

## A LEITURA E A BUSCA DE SENTIDO NA INTERAÇÃO DOS SUJEITOS DO DISCURSO.

Diana Maria de MORAIS.  
Universidade Cruzeiro do Sul(UNICSUL)  
moraisdiana@ig.com.br

**Resumo:** Apresenta-se, neste artigo, uma reflexão sobre alguns elementos referenciais e discute-se o papel fundamental que os mesmos exercem na construção dos sentidos e no estabelecimento da efetiva comunicação entre os sujeitos do discurso e, neste caso, do discurso pedagógico. Sob uma perspectiva sócio-cognitiva-interacional da Linguística Textual, visa-se, sobretudo, destacar três procedimentos de referenciação — nominalização, categorização e recategorização —, como objetos-de-discurso, bem como analisar em que medida os fatores de textualidade, em especial a intencionalidade e a aceitabilidade, contribuem para que se efetive a interação entre os sujeitos, favoreçam a produção textual e a compreensão da leitura como práticas discursivas no contexto escolar.

**Palavras-chave:** linguagem e referenciação; fatores de textualidade; leitura e escrita.

**Abstract:** This paper presents a reflection about some referential elements and discusses the basic role they play in the construction of meanings and in the establishment of the effective communication between the discourse subjects and, in this case, the pedagogical discourse. Under a Textual Linguistics socio-cognitive-interactional perspective, it mainly aims at highlighting three referencing procedures — nominalization, categorization and recategorization —, as discourse-objects, as well as analyzing to which extent the textuality factors, specially, intentionality and acceptability, contribute to the effective interaction between subjects, favoring the production of texts and reading comprehension as discursive practices in the school context.

**Key-words:** language and referenciation; textuality factors; reading and writing.

## **Introdução**

Tendo em vista que o processo de referenciação diz respeito, sobretudo, às operações efetuadas pelos sujeitos, à medida que o discurso se desenvolve dentro do texto, é pertinente afirmar que, nesse processo, os elementos referenciais progressivos exercem um papel fundamental para o estabelecimento dos sentidos e a efetiva comunicação entre os sujeitos desse discurso.

À luz disso e de acordo com a perspectiva sócio-cognitiva-interacional da Linguística Textual, este trabalho tem por objetivo destacar os procedimentos de referenciação (nominalização, categorização e recategorização) como objetos-de-discurso, além de analisar os fatores de textualidade, mais precisamente a intencionalidade e a aceitabilidade e demonstrar em que medida é possível sua aplicabilidade em sala de aula para o ensino de língua materna.

Para tanto, começa-se falando um pouco sobre a linguagem e a comunicação, seguindo um caminho de busca dos processos de referenciação na produção discursiva. Buscam-se também os fatores de textualidade, mais especificamente a intencionalidade e a aceitabilidade. Por fim, será feita a análise de um texto extraído de uma revista e exemplificado de que forma o gênero textual analisado pode contribuir para a leitura e a produção escrita no contexto escolar..

Para atender à análise, embasa-se em Marcuschi, Koch, Fávero e Travaglia e nas suas teorias sobre coerência textual. Nesse enfoque, são relevantes as considerações acerca da referenciação na produção discursiva (Koch & Marcuschi, 1998), dos fatores de textualidade (Koch & Travaglia, 2003), do sentido do texto (Koch & Fávero, 2002) e da referenciação como objetos-de-discurso na interação (Marcuschi, 2007).

## **1 A Linguagem e a Comunicação**

Partindo do pressuposto de que todo homem nasce com a competência para falar uma língua, Marcuschi (2007, p.38) refere-se à linguagem como uma expressão utilizada para “designar uma habilidade humana que constitui os sujeitos como seres sociais, históricos e cognitivos”.

É possível afirmar que todos nós temos competência para aprender uma língua e para fazer uso dela. Esta ampliação acontece quando nos dirigimos para o texto escrito, sua leitura e sua compreensão.

Acerca disso, Kleiman (2004, p.65) afirma que a concepção de leitura está embasada em modelos já bem definidos de como processamos as informações. Os métodos que têm por base essa concepção lidam com aspectos cognitivos e sociolinguísticos e acabam tendendo para os aspectos psicológicos da linguagem.

Isso possibilita a afirmação de que é importante o conhecimento cognitivo para a compreensão da leitura que ocorre a partir de pistas e da proximidade com o assunto, ou seja, com o contexto referido no texto.

Para que isso ocorra, os usuários da língua devem analisar o contexto em relação ao qual um determinado ato de fala é realizado. Assim sendo serão capazes de fazer a relação de informações recebidas com o conhecimento linguístico e outros conhecimentos arquivados na memória discursiva.

Pode-se perceber, então, que a linguagem não é somente uma forma de comunicação, mas sim a possibilidade de construção dos conhecimentos. E assim afirma Marcuschi (2007, p.39): “A apropriação da linguagem no formato de uma língua não é aleatória, mas condicionada pela inserção social e pelo contexto em que estamos situados”.

É importante salientar que, para que haja uma efetiva comunicação pela linguagem escrita, faz-se necessário o conhecimento de alguns fatores que dão sentido ao texto.

Segundo Fávero (2003, p.60), o texto contém mais do que o sentido das expressões na superfície textual porque incorpora conhecimentos e experiências, atitudes e intenções. São os

fatores de coerência que dão conta do processamento cognitivo do texto e caracteriza-se como o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido.

Portanto, vale ressaltar que para a compreensão de um texto é preciso que haja coerência na produção desse texto, o que possibilita a construção de sentido, bem como, que se tenha competência textual, específica do falante, a qual nos permita reconhecer, compreender e produzir sentido a um texto.

Se a leitura pode ser considerada como uma atividade que solicita intensa participação do leitor e o contexto pode ser constitutivo da própria interação pela linguagem, pode-se afirmar que “a referenciação na relação face a face é fruto de uma atividade colaborativa” (Marcuschi 2007,p.104) e cabe aos interlocutores dessa relação promover a comunicação desejada.

Desse modo, o *corpus* de análise (uma entrevista) apresenta a interação pela linguagem numa ‘relação face a face’ e, portanto, pretende-se verificar se os *processos de referenciação* que nele aparecem possibilitam ao leitor, para o qual se destina, a percepção de fatores de textualidade, tais como a *intencionalidade*, que se refere aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas e a *aceitabilidade*, que se refere à concordância do parceiro em entrar num ‘jogo de atuação comunicativa’(Koch, 2004,p.42).

## **2 Corpus.**

O *corpus* escolhido para a análise consiste em trechos de uma entrevista com a pesquisadora argentina “SARA PAÍN”, por GABRIEL PILLAR GROSSI, publicada na Revista *Nova escola*<sup>1</sup>, edição de novembro/ 2000, na seção “Fala mestre!”.

O texto trata de educação, mais precisamente da aprendizagem e da avaliação. É escrito num estilo bem didático, para atender a um público específico de professores e/ou interessados em educação. Apresenta análise de sucesso e fracasso de práticas pedagógicas e dados estatísticos, bem como, aponta sugestões para um trabalho eficiente em sala de aula e na escola. Todos esses traços citados evidenciam o discurso pedagógico nele presente.

Retomando o *corpus* em questão, é importante frisar que uma entrevista é um texto jornalístico, do gênero textual informativo e, como tal, deve incluir um tema atual ou com incidência na atualidade, mesmo que a conversação possa incluir outros temas. Esse é um gênero textual que pode contribuir para o trabalho com a língua materna, em sala de aula, no sentido de explorar a oralidade na entrevista e sua retextualização, de modo a evidenciar a diferença entre o texto falado e o texto escrito.

Julga-se relevante explicitar, brevemente, quem são os sujeitos que dão voz ao *corpus* em estudo. Seguem-se, assim, algumas informações sobre a entrevistada Sara Paín e o entrevistador Gabriel Pilar Grossi.

### **2.1 A entrevistada X o entrevistador.**

A entrevistada é a psicóloga argentina Sara Paín, nascida em 1931, natural de Buenos Aires. Ela é Doutora em Filosofia pela Universidade de Buenos Aires e em Psicologia pelo Instituto de Epistemologia Genética de Genebra. Foi professora de psicologia na Universidade Nacional de

---

<sup>1</sup> - Revista publicada mensalmente pela Editora Abril, da Fundação Victor Civita e distribuída para as escolas públicas de todo o Brasil, conforme divulga o site:< [http:// www. abril.com.br](http://www.abril.com.br)>.

Buenos Aires e Mar del Plata por quinze anos. E por motivos políticos teve de se exilar na França, onde reside desde 1977.

Já o entrevistador é o diretor de redação da Revista *Nova Escola*, Gabriel Pillar Grossi, criador da Seção “Fala Mestre”, na qual a entrevista se apresenta, tem 41 anos de idade e 22 de jornalismo, já foi repórter de TV, passou pelas redações do *Jornal da Tarde*, *O Estado de S. Paulo* e *Isto é*. Também passou pela revista *Veja* e foi editor do suplemento regional *Veja São Paulo*.

### **3 Fundamentação Teórica.**

Muitos pesquisadores têm desenvolvido teses acerca da Linguística Textual e demonstrado, num percurso de mais de 30 anos, a necessidade de se fazer a análise do texto levando em conta a linguagem, o sujeito e a comunicação.

Partindo do pressuposto citado, pode-se afirmar que ao analisar um texto é preciso que se busquem os implícitos que nele se apresentam, pela linguagem, como intenção de dizer. Faz-se necessário, também, considerar o sujeito como mentor da comunicação, pois, segundo Marcuschi (2007,p.141), “o sujeito não é apenas enunciativo e sim também social e nesta ação situada ele instaura e diz o mundo”.

No entanto, para que este sujeito e a linguagem por ele utilizada possam promover uma interação comunicativa, faz-se necessária a compreensão de que tudo o que se diz e como se diz tem uma intencionalidade. Perceber esta intencionalidade requer algumas habilidades, a saber: reconhecer o contexto no qual se pretende a comunicação, observar a ação e o fazer dos interlocutores e ser capaz de construir sentido na própria ação discursiva.

Para tanto, também se faz necessário, entre outras coisas, observar a maneira de lidar e construir os ‘objetos-de-discurso’, que, de acordo com Koch (2004, p.79), “são altamente dinâmicos”.

Nessa linha de discussão, Marcuschi (2007, p.142) afirma que “Todos os objetos de nosso conhecimento são produzidos no discurso (...)”. Para ele, “entender é sempre entender no contexto de uma relação com outro situado numa cultura e num tempo histórico e esta relação sempre se acha marcada por uma ação discursiva” (2007, p.143).

É importante lembrar que, quando um sujeito utiliza a linguagem para a produção discursiva, ele precisa fazer escolhas de elementos lexicais que tem ao seu dispor e que garantam a explicitação da sua intenção de dizer.(...) “No decorrer de um discurso, o indivíduo tem ao seu dispor uma série de alternativas para designar referentes, inclusive os mesmos referentes”, afirmam Koch & Marcuschi (1998,p.178). De acordo com eles, esse é o *processo de referenciação ou progressão referencial no discurso* (grifos nosso).

O processo de referenciação ou a progressão referencial acontece “numa complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento estabelecida centralmente no discurso” defendem Koch & Marcuschi (1998, p.170).

Pois bem, nessa relação os referentes são considerados objetos do discurso. Esses, além de altamente dinâmicos, segundo os autores citados, “uma vez introduzidos na memória discursiva, vão sendo constantemente transformados, reconstruídos, recategorizados no curso da progressão textual”, assim afirma Koch (2004, p.79).

Já na produção discursiva que ocorre em uma relação de interação mais direta (face a face), Marcuschi (2007, p.104) descreve o processo de referenciação como “aquilo que, na atividade discursiva e no enquadre das relações interpessoais, é construído num comum acordo entre os atores sociais envolvidos numa dada tarefa comunicativa”.

Considerando isso, defende-se que, no *corpus* desse trabalho, a principal estratégia para o estabelecimento dos fatores cognitivos de textualidade (intencionalidade e aceitabilidade) é o processo de referenciação, mais precisamente a categorização e a recategorização, perceptíveis no texto, marcado pela interação e produção discursiva colaborativa. Observe-se como isso se processa no texto de análise.

#### 4 Análise.

##### *ENSINO passo a passo*<sup>2</sup>

**NOVA ESCOLA:** Os dados mais recentes sobre desempenho escolar no Brasil mostram que 21,3% dos alunos do Ensino Fundamental foram reprovados em 1998. Na 1ª série, esse índice chega a 40,1%. E as taxas vêm caindo pouco nos últimos anos. Como romper o círculo vicioso de fracasso e repetência?

**Sara Paín:** A única maneira de fazer o sistema escolar funcionar é graduar o que se ensina. Passo a passo. É a melhor forma de o professor avaliar seus alunos e saber se eles realmente aprenderam. A cada semana, a cada mês, é preciso saber quantos dominam tudo o que foi proposto, quantos avançaram 80%, quantos ainda estão em 30% ou 10%. Do contrário, nada funciona. Ao passar uma criança da 1ª para a 2ª série sem que ela domine os conceitos necessários, estamos promovendo um absurdo. Se essa criança só aprendeu 60% dos conteúdos, ela tem de começar o ano seguinte pelos 40% que ficaram faltando. Por isso, essa evolução tem de ser muito clara e transparente. Todas as escolas deveriam ter controles simples e objetivos da evolução de cada disciplina. Uma boa solução é definir metas (na forma de exercícios ou conceitos, tanto faz) e aplicá-las. Numa determinada série, o estudante precisa fazer sessenta exercícios, por exemplo. Se ele chegou até o 39, tem de começar o ano seguinte pelo de número 40, certo? É absurdo imaginar que ele possa começar pelo número 1 da próxima série sem ter aprendido dez, quinze ou vinte dos objetivos propostos para a série anterior. Na minha opinião, não se deve aprovar ou reprovar, mas dizer, tal aluno chegou até aqui. No ano seguinte, começa do próximo passo. Nunca como se todos os alunos fossem iguais.

**NE:** Infelizmente, é o que está acontecendo em muitas escolas...

**Sara:** Isso é um desastre. Se o ensino não é graduado e os alunos passam sem compensar o que não aprenderam é o horror. A cada ano esses alunos ficam mais desorientados. Não entendem as aulas nem têm elementos para entender. Desse jeito, quando chegarem à 4ª série terão de voltar à 1ª.

**NE:** Ou seja, a verdadeira questão é preparar os professores?

**Sara:** Mais do que isso é preciso o material didático. Para ensinar crianças em diversos níveis é preciso ter muito material pré-fabricado, para dividi-lo conforme os níveis. Assim, o professor pode pôr cada aluno a fazer a sua tarefa rapidamente. Porque, se for preciso dar ordens detalhadas para cada um, a aula não termina nunca.

**NE:** É comum, porém, ouvir que alguns alunos não aprendem porque são burros.

**Sara:** Bobagem. É claro que todos podem aprender. Alguém ainda duvida disso? E, mesmo se os alunos forem burros, eles merecem respeito.

**NE:** A pobreza afeta o aprendizado?

---

<sup>2</sup> - Entrevista realizada no intervalo do curso “Como é possível a ignorância”, ministrado por Sara Paín e realizado em Porto Alegre, em 2000.

**Sara:** A questão é outra. A escola não pode querer educar cada criança apenas segundo suas possibilidades. Se ela respeitar as condições dos filhos da classe pobre está perdida. Porque vai promover o desrespeito. O fato é que não se pode respeitar a pobreza. A pobreza tem de ser atacada, não respeitada. Se essas crianças precisam ir uma hora a mais à escola para aprender, esse é o preço que essa geração tem de pagar, é um sacrifício que acaba em si mesmo. Porque eles também precisam mudar suas vidas, por meio da escola, para melhor.

**NE:** O que é mais importante: aprender ou dispor do que se aprendeu?

**Sara:** Ah, dispor. Dá na mesma não dispor ou não aprender. A questão é dispor dos conhecimentos quando se necessita ter um inconsciente associativo ágil. As crianças sabem muitas coisas, mas às vezes fazemos perguntas que elas não sabem responder. Porque não conseguem associar. Nessas horas, o adulto tenta ajudar nas associações: “Tu te lembrás...” ou seja, a aprendizagem não funcionou como deveria.

**NE:** Existe alguma forma de estimular essa fábrica de pensamento?

**Sara:** A escola deve ensinar os alunos a fazer três leituras de cada conceito novo: uma para saber do que se trata, uma segunda para relacionar uns aspectos com outros e uma terceira de integração total. Essa é a mais importante. Só com ela o estudante vai poder dizer “isso é o que fica para mim”. E dispor dessa informação no futuro. O problema é que muitas vezes a escola não chega à terceira etapa. Na verdade, ela é pouco integrativa. Digo que muitos conhecimentos se perdem na escola porque ninguém consegue enganchá-los com outros.

A análise será feita em dois momentos. No primeiro momento, fala-se do processo de referenciação, destacando a nominalização, a categorização e a recategorização que se segue. Já no segundo momento, buscam-se os fatores de textualidade, apontando a intencionalidade e a aceitabilidade que são centrados no usuário.

Por ser o texto em análise uma entrevista podem-se perceber aspectos da conversação mantida, pois há perguntas que vêm acompanhadas de comentários e confirmações sobre as declarações da entrevistada. A seguir a evidência do registro do diálogo entre entrevistador e entrevistada aparece de forma bem explícita:

**Sara Paín:** (...) Na minha opinião, não se deve aprovar ou reprovar, mas dizer, tal aluno chegou até aqui. No ano seguinte, começa-se do próximo passo. Nunca como se todos os alunos fossem iguais.

**NE:** Infelizmente, é o que está acontecendo em muitas escolas...

Já em outro trecho da entrevista, pode-se perceber que há uma interação entre os dois sujeitos do discurso. Observe:

**Sara Paín:** (...) A cada ano esses alunos ficam mais desorientados. Não entendem as aulas nem têm elementos para entender. Desse jeito, quando chegarem à 4ª série terão de voltar à 1ª.

NE: Ou seja, a verdadeira questão é preparar os professores?

Como se vê, a expressão, *ou seja*, que inicia uma nova pergunta demonstra que o entrevistador interagia com a entrevistada, de modo a parecer que mais esclarece e complementa a resposta dada pela entrevistada do que a interroga. Assim, pode-se afirmar há na entrevista uma interação face a face e que a referenciação, neste caso, passa a ser o resultado de uma atividade discursiva colaborativa.

Isto posto, remete-se a Marcuschi (2007, p.104) quando diz que “a referenciação, na relação face a face, é muito menos uma determinação linguística e muito mais uma ação conjunta num processo interativo(...)”.

E ainda possibilita a compreensão de que “a maneira como dizemos aos outros as coisas é muito mais uma decorrência de nossa atuação discursiva sobre o mundo (...) do que simples fruto de procedimentos formais de categorização linguística”, como também o diz Marcuschi (2007, p.86).

Percebe-se, no texto em análise, que a escolha do termo *Ensino* para o título não se deu por acaso. Trata-se de uma forma de nominalização relevante para os propósitos da entrevista de apresentar uma conversação sobre algo bem abrangente como é o ensino.

No trecho a seguir, observa-se que o termo *ensino* é recategorizado como *desempenho escolar*, na pergunta do entrevistador. Já na resposta dada, aparecem como: *sistema escolar, todas as escolas, a escola, ela, o professor*:

NE: Os dados mais recentes sobre *desempenho escolar* no Brasil (...).

**Sara Paín:** A única maneira de fazer *o sistema escolar* funcionar é graduar o que se ensina.(...) *Todas as escolas* deveriam ter controles simples e objetivos da evolução de cada disciplina.(...) *A escola* não pode querer educar cada criança apenas segundo suas possibilidades. Se *ela* respeitar as condições dos filhos da classe pobre está perdida. Assim, *o professor* pode pôr cada aluno a fazer a sua tarefa rapidamente. (grifos nossos)

Note-se que se deu um processo de relação de sentido possibilitado pelo uso de objetos-de-discurso, tendo em vista que “os objetos-de-discurso são, portanto, altamente dinâmicos, uma vez introduzidos na memória discursiva, vão sendo constantemente transformados, reconstruídos, recategorizados no curso da progressão textual”, assim afirma Koch (2004, p.79).

Já nos exemplos seguintes, toma-se o termo *alunos*, recategorizado no curso da progressão textual, como: *quantos, uma criança, ela, essa criança, ele, todos os alunos, esses alunos, cada aluno, cada um, alguns alunos, todos, eles, cada criança, filhos da classe pobre, essas crianças, essa geração, as crianças, elas, os alunos, o estudante*:

1º. **Sara Paín:** (...) é preciso saber *quantos* dominam tudo (...) Ao passar *uma criança* da 1ª para a 2ª série sem que *ela* domine os conceitos necessários, estamos promovendo um absurdo. Se *essa criança* só aprendeu 60% dos conteúdos, *ela* tem de começar o ano seguinte pelos 40% que ficaram faltando. Se *ele* chegou até o 39, tem de começar o ano seguinte pelo de número 40, certo? Nunca como se *todos os alunos* fossem iguais.

A cada ano *esses alunos* ficam mais desorientados (...) Para ensinar *crianças* em diversos níveis é preciso ter muito material pré-fabricado (...). Assim, o professor pode pôr *cada aluno* a fazer a sua tarefa rapidamente. Porque, se for preciso dar ordens detalhadas para *cada um*, a aula não termina nunca.

2º. **NE:** É comum, porém, ouvir que *alguns alunos* não aprendem porque são burros.

**Sara Paín:** É claro que *todos* podem aprender. (...) E, mesmo se os alunos forem burros, *eles* merecem respeito.(...) não pode querer educar *cada criança* apenas segundo suas possibilidades. Se ela respeitar as condições dos *filhos da classe pobre* está perdida.(...) Se *essas crianças* precisam ir uma hora a mais à escola para aprender, esse é o preço que *essa geração* tem de pagar.

*As crianças* sabem muitas coisas, mas às vezes fazemos perguntas que *elas* não sabem responder. (...) A escola deve ensinar *os alunos* a fazer três leituras e cada conceito novo (...) Só com *ela o estudante* vai poder dizer “isso é o que fica para mim”. E dispor dessa informação no futuro.

Nos trechos citados aparecem exemplos do que Koch (2004, p.68) define como nominalizações “as formas linguísticas constituídas, minimamente, de um determinante definido seguido de um nome”.

E por se tratar de uma retomada textual, percebe-se, no primeiro caso, que a entrevistada utilizou-se de determinantes, seguidos ou não de um núcleo. Observe-se: *uma criança, essa criança, cada aluno, cada um, ela*, entre outros. No segundo, têm-se também os determinantes, seguidos ou não do núcleo, porém, aparecem os modificadores e estruturas comparativas. Observe-se: *dos filhos da classe pobre, essa geração e se essas crianças*.

Pode-se exemplificar outra retomada textual: *todos os alunos e dos filhos da classe pobre*. Percebe-se que em um caso refere-se a uma classe de indivíduos e no outro, aos indivíduos de uma

classe. A isto, Koch & Marcuschi (1998, p.180) chamam de “referenciação por uma estratégia de recategorização referencial”.

A escolha dessas formas linguísticas demonstra que tanto a entrevistada quanto o entrevistador ora generalizam e ora se aproximam do problema, compartilhando o conhecimento e respeitando o contexto de produção do discurso. Isto se evidencia com a expressão típica do sul do Brasil, “Tu te lembras”, usada pela entrevistada, na conversação com o entrevistador de origem gaúcha. Assim, é possível afirmar que ao longo da produção discursiva, houve uma preocupação, por parte dos envolvidos no discurso, com a escolha dos objetos desse discurso, sua forma de nomeá-los e recategorizá-los, de modo a não perder o foco do referente.

É a preocupação dessa escolha que caracteriza um maior destaque para dois dos fatores de textualidade, a saber: a intencionalidade e a aceitabilidade. Além destes, vale ressaltar outros fatores de textualidade, que são ligados à cognição, tais como a situacionalidade que leva em conta o contexto, a informatividade e a intertextualidade, seguidos da coesão e da coerência que são fatores mais centrados no texto.

No entanto, a ênfase dada neste momento, será para a intencionalidade e a aceitabilidade que além de serem fatores cognitivos, pode-se dizer que são também argumentativos. Observe-se nos trechos seguintes:

**NOVA ESCOLA:** Os dados mais recentes sobre desempenho escolar no Brasil *mostram* que 21,3% dos alunos do Ensino Fundamental *foram* reprovados em 1998. Na 1ª série, esse índice chega a 40,1%. E as taxas vêm caindo pouco nos últimos anos. Como romper o círculo vicioso de fracasso e repetência?

**Sara Paín:** A *única maneira* de fazer o sistema escolar funcionar é graduar o que se ensina. *Passo a passo*. É a melhor forma de o professor avaliar seus alunos e saber se eles realmente aprenderam. A cada semana, a cada mês, é preciso saber quantos dominam tudo o que foi proposto, quantos avançaram 80%, quantos ainda estão em 30% ou 10%.Do contrário, nada funciona. (...) Todas as escolas deveriam ter controles simples e objetivos da evolução de cada disciplina. Uma *boa solução é definir metas* (na forma de exercícios ou conceitos, tanto faz) e aplicá-las.

Os trechos citados marcam o início da entrevista e percebe-se que o entrevistador escolheu termos linguísticos, tais como: *mostram* e *foram* seguidos de dados estatísticos que parecem ser inquestionáveis. Do mesmo modo, a entrevistada segue a ideia de usar expressões também

argumentativas: *única maneira, passo a passo, boa solução e definir metas* como uma possível solução para a problemática apresentada pelo entrevistador.

Isso posto, evidencia-se, mais uma vez, o cuidado com a escolha dos termos linguísticos para que a conversação, presente na entrevista, possa produzir um efeito coesivo e coerente e oferecer uma informação útil e relevante. O que confirma a tese de Koch & Travaglia (2003, p.80) de que a “intencionalidade abrange todas as maneiras como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas”, enquanto que a “aceitabilidade inclui a aceitação como disposição ativa de participar de um discurso e compartilhar um propósito comunicativo”.

## 5 Práticas discursivas no contexto escolar

A escola, enquanto instituição criada para ensinar a ler e a escrever, apresenta um contexto de desafios diários.

Nesse contexto, o desafio do professor é levar o aluno, desde cedo, a refletir a respeito do efeito das palavras na efetiva comunicação entre os falantes de uma língua. Como professor letrador/mediador, deve planejar suas aulas a partir da realidade sócio-histórico-cultural dos alunos e levar em conta que um sujeito não aprende a escrever por imitação ou cópia, mas atuando com e sobre a linguagem escrita.

Portanto, vale ressaltar que para a compreensão de um texto é preciso que haja coerência na produção desse texto, o que possibilita a construção de sentido, bem como, que se tenha competência textual, específica do falante, a qual nos permita reconhecer, compreender e produzir sentido a um texto.

Também é interessante considerar a afirmação de Marcuschi (Marcuschi, 2007,p.107): “os falantes dominam a língua a ponto de não terem problemas no processo interativo” É por essa razão que se defende o aprimoramento da oralidade do aluno na escola, pois se ela já permite a interação do sujeito, o que parece faltar é o desenvolvimento da escrita, para que esse mesmo sujeito se sinta inserido socialmente. É a escola que pode promover isso.

Opostas, que caminham juntas, uma completando a outra, e que as duas juntas permitem a interação entre os sujeitos. É importante marcar essa mudança de visão para a compreensão de que a escrita não é superior. Ela é um bem “cultural desejável” (Marcuschi, 2004, p.16).

Além disso, pela maneira como foi introduzida culturalmente na vida do homem, a escrita tornou-se um símbolo de “educação, desenvolvimento e poder” (Marcuschi, 2004, p.17). Portanto, o poder associado à escrita pode ser analisado como a forma com

que os grupos não letrados a concebem, ou seja, uma forma mais tecnológica de comunicação dos grupos que detêm o poder.

No entanto a escrita, como símbolo de educação, toma lugar de destaque na ‘missão’ que é dada à escola: ensinar a ler e a escrever. E é a partir dessa missão que a escrita se revela como sinônimo de desenvolvimento e poder, pois é dada à escola, enquanto ‘detentora do saber’, a função de desenvolver no indivíduo as habilidades de escrita, pois “ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social” (PCNs, 1997, p. 21).

Esse desafio começa quando se mostra que a língua não serve apenas para descrever o mundo, mas também para realizar atos. Mostra-se que, para que isso ocorra, os usuários da língua devem analisar o contexto em relação ao qual um determinado ato de fala é realizado.

Para tanto o gênero textual entrevista, aqui analisado, pode ser trabalhado em sala de aula, como uma ponte que conduza o aluno a perceber como se dá a produção escrita, pois para a compreensão de um texto é preciso que haja coerência na produção desse texto, o que possibilita a construção de sentido, bem como, que se tenha competência textual, específica do falante, a qual nos permita reconhecer, compreender e produzir sentido a um texto.

O propósito é que, em duplas, os alunos elaborem uma entrevista a partir de um tema discutido em sala, de modo que um seja o entrevistado e o outro o entrevistador. Vale ressaltar que a entrevista deve ser registrada de forma escrita pela dupla. Na sequência, os alunos produzirão um texto que registre a interação entre os dois.

Desse modo o aluno poderá compreender que a linguagem escrita é a maneira mais elaborada da linguagem falada e que se constitui de um sistema de signos que representam os sons e as palavras e que, assim, exige um exercício mais consciente por

se tratar de algo que precisa ter relevância na vida do sujeito, para que ele possa ter motivação para escrever.

Assim, por ser a escola um local propício de manifestação de diferentes práticas discursivas, é também o espaço em que essas práticas podem ser trabalhadas de forma a promover o despertar para a escrita, vista atualmente como uma modalidade de linguagem necessária para a inclusão do sujeito no mundo letrado. Então, neste contexto, o professor precisa construir uma função para a escrita, que era da fala, até o momento desse sujeito ir à escola.

Considera-se, então, que é no contexto escolar que a leitura e a produção escrita acontecem como objetos de aprendizagem. Portanto pode-se dizer que as atitudes e as ações pedagógicas dos professores podem determinar a adequada compreensão de mundo e a participação efetiva do sujeito na sociedade. “Daí a necessidade de uma educação corajosa [...] Daí que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e seu espaço”, fazendo nossas as palavras de Freire (1982, p.93).

## **6 Considerações Finais.**

Tendo em vista a análise aqui apresentada, bem como o respaldo teórico que a tornou possível, pode-se perceber que a estratégia de progressão referencial presente na entrevista possibilita uma real comunicação colaborativa, pois a interação na relação face a face é “cooperativa, em que dois ou mais indivíduos desenvolvem instrumentos, símbolos, etc., para uso comum”, afirma Marcuschi (2007, p.108).

É também perceptível, no *corpus* de análise, a intenção dos sujeitos do discurso em promoverem a aceitabilidade, por parte do leitor, daquilo que se propuseram a dizer. Portanto, a intencionalidade, foi se dando ao longo da conversação entre entrevistador e entrevistada, enquanto selecionavam os objetos-de-discurso utilizando elementos

linguísticos, que iam sendo recategorizados, de modo a promover uma relação de interação e comunicação entre eles e, conseqüentemente, entre os leitores.

Começa-se com o título *Ensino passo a passo*. Este, como se pode ver, mais parece um convite a uma prática pedagógica. E como a entrevista foi publicada numa revista (Nova Escola) que é destinada ao professor, a expressão *passo a passo* chama atenção para o caráter didático, no qual se dará a conversação. Parece, então, que os sujeitos envolvidos no discurso que se segue, garantirão explicitar, de forma coerente e sequencial, o tema proposto. Esta é uma das marcas do discurso pedagógico.

Portanto, a partir do *corpus* aqui analisado, sugere-se o desenvolvimento de outras atividades em sala de aula, para o trabalho com a língua materna, a saber: discussão sobre o tema em referência em cursos que visam à formação de professores, análise dos elementos linguísticos utilizados no curso da progressão textual em classes do Ensino fundamental II e Ensino Médio, apresentação do gênero textual ‘Entrevista’ em qualquer série em que já haja leitores e promover a produção desse gênero, de modo que o aluno possa perceber a importância da interação em uma conversação e compreenda a diferença entre o registro da linguagem oral e o da linguagem escrita.

Não obstante, não houve a intenção de esgotar todas as possibilidades de análise da entrevista em questão, pois muito há o que se dizer sobre a importância que tem a Linguística Textual para o ensino de língua materna, e a conseqüente competência comunicativa entre os sujeitos. Logo, há uma série de elementos que não foram abordados neste trabalho, mas que podem servir de objeto de análise.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTES, A. C. **Linguística Textual**. In. Anna Christina Bentes; Fernanda Mussalim (org). Introdução à Linguística. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, pp. 245-282, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª série).Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

\_\_\_\_\_; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_; MARCUSCHI, L.A. **Processos de Referenciação na produção discursiva**. D. E. L. T.A.14, nº Especial, 1998

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e Coerência**. 9.ed. São Paulo: Cortez,2003..

MARCUSCHI, L.A. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MONDADA, L.; DEBOIS, D. **Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação**. In. Mônica Magalhães Cavalcante, Bernadete Biasi Rodrigues, Alena Ciulla. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

TEIXEIRA, M. C. S. **Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.