conhecimento através das gerações.

Escrever e ler são ações que caminham lado a lado com as tecnologias. Com o advento da internet, por exemplo, novos modos de escrever e de ler surgiram, pois facilitaram o acesso a obras literárias e dinamizaram o processo de leitura e escrita. “Basta olharmos para os jovens nascidos já em plena era da informática para entendermos o quanto eles se distanciam da literatura tradicional.” (BARBOSA, 2009. p. 1). Esse modo de ler e escrever por meio das telas digitais tem sido denominado por alguns autores de hipertexto. Pode ser caracterizado como um texto mediado pelo “meio eletrônico recheado de informações interligadas” (REIS, 2011. p. 30), que chamam maior atenção ao leitor e dá ao autor maiores recursos.

Desse modo podemos encontrar novos meios de se escrever e novos gêneros textuais dentro dos quais vamos nos deter à hiperficção, mais especificamente a *fanfiction*. Esse gênero recebe esse nome por ser uma história criada por fãs de livros, séries, filmes, etc. para suprir uma lacuna deixada pelo autor. Assim, a *fanfiction*izada mais é que uma história (re)contada por fãs a partir de histórias já escritas.

Mas quem seriam os agentes que contribuiriam para essa escrita? E como esse novo gênero hipertextual vem influenciando jovens e adultos a ler e escrever? Segundo Vargas (2008, p. 14) a “oportunidade de interagir com textos de seu interesse, a saber, na maior parte dos casos, textos bem-sucedidos comercialmente [...], cuja presença, no dia-a-dia do jovem, o motive a prolongar o contato com eles” seria uma das motivações desses agentes. A *fanfiction* propicia ao leitor o poder de modificar, acrescentar ou completar o texto original de acordo com sua concepção. Porém, baseado em questionamentos e vivências na leitura de

fanfiction e na convivência no meio dessa verdadeira comunidade literária virtual nossas necessidades vão além de meras motivações, nós queremos mostrar como o gênero virtual tem contribuído para o aumento da leitura e escrita.

Nessa pesquisa temos, portanto o objetivo de caracterizar esse gênero hipertextual e a partir daí analisar o diálogo dele com escritores e leitores, demonstrando a influência da *fanfiction* para a geração de novos escritores, que estão saindo do mundo virtual e publicando suas obras no meio literário.

Portanto nosso estudo contribuirá para a melhor utilização desse recurso tão atrativo a essa nova geração.

Sujeito 08 – versão inicial (VI)

Várias são as riquezas culturais existentes no nordeste brasileiro, e dentre elas está a literatura de cordel, que, logo depois da expansão européia no Brasil, torna-se uma manifestação artísticocultural de extrema importância para o povo brasileiro. A literatura de cordel é de grande relevância para a sociedade brasileira, pois é um poderoso veículo de comunicação de massas, podendo permear questões no âmbito econômico, social, religioso, histórico e científico.

Sabemos da extrema importância que o cordel exerce na sociedade atual por ter papel informativo e documental. Como funcionava como um jornal “falado”, ao longo dos anos, apresentou inúmeros registros da vida real, tornando-se hoje uma grande fonte histórica. Os assuntos tratados vão desde fatos de repercussão mundial, como as duas guerras mundiais, como também revoluções, crimes, acidentes, religiosidade popular, entre outros. Ariano Suassuna, Orígenes Lessa e Luís da Câmara Cascudo foram alguns estudiosos da poesia popular.

A expressão “gênero” vem sendo utilizada muito frequentemente por diversos estudiosos na área da pesquisa. O estudo dos gêneros, cada vez mais, é debatido em diversos campos como na Linguística, Sociologia, Análise do discurso, entre outros.

Tomando como base algumas leituras para o desenvolvimento desse projeto, verifica-se normalmente que os gêneros são fenômenos históricos, ligados à vida cultural e social das pessoas, com a função de ordenar as atividades comunicativas do cotidiano. Diversos conceitos surgem sobre os gêneros, a exemplo de Marcuschi (2008, p.155), que os define como “formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.” Percebemos assim que a Literatura de Cordel é contemplada pela definição de gênero feita

por Marcuschi (2008), já que está diretamente ligada à vida cultural e social dos indivíduos, principalmente no homem nordestino. Assim, objetivamos nesse trabalho, descrever o cordel como um gênero textual, considerando as relações entre as características literária desse gênero com as da linguagem cotidiana que lhe absorve. Temos como objetivos específicos: descrever os aspectos de literariedade presentes no cordel, que o faz um gênero com fortes tendências literárias, através do uso da rima, métrica, estrofes, versos e seus diversos temas; descrever marcas da linguagem cotidiana como aspecto estilístico do cordel.

Sujeito 08 – versão final (VF)

Sabemos da necessidade dos textos em nossas vidas. Eles trazem inúmeras possibilidades de estudos da língua. Marcuschi (2008) discute essa necessidade, preocupando-se com a maneira de como são trabalhados esses textos e também com a inclusão de textos falados e escritos, já que os primeiros normalmente são esquecidos pelos estudiosos. Analisa dessa forma, que os textos servem de base para trabalhar aspectos como: o desenvolvimento histórico da língua, a leitura e a compreensão, o estudo da pontuação e ortografia, o estudo dos gêneros textuais, entre outros.

Daremos ênfase à questão do estudo dos gêneros. Observando as considerações de Marcuschi(2008), em que gênero é um elo entre o discurso e o texto, percebemos que a Literatura de Cordel, situada entre a oralidade e a escritura, caracteriza-se como tal. As expressões “discurso” e “escrita” tinham uma visão dicotômica. Contudo, hoje é trabalhado as relações existentes entre elas. É o que diz Marcuschi (2008, p.81) , “pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo”.

Em Matos (2010), observamos como a Literatura de Cordel se relaciona com a escrita e a oralidade:

No caso da literatura de folhetos, a influência da escrita dá-se de modo parcial, pois nela as marcas da oralidade se afirmam, e a força da voz viva se impõe de modo indelével. No espaço cambiante da oralidade / escritura, distingue-se um movimento textual transgressor, uma vez que o texto escrito transgride o espaço da escritura, ultrapassa-o, sai dos limites do papel, move-se e aspira a se fazer voz.(MATOS, 2010, p.16).

Muitas são as riquezas culturais existentes no nordeste brasileiro, e dentre elas está a literatura de cordel, uma manifestação artísticocultural de extrema importância para o povo brasileiro.

A Literatura de Cordel é de grande relevância para a sociedade brasileira, pois é um poderoso veículo de comunicação de massas, podendo permear questões no âmbito

econômico, social, religioso, histórico e científico; além de exercer na sociedade atual papel informativo e documental.

A Literatura de Cordel funcionava como um jornal “falado”, ao longo dos anos, apresentou inúmeros registros da vida real, tornando-se hoje uma grande fonte histórica. Os assuntos tratados vão desde fatos de repercussão mundial como as duas guerras mundiais, como também revoluções, crimes, acidentes, religiosidade popular, entre outros. Ariano Suassuna, Orígenes Lessa(*) e Luís da Câmara Cascudo foram alguns estudiosos da poesia popular.

Tomando como base as leituras de Marcuschi (2008), verifica-se normalmente que os gêneros são fenômenos históricos, ligados à vida cultural e social das pessoas, com a função de ordenar as atividades comunicativas do cotidiano. Diversos conceitos surgem sobre os gêneros, entretanto Marcuschi (2008, p.155), os define como “ formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.” Percebemos assim que a Literatura de Cordel é contemplada pela definição de gênero feita por Marcuschi (2008), já que está diretamente ligada à vida cultural e social dos indivíduos, principalmente no homem nordestino.

Nesse sentido, vale ainda ressaltar que os trabalhos de Bakhtin (1979), Antônia Coutinho (2004), Jean Michel Adam (1999), Bathia (1997), Carolyn Miller (1984) são citados por Marcuschi como alguns dos estudos que ele conhece, abordando essa temática.

Assim, objetivamos nesse trabalho, descrever o cordel como um gênero textual, considerando as relações entre as características literárias desse gênero com as da linguagem cotidiana que lhe absorve. Temos como objetivos específicos: descrever os aspectos de literariedade, presentes no cordel, que o faz um gênero com fortes tendências literárias, através do uso da rima, métrica, estrofes, versos e seus diversos temas; descrever marcas da linguagem cotidiana como aspecto estilístico do cordel, considerando a pontuação quase não utilizada, os neologismos, entre outros.

Com vistas ao aprofundamento desses dados, buscaremos estudar, nesta proposta de pesquisa, as características inseridas dentro da Literatura de Cordel para que possa ser apontada como um gênero textual o que nos remete à necessidade de mais estudos sobre o tema.

Sujeito 09 – versão inicial (VI)

No campo da educação, muitas são as dúvidas referentes à forma de controle das atitudes dos alunos para tornar o aprendizado mais coeso e objetivo. Desde muito tempo, tem-se o costume de impor penalizações para os alunos fazerem o que está no cronograma do professor, ou seja: aprender na “marra”. Porém, diversos acontecimentos históricos vão influenciar nas atitudes do professor, tornando a educação mais maleável e subjetiva. A ditadura é um fato histórico, que no Brasil influenciou muito a educação por sua linha dura e censura. O processo de abertura para uma maior maleabilidade das atitudes do professor pode estar perdendo o controle e levando o processo de ensino a uma forma muito livre, perdendo assim a objetividade.

Cada aluno tem seu ritmo, espelhado no contexto familiar e escolar anterior. O professor tem o papel de tornar seu ensino aberto o suficiente para abranger a todos, porém sem perder sua objetividade. Baseados nos conceitos do Behaviorismo Radical de Skinner (*apud* PIERCE e CHENEY, 2004), reforço e punição são dois efeitos responsáveis pelo aumento ou diminuição, respectivamente, do comportamento; por exemplo: se um aluno frequentemente entrega seus trabalhos atrasados e tem-se o costume de diminuir sua nota a cada dia atrasado, isso se caracteriza como uma punição, pois a tendência é que o aluno deixe de entregar trabalhos atrasados para poder passar na média. Contudo, muitas atitudes do professor podem influir no processo contrário, pois aqueles alunos que não são acostumados com tal metodologia irão se distanciar do ideal de aprendizagem objetivado.

Esse é o momento de caracterizar diversos comportamentos do professor que irão influir na aprendizagem, destacando algumas variáveis pertinentes: subjetividade do professor, subjetividade do aluno, contexto histórico, contexto corrente, relações em sala de aula, relações fora da sala de aula, etc. Portanto, a forma como o professor expressa esses objetivos de assiduidade aos alunos influi nos seus compromissos ou então na sua aprendizagem dentro e fora da academia? Como influi? Como podemos melhorar, de acordo com os objetivos do professor e da instituição, esses processos?

Todo comportamento é afetado pelos estados motivacionais, ou seja, não basta apresentar um estímulo para que ele aconteça (seguindo o exemplo da entrega do trabalho), pois se tem que notar se o contexto é favorável. Então, não se pode avaliar um comportamento sem incluir os interiores. O discurso do professor precisa ser contínuo e preciso, de acordo com o objetivo, por conseguinte, a forma de expressão do professor é um ponto crucial na aprendizagem do aluno (como ele se porta, fala, se veste, se expressa e etc.; resumindo, como ele se porta). É necessário ter uma noção de continuidade e de que os

comportamentos, estímulos e respostas que são apresentados ao aluno não são esquecidos, pois os comportamentos que se seguem estão em função dos anteriores.

Sujeito 09 – versão final (VF)

No campo da educação, muitas são as dúvidas referentes à forma de controle das atitudes dos alunos para tornar o aprendizado mais coeso e objetivo. Desde muito tempo, tem-se o costume de impor penalizações para os alunos fazerem o que está no cronograma do professor, ou seja: aprender na “marra”. Porém, diversos acontecimentos históricos vão influenciar nas atitudes do professor, tornando a educação mais maleável e subjetiva. A ditadura é um fato histórico que, no Brasil, influenciou muito a educação pela censura e linha dura. O processo de abertura para uma maior maleabilidade das atitudes do professor pode estar perdendo o controle e levando o processo de ensino a uma forma muito livre, perdendo assim a objetividade.

Cada aluno tem seu ritmo, espelhado no contexto familiar e escolar anterior. O professor tem o papel de tornar o ensino abrangente, porém sem perder sua objetividade. Baseados nos conceitos do Behaviorismo Radical de Skinner (*apud* PIERCE e CHENEY, 2004), reforço e punição são dois efeitos responsáveis pelo aumento ou diminuição, respectivamente, do comportamento; por exemplo: se um aluno frequentemente entrega seus trabalhos atrasados e tem-se o costume de diminuir sua nota a cada dia atrasado, isso se caracteriza como uma punição, pois a tendência é que o aluno deixe de entregar trabalhos atrasados para poder passar na média. Contudo, muitas atitudes do professor podem influir no processo contrário, pois aqueles alunos que não são acostumados com tal metodologia podem se distanciar do ideal de aprendizagem objetivado.

Esse é o momento de caracterizar diversos comportamentos do professor que irão influir na aprendizagem, destacando algumas variáveis pertinentes: subjetividade do professor, subjetividade do aluno, contexto histórico, contexto corrente, relações em sala de aula, relações fora da sala de aula etc. Dessa forma, a forma como o professor expressa esses objetivos de assiduidade aos alunos influiria nos seus compromissos ou então na sua aprendizagem dentro e fora da academia? Como influi? Como podemos melhorar, de acordo com os objetivos do professor e da instituição, esses processos?

Todo comportamento é afetado pelos estados motivacionais, ou seja, não basta apresentar um estímulo para que ele aconteça (seguindo o exemplo da entrega do trabalho), pois tem-se que notar se o contexto é favorável. Então, não se pode avaliar um

comportamento sem incluir os anteriores. O discurso do professor precisa ser contínuo e preciso, de acordo com o objetivo, por conseguinte, a forma de expressão do professor é um ponto crucial na aprendizagem do aluno (como ele se porta, fala, veste-se, expressa-se etc.; resumindo, como ele se porta). É necessário ter uma noção de continuidade e de que os comportamentos, estímulos e respostas que são apresentados ao aluno, não são esquecidos, pois os comportamentos que se seguem estão em função dos anteriores.

Entraremos em contato com as Universidades Públicas do estado do Ceará, para avaliar os métodos de ensino e a capacidade de aprendizagem dos alunos. Diante disso, construiremos um escopo empírico para conceituar os diversos vieses que estão presentes no sistema e nos hábitos de ensino.

Sujeito 10 – versão inicial (VI)

A Universidade Federal do Ceará, com a aquisição de um novo sistema digital, trouxe novidade aos seus alunos no que se refere a sistemas digitais. O SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) é um portal de acesso restrito a seus alunos, cuja finalidade é dar suporte técnico em situações burocráticas, como matrículas institucionais e outras funções. O SIGAA faz parte do Sistema Integrado de Informações Institucionais, que engloba outros sistemas : SIPAC (Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos), SIGPR (Sistema Integrado de Planejamento, Gestão e Recursos Humanos) e SIGADMIN (Sistema de Administração dos Sistemas). Essa modernização do sistema, acompanha o ritmo acelerado da informação, que se populariza com meios democráticos que existem na rede mundial de computadores. Descentralizar serviços e informatizar essas funções, são métodos que facilitam tanto a vida dos estudantes como dos funcionários da Universidade.

O uso da Internet a serviço do ensino ganhou dimensões jamais alcançadas antes, com o poder de alcance dessa mídia, auxiliando de forma quase gratuita, o acesso a programas e atividades que ela oferece. Já o SIGGA, além de oferecer suporte técnico, ele possui ferramentas que tem o fim de estender os limites da sala de aula, ou seja, existe um espaço cujo fim é de “extrapolar o ensino para além das fronteiras da sala de aula, facilitar a comunicação aluno/professor e entre os próprios alunos” (manual do SIGAA). O problema encontrado é que esses espaços não são utilizados por todos os professores, e conseqüentemente, por poucos alunos. O que seria uma ferramenta valorosa, transformou-se num instrumento digital desconhecido, e por vezes ignorado.

Segundo Santos (2000b) um conjunto de pessoas reunidas em torno de interesses comuns constituem uma rede que, à medida que vai se desenvolvendo a convivência e consolidando as relações entre as pessoas, tende a operar como uma comunidade. Comunidade como um tipo de relação social entre pessoas, onde prevalece o cuidado e a solidariedade como dimensões éticas e a participação como dimensão política . Ou seja, o SIGGA, além de um portal que oferece um suporte técnico operacional à UFC, também é um rede sócioacadêmica, cuja finalidade não é apenas educacional, mas social.

Mas por que esse espaço não foi aproveitado como deveria ser ? Por que outros grupos de estudo do facebook substituem essas turmas virtuais ? Por que o SIGAA não se desenvolveu ao ponto de tornar-se um ambiente convidativo e agradável ? São alguns questionamentos que indicam, com suas respostas, lacunas ainda não preenchidas e que não permitiu ainda o “sucesso” entre os membros da Universidade. É bem sabido que uma rede social de mais destaque, o facebook, utiliza o mesmo conceito de espaço, grupos fechados, e que por ser mais desenvolvido tecnicamente, tem mais vantagem do que qualquer outro suporte digital.

A pesquisa analisará os espaços pedagógicos do SIGGA, quanto à Linguagem, Aprendizagem e Interatividade, que os alunos disporão a serviço do ensino que já depreendem em suas salas de aula. Saber como esse espaço poderá evoluir ao passo de se tornar a principal ferramenta extraclasse, e como utilizar futuras ferramentas de ensino com base na internet, explorando cada vez mais os limites da ciência e do aprendizado, são os objetivos dessa pesquisa.

A missão do Instituto UFC Virtual é justamente "Atuar nas modalidades de educação presencial e a distância utilizando e desenvolvendo soluções tecnológicas e metodológicas com a finalidade de garantir a qualidade e inovação do processo de ensino e aprendizagem por meio de múltiplas linguagens e tecnologias." O que se pode depreender que a Universidade tem toda a competência técnica e humana para aperfeiçoar o SIGAA e atender aos seus próprios objetivos institucionais que é melhoria na qualidade do ensino

A contribuição acadêmica, social e institucional é inconteste, devido ao grau de evolução técnica e a propagação do ensino, através de novas técnicas e criando um sistema não só de fora (UFRN) mas com qualidade cearense, produzido e aperfeiçoado pela comunidade acadêmica cearense, deixando claro a potencialidade que nossos alunos, professores e pesquisadores da área tem em desenvolver em nossa Universidade.

A Universidade Federal do Ceará, com a aquisição de um novo sistema digital, trouxe novidade aos seus alunos no que se refere a sistemas digitais. O Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas é um portal de acesso restrito a seus alunos, cuja finalidade é dar suporte técnico em situações burocráticas, como matrículas institucionais e outras funções. O SIGAA faz parte do Sistema Integrado de Informações Institucionais, que engloba outros sistemas : Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos, Sistema Integrado de Planejamento, Gestão e Recursos Humanos e Sistema de Administração dos Sistemas. Essa modernização do sistema, acompanha o ritmo acelerado da informação, que se populariza com meios democráticos que existem na rede mundial de computadores. Descentralizar serviços e informatizar essas funções, são métodos que facilitam tanto a vida dos estudantes como dos funcionários da Universidade.

O uso da Internet a serviço do ensino ganhou dimensões jamais alcançadas antes, com o poder de alcance dessa mídia, auxiliando de forma quase gratuita, o acesso a programas e atividades que ela oferece. Já o SIGGA, além de oferecer suporte técnico, ele possui ferramentas que tem o fim de estender os limites da sala de aula, ou seja, existe um espaço cujo fim é de “extrapolar o ensino para além das fronteiras da sala de aula, facilitar a comunicação aluno/professor e entre os próprios alunos” (manual do SIGAA). O problema encontrado é que esses espaços não são utilizados por todos os professores, e conseqüentemente, por poucos alunos. O que seria uma ferramenta valorosa, transformou-se num instrumento digital desconhecido, e por vezes ignorado.

Segundo Santos (2000b) um conjunto de pessoas reunidas em torno de interesses comuns constituem uma rede que, à medida que vai se desenvolvendo a convivência e consolidando as relações entre as pessoas, tende a operar como uma comunidade. Comunidade como um tipo de relação social entre pessoas, onde prevalece o cuidado e a solidariedade como dimensões éticas e a participação como dimensão política . Ou seja, o SIGGA, além de um portal que oferece um suporte técnico operacional à UFC, também é um rede sócioacadêmica, cuja finalidade não é apenas educacional, mas social.

Mas por que esse espaço não foi aproveitado como deveria ser ? Por que outros grupos de estudo do facebook substituem essas turmas virtuais ? Por que o SIGAA não se desenvolveu ao ponto de tornar-se um ambiente convidativo e agradável ? São alguns questionamentos que indicam, com suas respostas, lacunas ainda não preenchidas e que não permitiu ainda o “sucesso” entre os membros da Universidade. É bem sabido que uma rede social de mais destaque, o facebook, utiliza o mesmo conceito de espaço, grupos fechados, e

que por ser mais desenvolvido tecnicamente, tem mais vantagem do que qualquer outro suporte digital.

A pesquisa analisará os espaços pedagógicos do SIGGA, quanto à Linguagem, Aprendizagem e Interatividade, que os alunos disporão a serviço do ensino que já depreendem em suas salas de aula. Saber como esse espaço poderá evoluir ao passo de se tornar a principal ferramenta extraclasse, e como utilizar futuras ferramentas de ensino com base na internet, explorando cada vez mais os limites da ciência e do aprendizado, são os objetivos dessa pesquisa.

A missão do Instituto UFC Virtual é justamente "Atuar nas modalidades de educação presencial e a distância utilizando e desenvolvendo soluções tecnológicas e metodológicas com a finalidade de garantir a qualidade e inovação do processo de ensino e aprendizagem por meio de múltiplas linguagens e tecnologias." O que se pode depreender que a Universidade tem toda a competência técnica e humana para aperfeiçoar o SIGAA e atender aos seus próprios objetivos institucionais que é melhoria na qualidade do ensino

A contribuição acadêmica, social e institucional é inconteste, devido ao grau de evolução técnica e a propagação do ensino, através de novas técnicas e criando um sistema não só de fora (UFRN) mas com qualidade cearense, produzido e aperfeiçoado pela comunidade acadêmica cearense, deixando claro a potencialidade que nossos alunos, professores e pesquisadores da área tem em desenvolver em nossa Universidade.

Sujeito 11 – versão inicial (VI)

A pesquisa ora pretendida surge em decorrência do grande interesse em aprofundar-me na compreensão de como o fenômeno discursivo da ironia pode, sobretudo na literatura, ser um modo de dizer com sentido próprio, assim como o grande interesse em compreender, em particular, como se opera a construção de sentido e de que forma a ironia concorre para isto no romance de Machado de Assis chamado *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Esta leitura sob o foco da ironia é muito interessante para a tentativa de se compreender de que forma a linguagem contribui para a significação do texto, especialmente no tocante ao ceticismo e ao pessimismo presentes em toda a obra.

Para a elaboração deste projeto foram consultadas várias teses acerca dos assuntos citados, de modo que notei não haver um estudo que discorra somente sobre a ironia presente na obra escolhida para ser analisada. Além disso, não foi encontrado nos trabalhos um desenvolvimento acerca do papel da ironia de enfatizar o ceticismo e o pessimismo presentes

na obra de Machado de Assis.

Torna-se interessante então o desenvolvimento das questões: qual a função e efeitos da ironia na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*? Como se opera este efeito? Tal desenvolvimento deve operar-se com o objetivo de reconhecer as relações intertextuais e interdiscursivas na obra e explicitar os mecanismos produtores da ironia para entendermos a construção de sentido da narrativa.

A ironia literária trata-se de uma distancia intencional criada pelo autor entre aquilo que é dito e aquilo que o interlocutor realmente pensa. Na definição de Beth Brait, ironia trata-se de um princípio intertextual e interdiscursivo e processo de meta-referenciação, de estruturação do fragmentário e que, como organizadora de recursos significantes, provoca efeitos de sentido. Conclui-se que a ironia não é uma simples figura de linguagem, mas um aspecto constitutivo e fundador de discurso. Nota-se então o papel da ironia como procedimento de composição que, além de determinar a estrutura formal da obra, expressa a visão de mundo e a filosofia do autor conforme regras próprias do campo literário, devido ao emprego da ironia como princípio estilístico.

A ironia trata-se de um modo específico de dizer, pois através de seu jogo como organizadora de recursos significantes provoca efeitos de sentido, gerando novos processos de significação. Deste modo, ela acaba por adquirir também um aspecto estilístico. Na obra escolhida para análise a ironia evidencia-se essencial para a construção do caráter cético e pessimista da obra, devido ao tom zombeteiro, criado através do processo irônico, com o qual o protagonista nos conta suas memórias.

As ideias de Bakhtin ajudam a compreender o processo de intertextualidade necessário ao desenvolvimento da ironia, visto esta ser a negação de um discurso para em seguida afirmá-lo de uma maneira repulsiva, nota-se a necessidade em se estabelecer relações, assim como defende Bakhtin em sua teoria sobre o discurso em que propõe a condição de socialização do discurso. Deste modo, o sentido da ironia será estabelecido pela interação das diversas vozes dependentes e oriundas dos vários contextos. O fato de um texto depender do conhecimento de outros textos remete aos postulados teóricos bachtinianos, em que o texto é uma trama de fios dialógicos, de vozes que digladiam entre si, completando-se e respondendo umas às outras. Revela-se, então, que as linguagens não se extinguem umas às outras, mas sim se perpassam de diversos modos, seja se confrontando ou se fundindo.

Estas são, portanto, as questões que nortearão a pesquisa ora pretendida, buscando-se evidenciar os processos de significação presentes na ironia à luz dos postulados teóricos bachtinianos, de modo a demonstrar a importância desta para a construção do sentido de

ceticismo e pessimismo na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis.

Sujeito 11 – versão final (VF)

A pesquisa ora pretendida surge em decorrência do grande interesse em aprofundar-me na compreensão de como o fenômeno discursivo da ironia pode, sobretudo na literatura, ser um modo de dizer com sentido próprio, assim como o grande interesse em compreender, em particular, como se opera a construção de sentido e de que forma a ironia concorre para isto no romance de Machado de Assis chamado *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Esta leitura sob o foco da ironia é muito interessante para a tentativa de se compreender de que forma a linguagem contribui para a significação do texto, especialmente no tocante ao ceticismo e ao pessimismo presentes em toda a obra.

Para a elaboração deste projeto foram consultadas várias teses acerca dos assuntos citados, de modo que notei não haver um estudo que discorra somente sobre a ironia presente na obra escolhida para ser analisada. Além disso, não foi encontrado nos trabalhos um desenvolvimento acerca do papel da ironia de enfatizar o ceticismo e o pessimismo presentes na obra de Machado de Assis.

Torna-se interessante então o desenvolvimento das questões: qual a função e efeitos da ironia na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*? Como se opera este efeito? Tal desenvolvimento deve operar-se com o objetivo de reconhecer as relações intertextuais e interdiscursivas na obra e explicitar os mecanismos produtores da ironia para entendermos a construção de sentido da narrativa.

A ironia literária trata-se de uma distancia intencional criada pelo autor entre aquilo que é dito e aquilo que o interlocutor realmente pensa. Na definição de Beth Brait, ironia trata-se de um princípio intertextual e interdiscursivo e processo de meta-referenciação, de estruturação do fragmentário e que, como organizadora de recursos significantes, provoca efeitos de sentido. Conclui-se que a ironia não é uma simples figura de linguagem, mas um aspecto constitutivo e fundador de discurso. Nota-se então o papel da ironia como procedimento de composição que, além de determinar a estrutura formal da obra, expressa a visão de mundo e a filosofia do autor conforme regras próprias do campo literário, devido ao emprego da ironia como princípio estilístico.

A ironia trata-se de um modo específico de dizer, pois através de seu jogo como organizadora de recursos significantes provoca efeitos de sentido, gerando novos processos de significação. Deste modo, ela acaba por adquirir também um aspecto estilístico. Na obra escolhida para análise a ironia evidencia-se essencial para a construção do caráter cético e pessimista da obra, devido ao tom zombeteiro, criado através do processo irônico, com o qual o protagonista nos conta suas memórias.

As ideias de Bakhtin ajudam a compreender o processo de intertextualidade necessário ao desenvolvimento da ironia, visto esta ser a negação de um discurso para em seguida afirmá-lo de uma maneira repulsiva, nota-se a necessidade em se estabelecer relações, assim como defende Bakhtin em sua teoria sobre o discurso em que propõe a condição de socialização do discurso. Deste modo, o sentido da ironia será estabelecido pela interação das diversas vozes dependentes e oriundas dos vários contextos. O fato de um texto depender do conhecimento de outros textos remete aos postulados teóricos bachtinianos, em que o texto é uma trama de fios dialógicos, de vozes que digladiam entre si, completando-se e respondendo umas às outras. Revela-se, então, que as linguagens não se extinguem umas às outras, mas sim se perpassam de diversos modos, seja se confrontando ou se fundindo. Portanto, esta pesquisa trata-se de evidenciar os processos de significação presentes na ironia à luz dos postulados teóricos bachtinianos, de modo a demonstrar a importância desta para a construção do sentido de ceticismo e pessimismo na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis.

Sujeito 12 – versão inicial (VI)

Desde antes a descoberta da escrita, o homem tem a necessidade de se comunicar, de trocar informações, utilizando-se dos mais variados recursos de linguagem para tal. É dessa necessidade, que se originaram várias práticas comunicativas, dentre elas a linguagem verbal e a linguagem não verbal. A linguagem não verbal demonstra seu significado de forma direta e explicativa, porém a verbal possui aspectos muito mais complexos e significativos. Do ponto de vista da Semiótica este processo consiste em materializar sensações ou pensamentos através de signos comuns (no sentido de conhecido) tanto por quem informa como também por aquele que é informado. A expressão através de imagens vem sendo utilizada desde o período paleolítico pelo homem, através de pinturas rupestres, que traduziam suas necessidades, sua visão de mundo. Somente depois surgiu a escrita. Bem sabemos que o campo da comunicação não se restringe apenas às imagens e a escrita, pois trata-se de um

campo imensamente vasto, que podemos enfatizar abordando, inclusive, o processo de comunicação das histórias em quadrinhos.

Os quadrinhos modernos surgiram no fim do século XIX, tornando-se um grande meio de comunicação em massa. A intersecção entre o verbal e o visual, marca a principal característica do estilo HQ, cuja possível ligação com a literatura é imprescindível de ser analisada, embora possua uma forma própria de comunicar seu enunciado discursivo, recorrendo a elementos narrativos característicos, que os diferenciam das narrativas abordadas nas obras literárias clássicas. Dessaprovável ligação da literatura com os quadrinhos, percebemos atualmente a utilização de recursos como o HQ para realizar uma releitura dos livros clássicos brasileiros, onde ocorre uma discussão se esse processo possui uma colaboração pedagógica de estímulo a leitura ou se esse tipo de recurso constrói uma inibição do imaginário ou o desinteresse pela obra original.

A relevância da escolha de nosso objeto de estudo tem, pois, sua origem na pluralidade de linguagens contidas em sua estrutura narrativa. Ainda mais porque elegemos uma determinada HQ, que é a derivada de obras literárias clássicas brasileiras voltadas para o público infanto-juvenil. Buscamos então compreender através desta pesquisa, as transformações ocorridas no texto narrativo quando da transposição de uma obra literária clássica para o contexto dos quadrinhos, através de uma análise bem fundamentada desses tipos de questionamentos. Focando, assim, os processos de variações linguísticas das obras de literatura clássica brasileira, verificando quais recursos linguísticos de representação são utilizados nas histórias em quadrinhos, nos estudos da interação e do dialogismo entre quadrinhos e literatura, abordando seus contextos históricos, buscando determinar como esses processos transformativos de linguagem podem contribuir de forma positiva ou negativa para as relações pedagógicas atualmente no Brasil. Interessa-nos descobrir, também, quais linguagens das HQs são identificadas como determinantes na escolha e caracterização do público leitor. Partindo da hipótese de que a leitura de obras literárias clássicas, principalmente a brasileira, tem sofrido certa desvalorização devido à complexidade de sua narrativa, nos colocamos então, a avaliar as possíveis contribuições oferecidas a aprendizagem pedagógica por essa interação sociolinguística.

Desde antes da descoberta da escrita, o homem tem a necessidade de se comunicar, de trocar informações, utilizando-se dos mais variados recursos de linguagem para tal. É dessa necessidade que se originaram várias práticas comunicativas, dentre elas a linguagem verbal e a linguagem não verbal. A linguagem não verbal demonstra seu significado de forma direta e explicativa, porém a verbal possui aspectos muito mais complexos e significativos. Do ponto de vista da Semiótica, esse processo consiste em materializar sensações ou pensamentos através de signos comuns (no sentido de conhecido) tanto por quem informa como também por aquele que é informado. A expressão através de imagens vem sendo utilizada desde o período paleolítico pelo homem, através de pinturas rupestres, que traduziam suas necessidades, sua visão de mundo. Somente depois surgiu a escrita. Bem sabemos que a comunicação não se restringe apenas às imagens e a escrita, pois se trata de um campo imensamente vasto, que podemos enfatizar abordando, inclusive, o processo de comunicação das histórias em quadrinhos.

Os quadrinhos modernos surgiram no fim do século XIX, tornando-se um grande meio de comunicação em massa. A intersecção entre o verbal e o não verbal marca a principal característica do estilo HQ, cuja possível ligação com a literatura é imprescindível de ser analisada, embora possua uma forma própria de comunicar seu enunciado discursivo, recorrendo a elementos narrativos característicos, que o diferencia das narrativas de obras literárias clássicas. Dessaprovável ligação da literatura com os quadrinhos, destacamos atualmente a utilização de produções como o HQ que realizam uma releitura dos livros clássicos brasileiros, em que vemos a relevância da escolha de nosso objeto de estudo; que se consiste em analisar os tipos de linguagem mais evidentes nas histórias em quadrinhos, inclusive categorizando-a como tal, tentando descrever quais diferenças estão mais à mostra entre os recursos linguísticos e não linguísticos utilizados nos HQs e no literário clássico brasileiro. Em buscar de afunilar ainda mais nossa pesquisa, iremos analisar a transmutação linguística das obras *O alienista* e *Pai Contra Mãe* de Machado de Assis para o contexto dos quadrinhos, realizando um paralelo entre as duas obras e descrevendo os recursos utilizados através dessa transmutação.

Sujeito 13 – versão inicial (VI)

Já é consenso que o número de *facebookeiros* no mundo vêm crescendo dia a dia. De acordo com os números, o Brasil cresceu em 300% a sua população de usuários em apenas um ano, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, Indonésia e Índia. Hoje, temos mais de 35

milhões de brasileiros conectados à rede. Dentro dessa perspectiva, os memes, que já existiam bem antes da criação da rede social estudada, ganham força e espaço. O termo Meme foi proposto pela primeira vez em 1976 pelo cientista evolucionista britânico Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta* e podem ser definidos como parasitas culturais viventes em nosso cérebro nos quais são possuidores de três características: longevidade, fecundidade e fidelidade.

Por não ser o ramo dos estudos de Richard Dawkins, ele somente expôs a ideia ao mundo. Como consequência da repercussão da ideia de Dawkins, em 1998 a palavra meme foi adicionada oficialmente aos dicionários de língua inglesa. Em 1999, Susan Blackmore, psicóloga britânica, escreveu um livro sobre os memes. O livro que ela escreveu se chama *The Meme Machine* (sem tradução para o Português), nesse livro ela desenvolve minuciosamente a mimética. Blackmore escreveu um artigo para o Congresso de Ontopsicologia e Mimética em 2002 chamado *A Evolução das Máquinas dos Memes*. Nesse a autora acrescenta informações acerca dos meme. Memes para Blackmore “são os verdadeiros comportamentos e artefatos que preenchem as nossas vidas, são tudo aquilo que é copiado.”

O Facebook é uma rede social parcialmente gratuita lançada em Fevereiro de 2004, na qual qualquer pessoa maior de 13 anos pode se cadastrar. Foi fundado por quatro estudantes universitários de Harvard chamados Mark Zeckerberg, Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. No início, a rede se destinava apenas a alunos da Universidade de Harvard, entretanto, aos poucos eles expandiram para outras universidades e escolas de ensino médio de todo o mundo. Somente em 11 de Setembro de 2006 optaram por liberar a todos os públicos. Além de Mural, Cutucar, Status, Eventos, Aplicativos, a partir de 2007, os fundadores decidiram incorporar alguns recursos para atrair mais usuários e melhorar o uso do mesmo. São eles: Facebook Marketplace, Facebook Plataforma, Facebook Ads, Calendário.

Essa rede é uma importante ferramenta para expansão dos memes, pois, de acordo com Raquel Recueiro em seu livro “*Redes Sociais na Internet*” publicado em 2009, o mesmo se caracteriza como um laço associativo constituído de interação reativa pois os autores (usuários do Facebook) compartilham e curtem fotos contendo memes. E aqui surge uma dúvida: será que os memes do “face” são laços fortes ou fracos? Ou seja, será que eles são caracterizados pela intencionalidade, intimidade e proximidade ou por suas relações mais esparsas que estruturam as redes sociais?

Nosso objetivo nessa pesquisa, é analisar os Memes do Facebook como fator social, especificamente no campo da música, onde eles são utilizados por roqueiros como ferramenta de levantamento de causas, seja no ambiente virtual do Facebook em Fan Pages

como fora dele. O trabalho pretende discutir o uso do Meme do Facebook como difusor cultural a ser utilizado com fins doutrinários ou educativos assim como analisar o tipo de linguagem usada por esses grupos.

Sujeito 13 – versão final (VF)

Já é consenso que o número de *facebookeiros* no mundo vêm crescendo dia a dia. De acordo com os números¹², o Brasil cresceu em 300% a sua população de usuários em apenas um ano, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, Indonésia e Índia. Hoje, temos mais de 35 milhões de brasileiros conectados à rede. Dentro dessa perspectiva, os memes, que já existiam bem antes da criação da rede social estudada, ganham força e espaço. O termo Meme foi proposto pela primeira vez em 1976 pelo cientista evolucionista britânico Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta* e podem ser definidos como parasitas culturais viventes em nosso cérebro nos quais são possuidores de três características: longevidade, fecundidade e fidelidade.

Por não ser o ramo dos estudos de Richard Dawkins, ele somente expôs a ideia ao mundo. Como consequência da repercussão da ideia de Dawkins, em 1998 a palavra meme foi adicionada oficialmente aos dicionários de língua inglesa. Em 1999, Susan Blackmore, psicóloga britânica, escreveu um livro sobre os memes. O livro que ela escreveu se chama *The Meme Machine* (sem tradução para o Português), nesse livro ela desenvolve minuciosamente a memética, que é a ciência que estuda a evolução dos memes, sua origem, estrutura, mutações e recombinações de sua estrutura. Blackmore escreveu um artigo para o Congresso de Ontopsicologia e Memética em 2002 chamado *A Evolução das Máquinas dos Memes*. Nesse trabalho, a autora acrescenta informações acerca dos memes. Assim, memes, segundo Blackmore (2002, online), “são os verdadeiros comportamentos e artefatos que preenchem as nossas vidas, são tudo aquilo que é copiado”. Esta cópia é um fenômeno muito observado junto ao público jovem que replica, divulga e transforma ideias, comportamentos, sons, entre outros. A internet, mais especificamente as redes sociais, é a principal ferramenta de interação dos jovens, o que facilita a replicabilidade dos memes.

De acordo com Ana Lúcia Santana (2011), que publicou no site InfoEscola¹³, o Facebook é uma rede social parcialmente gratuita lançada em fevereiro de 2004, na qual

12 <http://www.nickburcher.com/2012/01/facebook-usage-statistics-by-country.html>

13 <http://www.infoescola.com/internet/historia-do-facebook/>

qualquer pessoa maior de 13 anos pode se cadastrar. Foi fundado por quatro estudantes universitários de Harvard chamados Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. No início, a rede se destinava apenas a alunos da Universidade de Harvard, entretanto, aos poucos eles expandiram para outras universidades e escolas de ensino médio de todo o mundo. Somente em 11 de Setembro de 2006 optaram por liberar a todos os públicos. Até 2007, o Facebook havia 5 componentes básicos, são eles: Mural, Cutucar, Status, Eventos e Aplicativos. Porém, com o intuito de atrair mais usuários e melhorar os usos pelos internautas, a partir de 2007, os fundadores decidiram incorporar novos elementos, tais como, Facebook Marketplace, Facebook Plataforma, Facebook Ads e Calendário. A partir do momento em que eles abriram novos recursos no Facebook, eles inseriram a possibilidade de compartilhamento de fotos, principal meio de propagação dos memes.

Essa rede é uma importante ferramenta para expansão dos memes, pois, de acordo com Raquel Recuero (2009), em seu livro *Redes Sociais na Internet*, a rede se caracteriza como um laço associativo constituído de interação reativa pois os autores (usuários do Facebook) compartilham e curtem fotos contendo memes. E aqui surgem algumas dúvidas: de que maneira os memes são usados no Facebook pelos fãs do gênero musical rock?, os memes por terem uma longevidade relativa podem ter conceitos de fãs de rock embutidos em suas perspectivas? e como os fãs de rock disputam lugar no Facebook e na sociedade em geral por meio da utilização dos memes?

Nosso objetivo nessa pesquisa, é analisar os Memes do Facebook como fato social, isto é, “*toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coação exterior*”; ou ainda, “*que é geral no conjunto de uma dada sociedade tendo ao mesmo tempo uma existência própria independente das suas manifestações individuais*” (DURKHEIM, 2007, p.13). No campo da música, os memes são utilizados por roqueiros como ferramenta de levantamento de causas, seja no ambiente virtual do Facebook em Fan Pages como fora dele. O trabalho pretende verificar como fãs de rock utilizam os memes do Facebook com o intuito de combater o preconceito da sociedade frente a esse estilo musical, assim como analisar a contribuição dos memes para a intensificação da disputa por espaço nas redes sociais entre os fãs do gênero musical já citado.

Nossa pesquisa pretende mostrar um fragmento da comunicação nas artes mais especificamente no rock. Para tal, faremos uso de conceitos descobertos primeiramente na biologia. A pesquisa pretende mostrar que diferentes manifestações da linguagem só podem ser compreendidos quando o pesquisador fizer uso do conhecimento científico nas diferentes áreas de estudo. A pesquisa pretende também mostrar que a linguagem na internet é ágil e

capaz de ser absorvida pelo internauta no seu dia a dia. Ela também será importante porque mostrará como a língua escrita as vezes depende de outros meios de linguagem e comunicação para propagar a mensagem desejada.

Sujeito 14 – versão inicial (VI)

É de ressaltar que a violência entre adolescentes tem crescido bastante e que não é uma questão exclusivamente político-social, mas também jurídico, principalmente no que se refere à punição dos infratores. O ato infracional é a conduta praticada pelo adolescente que corresponde no código penal a crime ou contravenção. Logo, não receberá o adolescente uma pena e sim uma medida sócio-educativa.

Com o intuito de conhecer os desafios dos docentes prisionais e como é feita essas medidas sócio-educativas no ceará, principalmente no Instituto de Internação São Miguel em Fortaleza que nos propusemos para fazer esta pesquisa.

No Instituto de Internação São Miguel os detentos tem atividades culturais e esportivas pela manhã e a tarde eles assistem as aulas com as disciplinas tradicionais. No fim da aula, em vez de ir para casa, os adolescentes detentos se recolhem a uma cela individual com chuveiro, privada e cama de alvenaria, enclausurados por uma pesada porta de ferro com uma portinhola que dá vista para o corredor, eles fazem suas refeições e lêem ou ouvem musica até as dez da noite, quando a luz se apaga e convida ao sono em finos colchonetes.

A reflexão acerca dos desafios enfrentados pelos docentes é de fundamental importância para entender os processos educacionais nessa Instituição. Portanto, objetivamos a analisar os desafios do trabalho docente infratores na Instituição de Internação São Miguel, localizado na cidade de Fortaleza-CE, a partir da adequação dos conteúdos curriculares a realidade dos alunos, da infra-estrutura de que dispõem e das dificuldades que enfrentam com relação a sua segurança.

Sujeito 14 – versão final (VF)

De acordo com Carlos Ferreira (2001), a violência entre adolescentes tem crescido bastante e não se trata apenas de uma questão exclusivamente político-social, mas também jurídica, principalmente no que se refere à punição dos infratores. Um adolescente é chamado de infrator quando pratica um ato infracional, cuja definição aponta para uma conduta socialmente reprovável, cometida pelo adolescente, e que corresponde, no Código Penal, a um

crime ou contravenção. Por não ser ainda responsável judicialmente por seus atos infracionais, o adolescente não recebe uma pena prescrita pelo Código Penal, como os adultos maiores de 18 anos, mas sim uma medida sócio-educativa.

Assim sendo, os adolescentes não são conduzidos a um presídio, mas a centros de reeducação para infratores. Nesses centros, geralmente, os detentos têm atividades culturais e esportivas pela manhã e a tarde eles assistem as aulas com as disciplinas escolares tradicionais. No fim da aula, ao invés de ir para casa, os adolescentes “detentos” se recolhem a uma cela individual com chuveiro, privada e cama de alvenaria. Enclausurados por uma pesada porta de ferro, com uma portinhola que dá vista para o corredor, eles fazem suas refeições e lêem ou ouvem música até as dez da noite, quando a luz se apaga e eles são convidados ao sono em finos colchonetes.

Com o intuito de conhecermos os desafios que os docentes prisionais enfrentam e como são realizadas essas medidas sócio-educativas no Ceará, é que nos propusemos a desenvolver esta pesquisa. O locus escolhido para o estudo foi o Instituto de Internação São Miguel, em Fortaleza, por se tratar da maior instituição de Internação de menores em fortaleza, que trabalha a internação não só como uma forma de punição, mas também como um trabalho de ressocialização, tendo como foco principal a educação.

Assim, consideramos que a reflexão acerca dos desafios enfrentados pelos docentes é de fundamental importância para entendermos os processos educacionais nessa instituição. Portanto, nosso objetivo geral será analisar os desafios do trabalho docente infratores no Instituto de Internação São Miguel, localizado na cidade de Fortaleza-CE, a partir da adequação dos conteúdos curriculares a realidade dos alunos, da infra-estrutura de que dispõem nessa instituição e das dificuldades que enfrentam com relação a sua segurança.

Sujeito 15 – versão inicial (VI)

A escolha do tema surgiu pelo interesse de conhecer de forma aprofundada a interação entre a brincadeira e a aprendizagem na infância.

Toda criança gosta de brincar , então por que não agregar o saber a essas brincadeiras?

Com esse questionamento aumenta o entusiasmo para estudar a relação do brincar e do aprender, utilizando como instrumento de estudo a brinquedoteca que se configura como ferramenta educativa e ao mesmo tempo como ambiente lúdico voltado para crianças.

A vivência também foi um fator instigante para a escolha do tema ,uma vez que ,interagindo com crianças numa brinquedoteca, se quer entender sobre a concepção do saber a partir da

brincadeira e de que forma essa brincadeira influência na aprendizagem.

Sujeito 15 – versão final (VF)

Atualmente é cada vez mais comum a discussão sobre a importância do brincar na educação infantil. Isto se explica porque, segundo Moraes (2003), o ato de brincar representa um fator de grande importância na socialização e aprendizagem da criança. Assim, ao brincar, a criança desenvolve a capacidade de se relacionar com diferentes parceiros e de com eles se comunicar por meio de diferentes linguagens para criar o novo e tomar decisões. Portanto, entendemos que brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança e é o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, bem como as dimensões afetiva e física da criança.

Quando falamos em brincadeiras na educação infantil, outro assunto que nos vem logo à mente é o tema da Brinquedoteca. Nesse espaço mais especificamente, as crianças podem, interagir por meio de brinquedos e de atividades lúdicas. Quando bem utilizadas, as brinquedotecas tendem a ser um instrumento pedagógico que não só permite uma ampla e rica variedade de jogos e brincadeiras, mas também desperta nas crianças um senso de responsabilidade coletiva que serve de preparação para a vida em sociedade. Desse modo, a brinquedoteca, segundo essa(esse?) mesmo(a?) autor(a?), tende a se mostrar como uma extensão e atualização das aulas desenvolvidas pelos professores de Educação Infantil.

Assim, para este projeto de pesquisa, a escolha do tema Brinquedoteca surgiu com o interesse de conhecermos, de forma mais aprofundada, a interação entre a brincadeira e a aprendizagem na infância. Como já dissemos acima, toda criança gosta de brincar e, nesta direção, nos questionamos: por que devemos agregar a construção do saber às brincadeiras? Com esse questionamento, aumenta em nós o entusiasmo para estudar a relação entre o brincar e o aprender, utilizando como objeto de estudo a Brinquedoteca mantida pela Universidade Federal do Ceará - UFC, que se configura como uma ferramenta educativa e ao mesmo tempo como um ambiente lúdico voltado para todas as crianças da comunidade, e, em especial, as crianças que estudam no Núcleo de Desenvolvimento da Criança – NDC, também mantido pela própria UFC.

Isto posto, podemos dizer que a vivência que o NDC promove às crianças ao visitarem a Brinquedoteca da UFC também foi um fator instigante para a escolha do nosso tema, uma vez que, a partir dessa experiência, buscaremos entender mais sobre o saber que se constrói nas brincadeiras que os professores intermediam na Brinquedoteca e de que forma

essas brincadeiras influenciam a aprendizagem das crianças.

Portanto, nossa questão central de pesquisa será: De que maneira o Núcleo de Desenvolvimento da Criança- NDC, da Universidade da Federal do Ceará – UFC, faz uso da Brinquedoteca mantida por esta mesma Universidade? E com base nessa questão, nosso objetivo nesta pesquisa será o de discutir a utilização que o NDC da UFC faz da Brinquedoteca mantida por esta mesma Universidade, a partir da interação estabelecida pelos professores entre o brincar e o aprender, da sua compreensão acerca da contribuição da Brinquedoteca para o desenvolvimento das crianças e dos saberes que estas constroem durante as visitas à Brinquedoteca.

Sujeito 16 – versão inicial (VI)

É de conhecimento de todos que o trânsito das grandes cidades está cada vez pior. Como por exemplo, a cidade de Fortaleza que está envolvida pelo mesmo grave problema que hoje castiga as grandes capitais, que é o caos no trânsito. Visto que as ruas e avenidas de Fortaleza tornaram-se estreitas para suportar a frota de veículos que cresce continuamente.

De acordo com fontes do site (fortaleza.o-ceara.com e do diário do nordeste), Fortaleza tem aproximadamente 2.458,545 habitantes, e uma estimativa de 553.142 veículos, e com um crescimento de veículos três vezes mais que a de habitantes. É notório que está a beira de um colapso no trânsito, visto que a cidade não oferece infra-estrutura para acompanhar o crescimento acelerado da quantidade de veículos.

Por conta dessas informações extraídas de vários estudos realizados por órgãos públicos, como AMC e DETRAN referentes ao trânsito. Escolhemos este tema a fim de entender as preocupações enfrentadas pelos motoristas, (de ônibus, carros particulares, motoqueiros e transporte alternativo) no trânsito de Fortaleza. Tal pesquisa é importante para entendermos melhor como funciona o trânsito, a fim de buscar soluções e melhorias para diminuir tais preocupações e problemas externos. Com base nisso, é que pretendemos utilizar esta pesquisa cujo objetivo é investigar as preocupações que os motoristas, em geral, apresentam em relação ao trânsito em Fortaleza, a partir das formas que essas preocupações se apresentam entre as categorias de motoristas que circulam pela cidade, (de ônibus, carros particulares, motoqueiros e transporte alternativo), das relações entre essas preocupações e as condições de trabalho dos motoristas e das soluções por eles encontradas frente aos problemas que geram tais preocupações.

Sujeito 16 – versão final (VF)

É de conhecimento de todos que o trânsito das grandes cidades está cada vez pior. Em metrópoles como São Paulo, por exemplo, já existe inclusive um sistema de rodízio de automóveis, o qual tem como finalidade melhorar o fluxo de veículos nas ruas da capital paulista. Pelo que ouvimos nos noticiários da TV, o rodízio alivia, mas não resolve o problema porque mesmo com o rodízio de veículos o fluxo ainda é muito grande. O motivo de tudo isso é a falta de meios de transporte público de qualidade que possam suprir as necessidades da população e para que possam deixar seus veículos em casa e usar o transporte público.

Do mesmo modo, a cidade de Fortaleza está envolvida por esse grave problema que hoje castiga as grandes capitais, que é o caos no trânsito, visto que suas ruas e avenidas tornaram-se estreitas para suportar a frota de veículos que cresce continuamente. De acordo com algumas fontes, como o jornal Diário do Nordeste (edição do dia 29 de abril de 2009), Fortaleza tem aproximadamente 2.458,545 habitantes e uma estimativa de 553.142 veículos. O crescimento de veículos é três vezes maior que o de habitantes e é notório que está à beira de um colapso no trânsito, pois a cidade não oferece infra-estrutura para acompanhar o crescimento acelerado da quantidade de veículos.

Assim sendo, podemos dizer que o volume de carros não é o único aspecto negativo do trânsito nas grandes cidades. Ainda no que dizem respeito à Fortaleza, outros problemas são bastante preocupantes. Entre eles, podemos citar: buracos, falta de sinalização, obras inacabadas, omissão das autoridades e falta de uma política pública que resolva os problemas. Todas essas dificuldades acabam por tirar o sossego daqueles que circulam pelas ruas e avenidas da cidade: os pedestres, mas principalmente os motoristas de ônibus, de carros particulares, de motoqueiros e de transporte alternativo.

Por conta dessas informações, extraídas de vários estudos realizados por órgãos públicos, como Autarquia Municipal de Trânsito (AMC) e Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), referentes ao trânsito de Fortaleza, escolhemos este tema a fim de entendermos as preocupações enfrentadas pelos motoristas, (de ônibus, carros particulares, motoqueiros e transporte alternativo) no trânsito da capital cearense. Tal pesquisa é importante para entendermos melhor como funciona o trânsito, a fim de buscarmos soluções e melhorias para uma possível diminuição de tais preocupações e problemas externos.

Com base nisso, é que pretendemos empreender esta pesquisa cujo objetivo é investigar as preocupações que os motoristas, em geral, apresentam em relação ao trânsito em

Fortaleza, a partir das formas que essas preocupações se apresentam entre as categorias de motoristas que circulam pela cidade, (de ônibus, carros particulares, motoqueiros e transporte alternativo), das relações entre essas preocupações e as condições de trabalho dos motoristas e das soluções por eles encontradas frente aos problemas que geram tais preocupações.

Sujeito 17 – versão inicial (VI)

A indisciplina é algo que sempre esteve presente na escola, no entanto nos dias atuais, ela vem tomando espaço nas salas de aula. O mau comportamento dos alunos, a não obediência, a falta de respeito para com os professores, todos esses valores foram se perdendo com o passar dos tempos. Talvez com a chegada da modernidade, da globalização, do avanço tecnológico ou talvez a falta de limites não impostos pelos pais sejam os responsáveis por esse cenário tão trágico e perturbador que intrigam educadores, professores e pedagogos.

Em se tratando do descaso que vem ocorrendo dentro da sala de aula, os alunos indisciplinados estão se tornando autoritários e agressivos com seus colegas e professores. No entanto é preciso haver uma coletividade por ambas as partes. Primeiro os pais devem dar uma educação exemplar a seus filhos e não jogar essa responsabilidade na escola, nos professores que apenas tem como função complementar essa educação para que o aluno realmente se entregue dentro da perspectiva da escola, ser um bom cidadão.

Diante dessa questão percebe-se que é de fundamental importância a realização de uma pesquisa, para que se possam entender os fatores que contribuem para que os estudantes do ensino fundamental de 5º ao 9º ano da escola pública municipal da sede do município de Carnaubais apresentem tais comportamentos.

Sujeito 17 – versão final (VF)

A indisciplina é algo que sempre esteve presente na escola, no entanto, nos dias atuais, ela vem tomando espaço nas salas de aula. O mau comportamento dos alunos, a não obediência, a falta de respeito para com os professores, todos esses fatores foram se acumulando e os valores morais se perdendo com o passar dos tempos. Talvez com a chegada da modernidade, da globalização, do avanço tecnológico ou talvez a falta de limites, que não são impostos pelos pais, sejam os responsáveis por esse cenário tão trágico e perturbador que intrigam educadores, professores e pedagogos.

Em se tratando do descaso que vem ocorrendo dentro da sala de aula, os alunos indisciplinados estão se tornando autoritários e agressivos com seus colegas e professores. É preciso haver um trabalho em coletividade a fim de que essa realidade se modifique. Em primeiro lugar, os pais devem dar uma educação exemplar a seus filhos e não jogar essa responsabilidade na escola e, conseqüentemente, nos professores. Estes têm como função complementar a educação dada pela família para que o aluno realmente se integre dentro da perspectiva da escola: a ser um bom cidadão. Em segundo lugar, é de responsabilidade do sistema educacional que deixa bastante a desejar, colocando pessoas muitas vezes despreparadas, dentro das salas de aula. Desse modo se torna cada vez mais difícil amenizar essa realidade. Portanto, fica claro que diante dessa problemática se faz importante, a realização de pesquisa em torno desse assunto, uma vez que é marcante a ausência de pesquisa sobre a indisciplina dos alunos no âmbito escolar.

No município de Carnaubais - RN, o problema da indisciplina também ocorre de modo bastante acentuado. Um exemplo disso é a Escola Municipal Abel Alberto da Fonseca. Nessa escola, alguns alunos chegam, inclusive, a agredir verbalmente os professores e a direção, e ainda usam de vandalismo dentro da escola. Desse modo, o problema tem se tornado cada vez mais agravante, porque implica na aprendizagem dos alunos e na metodologia dos professores.

Diante dessa questão, percebe-se que é de fundamental importância a realização de uma pesquisa, para que se possa entender os fatores que contribuem para que os estudantes do ensino fundamental de 5º ao 9º ano da escola pública municipal, da sede do município de Carnaubais, apresentem tais comportamentos.

Essa pesquisa se faz necessária na medida em que o conhecimento sobre tais fatores pode ajudar os administradores da educação no município a desenvolverem novas metodologias que visem uma melhoria para essa situação. Assim sendo, defendemos que será possível desenvolver, a partir dos resultados da pesquisa, projetos de conscientização para que haja um maior engajamento entre família.

Sujeito 18 – versão inicial (VI)

Devido à evolução acelerada das tecnologias digitais e o aumento do alcance que estas têm sobre diversos setores da sociedade, a educação também sofre a influência exercida por este avanço tecnológico. À medida que, a educação se insere neste meio, é inevitável que ela não se transforme em variados dentro de seu processo de adaptação.

É percebida a necessidade das ferramentas digitais nas salas de aula, como forma de auxiliar as comunicações entre professores e alunos por meio desses recursos.

A partir do que foi exposto, perguntamo-nos ainda, que ferramentas digitais estão sendo usadas no auxílio de aprendizagem para os alunos e professores da UFC, bem como, os alunos estão avaliando o uso destas ferramentas e como está sendo feita a formação para o uso destas ferramentas digitais.

Estas são portanto, as questões que irão nortear a nossa pesquisa e estudo, como objetivo analisar o uso e avaliação de ferramentas digitais associados ao aprendizado nos cursos de graduação da UFC.

Sujeito 18 – versão final (VF)

Existe uma série de fatos cotidianos que comprovam que a tecnologia se mostra como essencial à uma convivência humana como as transações bancárias; o comércio, que em determinados momentos é virtual se considerarmos a compra e venda de produtos através da internet; e até mesmo as pessoas são envolvidas nesse universo de técnicas e aparelhos que tentam facilitar a sua vida em diferentes campos, um exemplo nítido do que foi dito, são as relações sociais que hoje acontecem expressivamente pela internet. O mundo virtual possibilita que as pessoas cuidem de suas finanças, façam compras, se relacionem e, além disso, que conheçam outras pessoas.

Na contemporaneidade é impossível pensar numa escola à parte das tecnologias digitais, pois vivemos na era da informação. Sendo assim, à medida que a escola se insere no meio tecnológico, é inevitável sua transformação, já que necessita se adaptar a este novo modelo de sociedade que depende da tecnologia da informação. E essa transformação acontece em variados aspectos como a inserção de computadores na escola, do uso da internet em sala de aula e a preocupação com a educação virtual.

Esse aparato de equipamentos digitais consegue penetrar o ambiente escolar, no entanto ainda existe uma série de regras que objetivam fazer o controle dos fins com os quais esses equipamentos são utilizados, por exemplo, já existem leis que proíbem o uso de aparelhos celulares e quaisquer outros tipos de eletrônicos dentro das salas de aula de todo o país, a recomendação é de que o celular ou mp3, dentre outros, fiquem desligados durante as aulas. E ainda existem instituições que tomam decisões ainda mais radicais como não permitir nem mesmo a entrada do aparelho dentro de suas dependências. Quanto aos celulares as normas são claras e diretas, mas ainda há a questão do que pode ou não pode ser feito, qual o

conteúdo que é permitido acessar dos computadores da escola, algumas, ou pelo menos a maioria delas, impõem restrições quanto aos sites que podem ser acessados, por exemplo: salas de bate-papo, downloads, e até mesmo vídeos são proibidos, desta forma no computador da escola só se pode acessar conteúdos que tem fins educativos e oferecem material para pesquisa. Mas não seria hora de repensar sobre o que é ou não é de fato educativo. Talvez a interação que é possível no facebook possa, sim, servir como objeto para a construção de conhecimento, logo que educação é a transmissão de saberes.

É percebida a necessidade das ferramentas digitais nas salas de aula como forma de auxiliar as comunicações entre professores e alunos por meio desses recursos. Estas ferramentas são um recurso novo que pode ser usado em prol do melhoramento da educação básica, pois a tecnologia desperta o interesse dos alunos, logo que é algo que está sempre se renovando. Se os alunos estudam com interesse a consequência disto é um bom resultado da educação. Sabe-se que é positiva a entrada da tecnologia dentro da escola, todavia para que se obtenham bons resultados é importante que o profissional que vier a usar as ferramentas digitais dentro da escola esteja realmente apto a isso, pois se o profissional não tem a formação adequada para lidar com esse tipo de situação os bons resultados que provavelmente viriam a aparecer estarão comprometidos. Em outras palavras, a tecnologia pode ser utilizada no processo educacional, mas a formação do profissional torna-se indispensável para que os resultados sejam de fato a melhor aprendizagem dos alunos.

A partir do que foi exposto, perguntamo-nos ainda; que ferramentas digitais estão sendo usadas no auxílio de aprendizagem para os alunos e professores da UFC, bem como; os alunos estão avaliando o uso destas ferramentas e como está sendo feita a formação para o uso destas ferramentas digitais?

Estas são, portanto, as questões que irão nortear a nossa pesquisa e estudo, que tem como objetivo analisar o uso e avaliação de ferramentas digitais associados ao aprendizado nos cursos de graduação da UFC.

Sujeito 19 – versão inicial (VI)

A produção de Literatura Maravilhosa (para muitos inserida no gênero fantástico) tem sido notória há muitos séculos, mas o estudo desse campo tem sido recente e ainda é insuficiente, encarado por muitos críticos como um trabalho ainda a ser feito. Concomitante ao Estudo da Literatura Maravilhosa, acredita-se ser de muita importância o estudo da pedagogia infantil inserida nesse contexto.

Teóricos como Jean Piaget e Bruno Bettelheim deram significativas contribuições para o campo de pesquisa, analisando a atuação dos contos maravilhosos no desenvolvimento infantil. Sobre isso Bettelheim afirma em sua obra, *A Psicanálise dos Contos de Fada*:

Fui confrontado com o problema de deduzir quais as experiências na vida infantil mais adequadas para promover a sua capacidade de encontrar sentido na vida: dotar a vida, em geral, de mais significados. Com respeito a essa tarefa, nada é mais importante que o impacto dos pais e outros que cuidam da criança; em segundo lugar vem nossa herança cultural, quando transmitida à criança de maneira correta. Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação. (BETTELHEIM, 1980, P. 12)

A partir do estudo geral de várias obras literárias maravilhosas, concluímos que uma delas nos apresenta importante relevância de estudo psicológico infantil: *Alice no País das Maravilhas* (do original *Alice's Adventures in Wonderland*), escrita por Lewis Carroll e publicada em 1865, tornou-se um dos maiores clássicos da literatura até os dias atuais.

Partindo de constantes análises da obra em questão, foi observada a presença de diversos recursos linguísticos, semânticos, semióticos e morfológicos que, provavelmente, levaram ao impacto causado aos leitores do livro. É importante observar neste momento que nossa análise será feita à luz de perspectivas modernas da crítica literária, que afirma ser o leitor o fator distintivo da interpretação, afastando-nos da perspectiva romântica, a qual afirmava ser o escritor o responsável por esse efeito.

Tendo em vista a imersão no estudo da obra de Lewis Carroll, chegamos a alguns questionamentos motivadores nossa pesquisa. Estando inserida em um contexto de intensa produção literária quais seriam os elementos que diferem *Alice no País das Maravilhas* de outras obras de sua época e das posteriores a ela? Que motivos levaram-na a se tornar um cânone da literatura infantil mundial? E, adentrando nosso estudo no contexto psico-pedagógico da obra, quais as metáforas existentes no livro que causam impacto na realidade infantil? Por que causam esse efeito?

São estes os questionamentos que nortearão nossa pesquisa, revisitando teóricos como Filipe Furtado, Tzvetan Todorov, além dos já supracitados, e principalmente, formulando hipóteses por nós levantadas, tentaremos responder às questões existentes e, dessa assim, contribuir de forma significativa para o crescimento do campo de estudo psico-pedagógico infantil presente em obras literárias.

A produção de Literatura Maravilhosa (para muito inserida no gênero fantástico) tem sido notória há muitos séculos, mas o estudo desse campo é recente e ainda insuficiente, encarado por muitos críticos como um trabalho ainda a ser feito. O conto maravilhoso relata acontecimentos impossíveis de se realizar dentro de uma perspectiva empírica da realidade, sem aos menos referir-se ao absurdo que todo este relato possa parecer ao leitor. A narrativa do Maravilhoso instala seu universo irreal sem causar qualquer questionamento, estranhamento ou espanto no leitor porque, ao não estabelecer nenhuma via de conexão entre o universo convencionalmente conhecido como real e sua contradição absoluta, o irreal, reforça os parâmetros que o orientam no seu conhecimento empírico do que seja a realidade.

O Maravilhoso compreende uma ausência do princípio de causalidade que outorga aos acontecimentos extraordinários, aos personagens sobrenaturais, aos espaços imaginários e ao tempo fictício uma legitimidade a priori. Admite-se, por antecedência, a existência de leis e regras que fogem à opinião corrente do que deva ser a “normalidade” à qual a natureza e o mundo se submetem. (CHIAMPI, 1980, p. 47).

Concomitante ao Estudo da Literatura Maravilhosa, acredita-se ser de muita importância também observar como esse processo acontece na perspectiva interpretativa do imaginário infantil. Teóricos como V. I. Propp e Bruno Bettelheim deram significativas contribuições para o campo de pesquisa, analisando a atuação dos contos maravilhosos no desenvolvimento infantil. Sobre isso Bettelheim afirma em sua obra, *A Psicanálise dos Contos de Fada*:

Fui confrontado com o problema de deduzir quais as experiências na vida infantil mais adequadas para promover a sua capacidade de encontrar sentido na vida: dotar a vida, em geral, de mais significados. Com respeito a essa tarefa, nada é mais importante que o impacto dos pais e outros que cuidam da criança; em segundo lugar vem nossa herança cultural, quando transmitida à criança de maneira correta. Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação. (BETTELHEIM, 1980, P. 12)

Verificamos que a dificuldade de estudo das narrativas maravilhosas ultrapassa os questionamentos existentes acerca da definição de um tema e estande-se até o árduo trabalho em tentar estabelecer como acontece a sua interpretação. Nosso trabalho analisará especificamente como ocorre essa interpretação no imaginário infantil, usando como objeto de pesquisa as narrativas maravilhosas européias do século XIX.

Diante do que já foi estudado, perguntamo-nos se tais teorias poderiam estar também equivocadas. Bruno Bettelheim (1979), apesar de muito ter contribuído para o estudo e compreensão dessas narrativas no imaginário infantil, afirma que a o maravilhoso coloca o irreal como verdadeiro, embora diferente da realidade. Acredita-se que essa seria uma forma

errônea de interpretação do gênero. Baseados na teoria de Cortazár (1993), questionamo-nos se a partir do momento em que é estabelecida uma interpretação alegórica do conto de fadas ele deixaria de fazer parte da narrativa maravilhosa.

Como objetivo, buscaremos analisar obras (escritas no período que especificamos) em que seja possível perceber a presença de características que evidenciam a narrativa maravilhosa, analisá-las-emos com o intuito de perceber sua contribuição para a formação moralista infantil, expondo-as no projeto e, se possível tentaremos contribuir com novas hipóteses acerca do tema.

Como ocorre a interpretação da Literatura maravilhosa no que é concernente às noções morais infantis? Que elementos presentes nos contos maravilhosos europeus do século XIX guiam a criança à noção de moralidade? Acredita-se que a interpretação da criança ocorre a partir da maneira como a história lhe é contada, e a partir da acepção feita da história lida à criança, resultado da grande tradição oral e escrita dos contos de fadas existentes desde antes da Idade Média e ainda hoje praticada. Críticos literários como C. S. Lewis acreditavam que essa noção de moralidade era adquirida devido à semelhança existente entre os contos de fadas e a realidade infantil; acreditava-se que os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigiam a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugeriam as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter.

Nossa motivação para a realização desta pesquisa é devido à pouca existência ainda de materiais que discutam sobre a teoria literária maravilhosa voltada ao público infantil. Buscaremos contribuir com o crescimento dessa área de estudos e esclarecer dúvidas hoje existentes. Para o alcance desse objetivo, inicialmente discutiremos a teoria tradicional sobre o assunto e suas possíveis deficiências, seguiremos tentando explorar como ocorre a noção de moralidade no imaginário infantil e, finalmente, vamos expor características presentes nas obras analisadas que causam o efeito desejado (a noção de moralidade) no que é particular à formação infantil.