

21-2-6063/04
IEL

MEMORIAL

Luciano Novaes Vidon

Doutor em Lingüística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP

Professor de Lingüística e Língua Portuguesa do Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araras (SP)

Professor do Mestrado em Letras da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR) de Três Corações (MG)

APRESENTAÇÃO

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Após concluir o antigo 1º grau (atual Ensino Fundamental), em Laranjal, Zona da Mata de Minas Gerais, mudei-me para Vitória, no Espírito Santo, onde ingressei na Escola Técnica Federal do Espírito Santo, iniciando ali um Curso Técnico de Metalurgia. Após quatro anos de curso, tendo, inclusive, feito um ano de estágio na Companhia Siderúrgica de Tubarão (Serra – ES), decidi mudar da área técnica para a de Humanidades. Sem dúvida, isso era fruto do interesse pelas Letras, por Filosofia, História, entre outras disciplinas da área de Humanas.

Com este propósito, inscrevi-me em três vestibulares, todos para Letras: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Fundação São João del Rei de Ensino Superior (FUNREI) e Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tendo passado nas três universidades, optei pela UFV, em especial pelas condições sociais oferecidas pela universidade – bolsas de alimentação e moradia –, sem as quais eu não conseguiria me manter em Viçosa.

O Curso de Letras da UFV foi fundamental, sem dúvida, para a formação que tenho hoje. O quadro docente e o programa de disciplinas eram excelentes. Tive a oportunidade de cursar, por exemplo, disciplinas de Fonética e Fonologia, Morfologia e Sintaxe com professores, mestres e doutores, especialistas nessas áreas. O Prof. Dr. José Dionísio Ladeira, por exemplo, era um especialista em sintaxe que fazia muito bem a discussão da questão da gramática no ensino de língua portuguesa sob o ponto de vista de uma sintaxe discursiva. O Prof. Ms. Mauro P. Baltazar iniciou-me no campo da sociolingüística, a partir das formulações teóricas de Eugênio Coseriu. O

Prof. Dr. Joseph, pesquisador em dialectologia, apresentou-me os principais fenômenos, métodos e conceitos da Fonética e da Fonologia, além de noções básicas de Filologia.

Foi, porém, com a chegada do Prof. Dr. Marco Antônio R. Vieira, vindo do Pós-Doutorado na França, que as minhas perspectivas acadêmicas mudaram. Adepto das teorias da Lingüística Cognitiva, na linha teórica de Jackendoff e Haliday e Hasan (estes últimos mais funcionalistas do que propriamente cognitivistas), o Prof. Marco Antônio tinha uma preocupação especial com o início do ensino formal de língua portuguesa, principalmente em relação às questões de leitura e produção de textos. Com ele, cursei três disciplinas de Lingüística, sendo duas optativas. Com ele, também, iniciei uma pesquisa de iniciação científica.

Nas disciplinas de Lingüística, foram abordadas, num primeiro momento, as principais questões relativas à proposta chomskiana de Gramática. Da teoria padrão às formulações mais recentes, como a teoria dos princípios e parâmetros, problemas sintáticos diversos eram colocados em questão, discutidos à luz da posição gerativo-transformacional. Desses primeiros momentos, as discussões se aprofundaram nas relações entre Linguagem e Cognição, área na qual o Prof. Marco Antônio desenvolvia um projeto cuja fundamentação teórica mais relevante se encontrava em autores já citados, como Haliday e Hasan e, principalmente, Jackendoff. A partir desse projeto, fiz uma proposta de iniciação científica, cujo objetivo principal era tentar identificar em livros didáticos de português, de 5ª à 8ª série, a base teórica que estaria fundamentando as propostas de redação, a fim de estabelecer relações entre esta fundamentação teórica e os postulados levantados pela Lingüística Cognitiva, com base em Jackendoff, e pelo funcionalismo, com base em Haliday e Hasan. Alguns resultados dessa investigação podem ser encontrados no texto “Livro didático e redação: pressupostos teóricos”, publicado nos Anais da VII Semana de Letras do DLA/UFV, evento ocorrido de 15 a 19 de outubro de 1996.

Com este trabalho, fui selecionado para o Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada (Mestrado) da Universidade Estadual de Campinas, em 1997. As investigações realizadas na Iniciação Científica acabaram me conduzindo em direção a uma preocupação mais acentuada, naquele momento, com as questões a respeito do ensino de língua portuguesa nas escolas. Neste sentido, passei a investir na perspectiva teórica sócio-interacionista (Franchi, 1977; Geraldi, 1995; Abaurre et alii, 1997), deixando, assim, um pouco de lado, a perspectiva cognitivista em que me iniciei na ciência lingüística.

Ao longo do Mestrado, desenvolvi um trabalho de pesquisa sobre aquisição da escrita, discutindo, principalmente, o papel da subjetividade (sujeito na perspectiva bakhtiniana [1992]) nesse processo de aquisição. Nesta perspectiva, o conceito de estilo defendido por Possenti (1988), a partir de Granger (1968), permitia investigar a possibilidade de o sujeito, no processo de

aquisição da escrita, desenvolver, também, um estilo individual. O texto “O eu e o outro na constituição do estilo”, publicado em 2000, na revista Sínteses, do IEL/UNICAMP, sintetiza os principais resultados a que se chegou nesta investigação desenvolvida no Mestrado. A principal conclusão levantada, na análise de um *corpus* longitudinal de um sujeito, foi que a escola, no processo de sistematização da escrita, tem um papel conflitante com a constituição de um estilo individual e, portanto, com o desenvolvimento de uma subjetividade discursiva.

Em 1999, entrei para o Doutorado em Linguística Aplicada, na Unicamp, dando seqüência ao trabalho de pesquisa que vinha desenvolvendo, analisando o mesmo *corpus* considerado no Mestrado. Havia, no entanto, uma diferença metodológica fundamental: as análises passaram a se concentrar no trabalho do sujeito com a linguagem, em textos predominantemente argumentativos. Estava partindo de uma hipótese segundo a qual haveria uma relação entre estilo e argumentação. Como princípio básico de análise considerava-se a dialogia como fundamento do trabalho linguístico do sujeito, em conformidade com as teorias de Bakhtin (1988, 1992, entre outros). Concebendo a linguagem de maneira dialógica, procurou-se adotar uma teoria da argumentação que também concebesse a linguagem de modo semelhante, encontrando em Perelman (1996; 1997) esse lugar teórico. Com base nas concepções retóricas aristotélicas, Perelman acentua o caráter pragmático e dialógico de toda argumentação, investindo teoricamente nas relações entre Orador e Auditório, concebidos como elementos dinâmicos e fundamentais em qualquer processo argumentativo. Em termos de análise de dados, buscou-se uma metodologia indiciária, como a proposta pelo historiador C. Ginzburg (1986). A conclusão mais geral a que se chegou neste trabalho foi que o dialogismo, conforme o concebe Bakhtin, parece fundamentar tanto o trabalho com o estilo quanto o trabalho argumentativo. Além disso, tendências estilísticas individuais, desenvolvidas ao longo dos anos escolares, influenciam a produção de textos argumentativos, em diversos gêneros (do discurso, também conforme Bakhtin, 1992). Neste sentido, são os próprios gêneros que dão condições ao sujeito de desenvolver um estilo individual, e, portanto, uma subjetividade, havendo mesmo gêneros mais propícios do que outros para esse fim. Discutindo estas questões, publiquei, em 2003, o texto “Dialogia, estilo e argumentação: alguns sinais”, um dos capítulos do livro “Estilo e gênero na aquisição da escrita”, organizado pelas Profas. Dras. Maria Bernadette M. Aburre, Raquel S. Fiad e Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, do IEL/UNICAMP, e editado pela Komedi, de Campinas/SP. Ainda em 2003, publiquei o artigo “Construção dialógica de sentidos: a noção de tema em Bakhtin”, na revista *Duc in Altum*, v. 3, nº 1, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Muriaé/MG. Em 2004, até o momento, dois textos meus serão publicados ainda neste semestre: “Estágio docente e dialogia”, pela Revista Eletrônica Educação e Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araras (SP), e “Subversões

genéricas e discursivas: questão de subjetividade”, pela Revista dos Cursos de Pós-Graduação da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), de Três Corações (MG).

ATIVIDADES DE PESQUISA

Meu trabalho acadêmico atual tem se concentrado, basicamente, em duas áreas: Linguística Aplicada e Análise do Discurso. Pretendo colocar em evidência a relação entre discurso e subjetividade. Mais do que isso, quero pensar essa relação a partir da questão dos gêneros discursivos. O gênero parece servir de lugar discursivo de exercício da subjetividade. O sujeito tem um querer-dizer, uma intenção discursiva que se materializa no texto através dos recursos expressivos utilizados. Mas esse querer-dizer do locutor precisa de um lugar próprio para se manifestar. O querer-dizer do locutor movimenta o sujeito no discurso, faz com que o indivíduo exerça sua subjetividade. Ao mesmo tempo, o outro também desempenha um papel fundamental, o que não significa, necessariamente, apagamento do eu.

As análises de textos variados têm corroborado com a hipótese de que o sujeito sofre os constrangimentos do discurso mas ao mesmo tempo encontra formas de agir discursivamente. Um dos lugares dessa atuação discursiva é justamente o trabalho lingüístico efetuado nos textos, dentro de determinados gêneros discursivos. Em especial, a argumentação constitui um desses lugares privilegiados de trabalho do sujeito no discurso.

Essas análises nos levam a crer, enfim, que é na própria linguagem que o indivíduo encontra as brechas para exercer sua subjetividade, necessariamente dialógica, isto é, constituída por um *eu* e por um *outro discursivos*.

O *corpus* que tenho formado para análise tende a ser bem amplo, na medida em que pretende levar em conta textos de natureza variada, produzidos em situações de comunicação heterogêneas, a princípio sem uma relação explícita entre si. Considero que todo trabalho na linguagem é um exercício da subjetividade e se dá no interior de gêneros do discurso. São os gêneros do discurso que fornecem as condições lingüísticas, textuais e discursivas para esse trabalho. Nesse sentido, os estilos individuais dialogam profundamente com os estilos funcionais dos gêneros discursivos.

Nesse sentido, meu objetivo, no projeto de pesquisa que tenho trabalhado atualmente, é discutir a subjetividade a partir de marcas de estilo¹ (marcas de trabalho na linguagem) e conceber

¹ A proposta de se buscar fatos de estilo em textos de gêneros discursivos variados coloca em questão o que se tratou, até recentemente, como fatos de estilo bem como os pressupostos teóricos que sustentaram tal tratamento (Martins, 1989; Monteirol, 1991). É comum fatos de estilo serem associados a fatos literários de diversas naturezas. Há um

o discurso como lugar da subjetividade (*alter* constituída e constitutiva). Pretendo verificar até que ponto o discurso cria um espaço ao desenvolvimento do sujeito e de estilos individuais em relação dialógica com estilos dos enunciados de gêneros discursivos diversos.

OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICAS

Ao longo do Mestrado e, também, do Doutorado, participei ativamente de diversos eventos acadêmicos, congressos, seminários, simpósios, apresentando trabalhos em sessões de comunicação, mesas-redondas, compartilhando, assim, minhas discussões e análises; além disso, participei da organização de várias edições do Seminário de Teses em Andamento, evento interno do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp que visa promover a divulgação dos trabalhos de pesquisa em andamento no instituto.

Ainda no Doutorado, fui representante discente na Comissão de Pós-Graduação do instituto, participando ativamente das discussões sobre políticas científicas e tecnológicas em âmbito local e, também, nacional.

No Doutorado, participei, também, do Programa de Estágio Docente (PED) na atividade supervisionada de Docência Plena, sob orientação do Prof. Dr. Sírio Possenti (o texto “Estágio docente e dialogia” é uma reflexão resultante dessa participação).

ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Durante a graduação, tive a oportunidade de lecionar em duas escolas públicas de Viçosa (MG), uma por pouco tempo e outra por cerca de um ano. Fui, também, nesse período, professor de literatura e redação do Sistema Anglo de Ensino, nas cidades mineiras de Cataguases e Leopoldina.

Ao ingressar no Mestrado na Unicamp e durante praticamente todo o Doutorado não assumi nenhuma atividade docente, a não ser em substituições esporádicas de colegas, no ensino médio e, também, no superior.

pressuposto básico de que estilo estaria vinculado à literatura, ainda que as discussões nesta área girem em torno de aspectos da lingüística, da sociologia, da psicologia ou mesmo da filosofia. Antes de tudo, é a questão estética que está em jogo. Assim, para se justificar uma suposta *literariedade* de um texto recorre-se à estilística, disciplina marcada principalmente pela delimitação do próprio campo de ação lingüístico-verbal-estética. Os limites da estilística parecem compreender, em especial, uma concepção de sujeito e uma de língua. Sobre o sujeito recai o peso de ser uma espécie de *iluminado, inspirado, tocado* “pelas mãos divinas”. Sobre a língua pesa a noção de *pureza, estabilidade, sistema*. Em ambos, as noções de acabamento, sistematicidade, controle tornam o campo muito fechado, inflexível, impedindo mesmo questionamentos mais profundos sobre suas noções de base.

No início de 2002, ingressei como Professor de Lingüística e Técnicas de Redação na Faculdade de Ciências e Letras de Araras, interior de São Paulo, onde leciono até o momento. Atuo, também, como Professor do Mestrado em Letras da UNINCOR, de Três Corações, Sul de Minas Gerais.

Ao longo da Pós-Graduação, também, participei de vários concursos públicos para cargos de Professor Assistente de Lingüística e Língua Portuguesa, tendo sido aprovado em todos. Nestes concursos, tive oportunidade de mostrar conhecimento em várias áreas da Lingüística, e não apenas na área de Lingüística Aplicada. Assim, dissertei ou ministrei aulas sobre pontos de áreas como Lingüística Histórica, Sociolingüística, Morfossintaxe, Semântica, Lingüística Geral, entre outras.

INFORMAÇÕES CURRICULARES

I- DADOS PESSOAIS

Nome: *Luciano Novaes Vidon* Naturalidade: *Muriae- MG* Nacionalidade: *Brasileiro*
Data de Nascimento: *26-11-1972* Sexo: *Masculino* Estado Civil: *Casado*
Endereço: *R. Egidio Matiazzo, 36, Ap. 104, Vl. São Joaquim, Valinhos SP, CEP 13275-081.*
Telefones: *(019) 3849-6855/ 9798-6926 (cel.)*
E. Mail: *nvidon@ig.com.br*

II- ATIVIDADES ATUAIS

- Professor de Lingüística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araras – SP. (Desde Janeiro de 2002)
- Professor do Mestrado em Letras da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), Três Corações, MG. (Desde Agosto de 2003)

III- FORMAÇÃO ACADÊMICA

- **Doutor em Lingüística Aplicada (Ensino de Língua Materna)**

Tese: *Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem*

Data de Defesa: 03/04/03 - IEL/UNICAMP.

- **Mestre em Lingüística Aplicada (Ensino de Língua Materna)**

Dissertação: *Individualidade e escolarização: estilos em conflito (análise de dados singulares)*

Data de Defesa: 25/02/99 - IEL/UNICAMP.

- **Graduado em Letras (Licenciatura) Português- Literaturas de Língua Portuguesa** Universidade Federal de Viçosa- MG

IV- PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS ACADÊMICOS

Aquisição da linguagem escrita e constituição do estilo: análise de textos escritos onde predomina a argumentação

XLVI Seminário do GEL, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, realizado nos dias 25, 26 e 27 de junho de 1998.

Aquisição da linguagem escrita e constituição do estilo: análise de dados representativos de um percurso da escrita de um sujeito

V Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS-, em Porto Alegre, no período de 31 de agosto a 04 de setembro de 1998.

O processo de constituição da relação sujeito-linguagem: reflexões sobre a aquisição e o ensino da leitura e da escrita [Participação como coordenador da Sessão].

XLVII Seminário do GEL, realizado na Universidade do Sagrado Coração, nos dias 27, 28 e 29 de maio de 1999.

Estilo e aquisição da escrita: reflexões sobre a relação escritor-leitor.

12º Congresso de Leitura do Brasil, realizado na UNICAMP, nos dias 20 a 23 de julho de 1999.

O eu e o outro na constituição de estilo: análise de dados representativos da escrita de um sujeito

V Seminário de Teses em Andamento, realizado no IEL/UNICAMP, nos dias 26, 27 e 28 de outubro de 1999.

Aquisição da escrita e constituição do estilo: subjetividade, alteridade e gêneros discursivos

VI Seminário de teses em andamento, realizado no IEL/UNICAMP, nos dias 21, 22 e 23 de novembro de 2000.

Dialogia e estilo: dados de LM

VII Seminário de teses em andamento, realizado no IEL/UNICAMP, nos dias 30, 31 de outubro e 1º novembro de 2001

Dialogia, estilo e argumentação: dados de aquisição da escrita de um sujeito.

XII Congresso da Assel – Rio, UERJ (Mesa-Redonda);

Estilo e discurso escolar.

II Colóquio do Mestrado em Letras da UNINCOR: Representações discursivas da cultura (Comunicação);

Coordenador da mesa-redonda “Discurso e estilo”

II Colóquio do Mestrado em Letras da UNINCOR: “Representações discursivas da cultura”, em 2003.

Coordenador da sessão de comunicações do Programa de Iniciação Científica

III Semana Pedagógica da Faculdade de Ciências e Letras de Araras (SP), em 2003.

V- PUBLICAÇÕES

5.1) Capítulo de livro:

Dialogia, estilo e argumentação: alguns sinais. In: Abaurre, M. B. M. Abaurre, Fiad, R. S. e Mayrink-Sabinson, M. L. T. (orgs.) Estilo e gênero na aquisição da escrita. Campinas (SP): Komedi, 2003.

5.2) Artigo em revista:

O eu e o outro na constituição do estilo. Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação – IEL/UNICAMP. v. 5. Campinas – SP: 2000.

Construção dialógica de sentidos: a noção de tema em Bakhtin. Duc in Altum – Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina – FAFISM – Muriaé (MG). Vol. 3, nº 1, pp. 125-130, 2003. (ISSN – 1519-9541);

Subversões genéricas e discursivas: questão de subjetividade. Revista dos cursos de pós-graduação da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR). Três Corações. (no prelo).

Estágio docente e dialogia. Revista Eletrônica de Educação e Letras. Faculdade de Ciências e Letras de Araras (SP) <http://www.fcla.edu.br/>. (no prelo);

5.3) Trabalhos completos publicados em anais de evento:

Livro didático e redação: pressupostos teóricos. VII Semana de Letras: Tradição e modernidade na era da Globalização. Universidade Federal de Viçosa – MG, 1996.

VI- OUTRAS ATIVIDADES

6.1) Disciplinas na graduação:

- Lingüística (I, II, III e IV) – Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araras (SP) – desde 2002 (72h);
- Técnicas de redação (I e II) – Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araras (SP) – 1º e 2º semestres de 2002 (72h);
- Língua Portuguesa (V e VI) – Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araras (SP) – desde 2003 (72h);
- Redação e expressão em publicidade e propaganda I – Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR/Três Corações (MG) - 2º Semestre de 2003 (36h.)

6.2) Disciplinas na Pós-Graduação:

- Teorias do Discurso – Mestrado em Letras da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR/Três Corações (MG) – 1º Semestre de 2004 (72h);

6.3) Disciplinas em Cursos de Especialização:

Linguagem e novas tecnologias: velhas técnicas de ação discursiva.
Curso de Especialização “Linguagem na Pós-modernidade” da UNINCOR;
2º Semestre/2003 (8h.)

6.4) Atividades de Extensão:

Linguagem e interação na aquisição da escrita.

Curso de extensão promovido pela coordenação do curso Normal Superior da UNINCOR.
2º Semestre/2003 (4h.)

Língua: estrutura e função

Curso de extensão promovido pela coordenação do curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araras (SP)
1º Semestre/2003 (10h.)

6.5) Orientações de Iniciação Científica (UNINCOR/Três Corações):

- a) Waldysa Brandão (6º período de Fonoaudiologia) – *Letramento escolar de 1ª a 4ª série em escola pública e particular de Varginha (MG)*;
- b) Rita de Cássia Batista Pardini (3º período de Letras) – *Análise de textos pertencentes a gêneros discursivos cibernéticos*;
- c) Dorides Eduardo Soares Mariano (3º período de Letras) – *O gênero história em quadrinhos (HQ's)*;
- d) Dalva Maria de Assis (3º período de Letras) – *Análise de textos de 5ª a 8ª série de alunos de escolas públicas de Três Corações (MG)*;
- e) Elisângela Leal da Silva Amaral (3º período de Letras) – *Problematização da questão das dificuldades enfrentadas pelos alunos em língua portuguesa na escola.*

6.6) Participação em Bancas

- a) Membro de Banca Examinadora em defesa de dissertação do Programa de Mestrado em Letras da UNINCOR
Aluna: Marília Ferreira Pinto Silva;
Dissertação de Mestrado: *A magia das palavras e das imagens em uma narrativa pós-moderna*;
Data: 06/12/2003.
- b) Membro de Banca de Qualificação de projeto de dissertação do Programa de Mestrado em Letras da UNINCOR
Aluno: Ramiro Xavier;
Projeto: *O interdito na pós-modernidade*.
Data: 12/12/2003.

VII- OUTROS

7.1) PROGRAMA DE ESTÁGIO DOCENTE NA ATIVIDADE SUPERVISIONADA DE DOCÊNCIA PLENA, sob orientação do Professor Doutor Sírio Possenti, do Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP.

7.2) APROVAÇÕES EM CONCURSOS PÚBLICOS

- Professor Assistente Língua Portuguesa e Lingüística (Universidade Federal de Juiz de Fora – MG) – 1999.*
- Professor Assistente Língua Portuguesa (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA) – 2001.*
- Professor Assistente Língua Portuguesa e Lingüística (Universidade Federal de Viçosa – MG) – 2002.*

7.3) OUTRAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

1994- Professor de Português- Ensino Fundamental

Escola Estadual Edmundo Lins- Viçosa, MG

1995- Professor de Português- Ensino Fundamental

Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres- Viçosa, MG

1996- Professor de Literatura e Redação- Ensino Médio e Cursinho Pré-Vestibular

Sistema Anglo de Ensino- Unidades de Cataguases e Leopoldina- MG

7.4) CURSO PARA PREPARAÇÃO DE CORRETORES DE REDAÇÃO PARA O VESTIBULAR UNICAMP 99 – 12 de Setembro a 14 de novembro de 1998 – Ministrado pela Coordenação Acadêmica da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp, perfazendo um total de 88 horas.

Lingüística Aplicada ao Ensino de Português: Língua Materna

PLANO DE TRABALHO E PROJETO DE PESQUISA

Luciano Novaes Vidon
Doutor em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP

PLANO DE TRABALHO

OBJETIVO GERAL:

- Desenvolver as disciplinas referentes ao concurso a partir do projeto de pesquisa apresentado a seguir. Nesse projeto, a Lingüística Aplicada é pensada a partir do pensamento de Bakhtin sobre a linguagem. De acordo com esse pensador, a linguagem é, por princípio, dialógica, ou seja, pressupõe a relação interlocutiva entre um eu e um outro discursivos. Além disso, Bakhtin desenvolve o conceito de Gêneros do Discurso, que tem implicações diretas nas reflexões sobre Letramento, Leitura e Escrita, Lingüística Aplicada ao Ensino e Formação do Professor de Língua.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir os conceitos de Letramento, Leitura e Escrita a partir das pesquisas atuais desenvolvidas, principalmente, por etnógrafos, historiadores, lingüistas e educadores, procurando relacionar Alfabetização e Letramento, Oralidade e Escrita, História, Cultura e Sociedade, entre outros aspectos envolvidos na discussão do Ensino de Língua Materna;
- Discutir o conceito de Gêneros do Discurso e suas implicações teóricas, para a Lingüística Aplicada, e pedagógicas, para o Ensino de Língua;
- Analisar, com base no Projeto de Pesquisa apresentado, o papel do eu e do outro (enquanto subjetividade e alteridade discursivas, respectivamente) no desenvolvimento da escrita, social e individualmente, e de propostas lingüístico-pedagógicas de ensino da linguagem escrita.

PROJETO DE PESQUISA

**LINGÜÍSTICA APLICADA E OS GÊNEROS DO DISCURSO:
IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PEDAGÓGICAS**

LUCIANO NOVAES VIDON

2004

I

Em trabalhos anteriores (Vidon, 1999; 2000; 2003a; 2003b), analisei textos produzidos por um sujeito em diversas fases de escolarização identificando dados relacionados ao desenvolvimento e constituição de um estilo pessoal de escrita¹.

Com o intuito de relacionar estilo e argumentação, selecionei, do amplo conjunto de dados, um *corpus* específico. De início, um conjunto de textos se mostrou propício à investigação que propunha. Tratava-se de comentários sobre livros infantis e infanto-juvenis escolhidos da biblioteca da classe e lidos fora da sala de aula². Esses textos me forneceram dados valiosos já que a atividade proposta exigia, entre outros aspectos, a opinião do leitor/escrevente a respeito da leitura realizada. Além disso, essa opinião deveria vir justificada, o que abria espaço à argumentação. Esse *corpus*, portanto, tornou-se privilegiado, por constituir uma produção escrita de um determinado período de tempo, constituindo, portanto, uma seqüência temporal, o que favorecia a análise estilística, e, também, por criar as condições para a produção de um texto argumentativo.

Os textos apresentados a seguir são representativos do *corpus* analisado em Vidon (1999 et alii):

[1] *“Eu gostei dese livro ele ceria otimo para cer/ de poezia mais não e O unico problema e/ que ele e muito curto eu acho que ele não e/ para 4ª serie e muito infamtil mas tambem/ e muito bom Os dezenhos destes livros/ tambem tem uma tecnica muito boua e combina/ com o livro. Outra coiza que não goste e que/ não tem o nome do rei e da rainha e da princeza,/ so fala o nome de umas pesouas que esquesio o/ nome que eles sentem saldade.” (Por uma questão de saudade, de Marina Martines.)*

¹ Este trabalho se iniciou em 1997, a partir do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), quando entrei em contato com o grupo de pesquisa em aquisição da escrita do instituto, cujas pesquisadoras principais são as Profas. Dras. Maria Bernadette Marques Abaurre, Raquel Salek Fiad e Maria Laura T. Mayrink-Sabinson. Sob orientação da Profa. Maria Laura, trabalhei com o *corpus* de LM, filha de professores universitários, frequentadora de escolas particulares no ensino fundamental e médio, ingressante em uma universidade pública do estado de São Paulo, em 2002. A produção escrita desse sujeito, a partir das primeiras garatujas, constitui um material de pesquisa amplo e diversificado, documentado no banco de dados do Projeto Integrado/CNPq “A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da escrita”, desenvolvido pelo grupo de aquisição da escrita do IEL. Sobre este material lancei um olhar longitudinal, particularmente sobre os *corpora* relativos ao ensino fundamental e médio.

² Os comentários sobre livros surgem no interior de uma prática de leitura fora da sala de aula, na 2ª série. A prática de leitura de livros infantis e infanto-juvenis já vinha acontecendo com uma certa sistematicidade desde o final da 1ª série, sendo a leitura trabalhada na forma de exercícios do tipo pergunta-resposta. A textualização dos comentários sobre livros, na 2ª série, ocorre, de início, no interior das questões de pergunta-resposta. Em seguida, tem início o preenchimento de fichas de leitura, ao final da 2ª série. Na 3ª série, a atividade de comentar livros torna-se independente dos exercícios de pergunta-resposta e de preenchimento de fichas de leitura. Essa atividade torna-se, então, regular, havendo, inclusive, uma certa padronização dos textos, na medida em que todos contêm um cabeçalho, composto dos nomes do livro, do autor e da editora, e um corpo textual propriamente dito (Vidon, 1999).

[2] “Este livro é bem gostoso de ler,/ só que ele podia ser maior e o/ final podia ser mais caprichado,/ em fim eu gostei do livro a/ Cecília Meireles escreve as estórias e/ poesias muito bem, ela escreve de um/ jeito que todo mundo gosta, so que também/ tem gente que prefere aventura mais/ eu não eu gosto de poesia e contos de/ fada.” (Ou isto Ou aquilo, de Cecília Meireles)

[3] “Este livro é interessante por que/ agente se envolve nele e agente vai lendo/ e se não cansar e bem capaz de/ terminarem num dia só e ainda sobra/ tempo para ler dinovo. Eu achei que na/ biblioteca deveria ter mais livros como esse./ Aparte que mais gostei desse livro foi/ a hora que eles matam duas onças marido e/ mulher e na hora do casamento da prima/ do cerelepe que chama miquirinha e tem/ uma briga com os tatus porque eles não/ foram convidados e também querem participar da/ festa.” (O cachorrinho samba na floresta, de Maria José Duprê)

Ao buscar indícios da emergência de um estilo pessoal de escrita nesses textos, principalmente um estilo de argumentar, acabei me deparando com um trabalho linguístico fundado em uma intenção discursiva, um *querer-dizer* do sujeito.

Havia uma informação da mãe de LM de que a imagem que se tinha de sua filha na escola era de que não gostava de escrever e escrevia pouco. De uma certa forma, todos os argumentos desenvolvidos nos textos acima parecem visar o combate a essa imagem. Os textos, o tempo todo, estariam tentando mostrar LM como uma leitora atenta aos livros que lia, sendo capaz de observar os desenhos ilustrativos, o início do texto, bem como o tipo de letra. As observações frequentemente se realizavam, também, sobre aspectos relacionados ao ato de ler propriamente dito. Assim, certas leituras eram consideradas cansativas, complicadas, gostosas, envolventes. Os textos revelavam ainda conhecimentos sobre autores, como Ziraldo e Cecília Meireles, sobre gêneros literários (poesia, contos de fada) e sobre tipos de enredos (suspense, aventura). Talvez o argumento mais forte capaz de caracterizar as respectivas imagens de um eu em relação a um outro esteja no uso recorrente da idéia de inadequação do livro para a leitura. Sempre a inadequação se relacionava à capacidade de LM como leitora, que ia além da leitura de livros com pouca escrita, curtos, adequados para séries anteriores, infantis, bobos. Aqui, nestes momentos, os textos colocam LM como uma leitora exigente e capacitada. Assim, se havia uma imagem, construída na escola, segundo a qual essa aluna não gostava de escrever e/ou escrevia pouco, a mesma imagem em relação à leitura procurava-se combater nestes comentários sobre livros. Haveria, assim, um *querer-*

dizer do locutor encontrado no interior de um *projeto-de-dizer* (Bakhtin, 1992) dirigido a um outro-interlocutor tentando construir nele uma representação diferente de uma já presumida, pré-concebida.

Essa análise revela o movimento do sujeito no discurso. À tentativa discursiva de assujeitamento, através do discurso (*posição, ponto de vista*) de que *LM não gostava de escrever e escrevia pouco*, o próprio sujeito age na linguagem, atua discursivamente, construindo no texto certos efeitos de sentido, visando à defesa da idéia contrária, de que *sua leitura era freqüente e crítica*.

Mas, esse querer-dizer do locutor, essa vontade discursiva do sujeito esbarra, nesse momento, em outra vontade discursiva, a escolar. Nesse confronto, o sujeito precisa deixar de lado o seu querer, a sua vontade a fim de cumprir as ordens institucionais.

Dentro desta perspectiva, um trabalho pedagógico de formalização textual, iniciado na 3ª série, acentua-se na 4ª e altera profundamente os rumos da escrita de LM nesses comentários sobre livros. Considere os exemplos seguintes:

[4] *“Eu gostei muito deste/ livro. Ele tem historias bem interessan/tes uma das que mais gostei/ foi a da Sopa de pedra e a/ historia de um homem que/ engana uma velha muito/ pão dura e ganha uma aposta/ que fes com os amigos.”* (Contos populares para crianças da américa latina, de Maria C. Posada).

[5] *“Eu gosstei muito desste/ livro, a isstoria que/ gosstei mais foi a do/ corevoando e a isstoria/ de um ladrão que tem pés de/ vento e foge de qualquer enrass/ cada. No texto o corevoan/ do foge da cadeia, ele/ foi preso porque ele rou/ bou uma casa.”* (Contos de piratas, corsários e bandidos, de autor desconhecido, segundo LM).

[6] *“Eu achei este livro/ bem legal. Ele fala de um/ grupo de crianças e/ uma dessas crianças/ vira prefeito mirim da/ cidade, e faz muitas/ obras.”* (A prefeitura é nossa, de Giselda L. Nicolen).

É notável a diferença entre os textos [1], [2] e [3] e os textos [4], [5] e [6]. Em um momento, tem-se um texto mais persuasivo, na medida em que apresenta uma série de recursos retóricos trabalhando a argumentação – modalizações, indeterminação e generalização do sujeito, metáforas temporais, condicionais - (cf. Koch, 1987) e se dirige, ao que tudo indica, a interlocutores vários, e não somente ao professor. Em outro momento, há uma preocupação em abordar um tema

específico, o que parece de alguma forma ser reflexo de um trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Ao longo da 4ª série formaliza-se uma preocupação pedagógica do professor em abordar um tema específico, que, conforme investigou-se no banco de dados do sujeito em questão, estará presente de maneira significativa nas 5ª e 6ª séries: os elementos da narrativa (enredo, personagens, cenário, tempo, etc.). Esta cobrança especificamente, que se encontra no plano do conteúdo, associada a cobranças no plano formal, particularmente a questão da ortografia, provocam o esvaziamento da persuasão [uma mudança textual significativa] nos comentários de LM.

Os exemplos [1], [2] e [3] diferem bastante de exemplos como [4], [5], [6] e, também, como o seguinte, em que se tem recursos retóricos como a indeterminação do sujeito através do uso pronominal da partícula *se* e também a generalização do sujeito através do dêitico *você*, que torna não-evidente a destinação do texto unicamente ao professor da classe.

[7] “*Este livro tem um jeito gostoso/ de se ler, ce você ler ele de/ dia não tem grassa o mais/ interessante e ler de noite// Eu estou lendo a 1 parte desta/ coleção e estou gostando muito.// Uma parte que eu mais gostei/ foi a parte que Antam entra no/ quarto e ve Ana centada na cama/ dele e comesam a conversar.*” (O grande amor do pequeno vampiro, de Angela Somer-Bedinburg.)

Em [7], LM se dirige a um *você* que pode ser identificado a um certo conjunto de leitores virtuais. Estes leitores podem se envolver na leitura de tal modo que podem se desligar da realidade, podem ter preferência por horários melhores para a leitura, dependendo do gênero do texto: suspense, aventura, drama. Índices enunciativos como *a gente, todo mundo, se* revelam a transposição dialógica do sujeito LM, colocando-se no lugar de um outro que dialoga com um eu, porque ambos fazem parte de um mesmo NÓS: *os leitores*. Um eu se desdobra em leitor e escritor. LM coloca-se no papel de escritora para falar de sua experiência como leitora. Ao mesmo tempo, um outro se desdobra em professor e leitor.

Em um momento, temos LM se dirigindo a leitores virtuais, dentre eles, sua professora. Em outro, temos a autoridade professoral se afirmando, monologicamente (Bakhtin, 1988 [1929]).

Um indício das mudanças lingüísticas, discursivas e textuais verificadas é o fato de inexistirem em [4], [5] e [6] expressões de caráter generalizante, como *a gente, se, todo mundo, você*.

As pistas encontradas nesses textos do início da produção escrita de LM puderam ser investigadas mais profundamente na seqüência do trabalho de pesquisa (Vidon, 2003). *Corpora*

variados, incluindo enunciados de provas de disciplinas diversas, textos humorísticos (as propagandas para aulas de dança, entre outros), dissertações embrionárias e redações do ensino médio (preparatórias para o vestibular), revelavam o trabalho do sujeito nos textos, argumentando e, ao mesmo tempo, exercendo sua subjetividade.

Nesse momento, então, foi possível verificar efetivamente um trabalho estilístico e argumentativo do indivíduo em seus textos. Por um lado, um certo processo de escolhas lingüísticas caracterizava um estilo individual - individualidade construída pelo indivíduo no contato com outros indivíduos, isto é, sócio-historicamente. Por outro lado, dentro dessa mesma perspectiva, em se tratando de um *corpus* composto basicamente por textos pertencentes a gêneros do discurso argumentativo, as escolhas tinham peso retórico, ou seja, maior ou menor força persuasiva.

Nos enunciados apresentados a seguir, a situação enunciativa não é nada propícia ao trabalho estilístico individual. Ao contrário, há um estilo composicional, próprio a um gênero, que deve ser seguido. Na verdade, o locutor deve partir dos enunciados desse gênero para produzir seus enunciados. O gênero em questão é tipicamente escolar, sendo predominantemente descritivo-expositivo. A sua linguagem representa uma certa cultura erudita. Ao lado dessa linguagem convive, nos enunciados de LM, uma linguagem popular, marcada por expressões verbais constituídas pela coletividade. Sintática e lexicalmente, trechos como “A inconfidência *fora interrompida*...; ...logo foram *incriminando*...; Quando João Pessoa (o vice de Getúlio) *fora assassinado*...; ...o presidente havia sido *deposto*...; ...e *remunciou* à sua pessoa...” etc. espelham os enunciados formais do gênero acadêmico-didático que serve de base para as respostas às questões das provas. Embrenhando-se nesta sintaxe e neste léxico, expressões populares parecem subverter uma certa ordem discursiva.

“...A inconfidência mineira fora interonpida por portugal porque portugal não queria que o Brasil deixace de ser sua colonia, mas o inconfidentes queriam a inconfidencia. Quando eles foram descobertos logo foram incriminamdo tiradentes por ser mulato pobre e um dos lideres. Quem condenou tiradentes foi a mãe de D. João IV, dona Maria que já tinha um parafuzo a menos.”

“Em uma das eleições, a primeira que Getulio Vargas participou ele não ganhou por que tiveram muitas fraudes e o povo comesava a se irritar. Quando João pessoa (o vice de

Getulio) fora assassinado o povo terminou de se irritar e partiu pra briga. Eles não invadir uma cidadezinha do interior, mas quando eles chegaram na tal cidade veio a notícia que o presidente (atual da época) havia sido deposto e o Getulio Vargas assumiu o poder.// Essa guerrinha que não houve foi chamada de 'A guerra que não houve'."

"O governo de D. Pedro I era daqueles bem moderados mesmo, e o povo não gostava disso e comessou a fazer uma bagunsa total que D. Pedro não conseguia segurar o povo, até seu pai morrer. Com a morte de seu pai usou como desculpa o trono vazio em Portugal e renunciou a sua pessoa, deixando seu filho..."

"Os moderados eram os conservadores e os exaltados os liberais, mas no governo eram farinha do mesmo saco por que faziam as mesmas coisas porque vinha do mesmo lugar."

Ao recorrer a expressões como *farinha do mesmo saco*, *ter um parafuso a menos*, *partir pra briga*, o enunciado apresenta uma forma linguística inusitada, em relação ao gênero em que o texto está sendo elaborado, uma espécie de dissertação curta, capaz de responder a uma questão elaborada como ponto de prova. O enunciado, ou especificamente este *elemento estranho* do texto, pode não ser compreendido como pertencendo ao gênero discursivo em foco. O modo como ele será medido dependerá da visão-de-mundo do interlocutor.

As expressões populares consideradas tendem a construir sentidos inesperados para aquela situação enunciativa, cujo objetivo, ao que parece, seria reproduzir conhecimentos pré-definidos. Tem-se um enunciado, pertencente a um determinado gênero discursivo escolar, a partir do qual, num processo parafrástico, o aluno elabora seu enunciado no momento da prova. O estilo deste enunciado é conciso, objetivo, sério. Ao recorrer a tais expressões populares e procurando assumir um tom troçador no discurso, o texto rompe com o que até então era convencional. O recurso utilizado é sarcasticamente destruidor. Ele provoca um deslocamento. Ao mesmo tempo, há um processo de regeneração, realinhamento. A paródia realizada, ao tomar o espaço da paráfrase, coloca o objeto assuntado em outro lugar – muitas vezes o de ridículo. Neste caso, o processo argumentativo é de rebaixamento realizado através do discurso. O caráter regenerador está no papel

reflexivo sugerido pelo rebaixamento do tema. Argumentativamente, ele exige um olhar de perspectiva, ao contrário da visão de retrospectiva pressuposta pelo discurso histórico oficial.

O caso do episódio da ascensão de Getúlio Vargas à Presidência da República fornece dados valiosos a esta reflexão. O tom oficial do discurso histórico sobre o fato não é sarcástico, como o do enunciado de LM. O tom oficial procura ser neutro, assumindo um estilo formal, objetivo. A articulação textual realizada pode ser mostrada a partir de recursos utilizados. O paralelismo sintático realizado em *o povo começava a se irritar/o povo terminou de se irritar* dá o tom geral do texto/discurso. O tom sério do discurso histórico oficial dá lugar ao tom de deboche presente no *projeto de texto* e no *querer-dizer* do locutor. Esta intenção é a mesma que está presente na seqüência do enunciado, ao se fazer referência à invasão de uma *cidadezinha do interior* e finalmente às qualificações do levante como *guerrinha* e *guerra que não houve*.

Dialogando, assim, com *um mundo perfeito e acabado* [fatos históricos, personagens ilustres, heróis, etc.] dos livros didáticos de história, o enunciado de LM introduz uma linguagem capaz de quebrar o ritmo cadenciado, o tom sério deste discurso escolar. Nesta linguagem, a articulação textual cria um efeito de sentido que pode tornar o texto criticamente risível, irônico, sarcástico, abalando as estruturas de um sistema imóvel.

Expressões do tipo de *farinha do mesmo saco, partiu pra briga, fez uma bagunça total* parecem ser subversivas no contexto em que se encontram. São estas marcas os indícios que se tem da presença dialógica do sujeito. O sujeito, dialogicamente, transforma um discurso da ordem do estático, do contemplativo, do sem movimento para um outro discurso da ordem do circunstancial, do avaliativo.

O desmonte do texto de base se realiza através de uma paráfrase incompleta, inacabada. O toque de individualidade dado pelo sujeito desloca o texto parafraseado, tornando-o significativamente ambíguo. Os instantes enunciativos considerados refletem, ainda, uma distância tomada pelo enunciador em relação ao enunciado parafraseado. A paráfrase recebe assim um conteúdo avaliativo, um “olhar crítico” indiciado pelas marcas lingüísticas e enunciativas comentadas.

Trata-se, de acordo com a arquitetura bakhtiniana, de um processo no qual o *excedente de visão* do sujeito atua sobre o outro implícito no texto parafraseado.

Uma outra hipótese a ser considerada postula que os dois modos enunciativos encontrados nestas respostas de prova devem ser recebidos de maneiras diferentes pelo destinatário destes textos. A parte enunciativa que é praticamente cópia de um outro texto, não convoca o interlocutor a agir. A parte subversiva, no entanto, tem caráter argumentativo. O ouvinte é instado a agir, a tomar

uma posição, a compartilhar uma opinião, a aprovar ou não a tese colocada. E este papel, de argumentação, é desempenhado muito bem pelo humor, pela ironia, pelo sarcasmo.

As situações enunciativas consideradas – abordagens de fatos históricos do Brasil – talvez constituam uma espécie de Lugar Discursivo percebido pelo sujeito [no papel de locutor] como propício para o exercício de sua individualidade. O sujeito possui um *querer-dizer* (Bakhtin, 1992). Mas esta vontade discursiva íntima depende necessariamente de um lugar mais apropriado para se manifestar. Por algum motivo – talvez a forma de interagir do próprio professor da disciplina – LM se sentiu à vontade para se expressar de forma mais livre, agindo subjetivamente. Querendo ser engraçada – não apenas com o fim de se divertir ou divertir alguém – LM buscou transformar seu querer-dizer em um projeto de texto, estruturando-o com base em uma apreciação valorativa jocosa, sarcástica, irônica dos temas. Assim o foi quando o assunto era salário-mínimo (Vidon, 1999). Assim parece ser a respeito de temas “nobres” da história do Brasil. Em ambos, o elemento de categoria hierarquicamente superior – como ponto de discussão político-social ou como fato marcante da história – é inferiorizado. Tenta-se torná-lo, no mínimo, ridículo. Talvez possa se afirmar que uma graça é buscada; mas, certamente, ela não é de graça.

Produzido na 3ª série do ensino médio, o texto a seguir se enquadra perfeitamente no gênero exigido para aquela situação. Não há dúvidas de que se trata de uma dissertação, em que o tema deve ser tratado com objetividade, o texto deve ter um encadeamento lógico em que a tese seja desenvolvida de maneira explícita.

Nem tudo vale a pena, sendo a alma grande

O Brasil, país de famintos, dos massacres, dos cidadãos inocentes, da expoliação, da pobreza, do subdesenvolvimento, do extermínio da parcela indígena da sua população, já passou por muitas propostas e promessas mas continua com os mesmos problemas de sempre. Presidentes vêm e vão com propostas já conhecidas e aprovadas por seu público mas desconhecidas e negadas pelo congresso. Passeatas e rebeliões já não funcionam mais contra os famigerados por dinheiro e possessões que enquanto se esbanjam em luxos assistem a milhares catarem lixo nos lixões para subsistência de cinco filhos, sem emprego e sem moradia.

Uma reforma agrária, uma administrativa e uma social valeriam a vida e dignidade da maioria brasileira mas não valeriam a pena para os ricos fazendeiros que fazem greve por três dias e mobilizam a economia do país, não valeria a pena para os banqueiros que não mais teriam seus bancos cheios de dívidas salvos com o dinheiro público e nem para os juizes que teriam o seu teto salarial de 5 mil reais abaixado para que um operário tivesse seu salário mínimo aumentado 12 reais.

A alma egocêntrica de todos esses citados anteriormente é grande demais mas tudo que lhes vale a pena não vale para o país. Talvez quando o governo deixar de ser submisso e dominado por estes e aqueles tudo possa valer a pena para salvar o país, para que o “gigante” não permaneça deitado eternamente em berço esplêndido e nem aqueles que não merecem.

O texto está assentado sobre uma premissa principal – o Brasil já passou por muitas propostas e promessas mas continua apresentando os mesmo problemas – e se desenvolve a partir dela. Na verdade, o texto analisa essa premissa, tomada como fato, de um ponto de vista que contrapõe “os poderosos” ao “povo”.

A argumentação é construída a partir de um provérbio que é transformado lingüística e discursivamente para atender ao projeto de texto vislumbrado pelo locutor. “Tudo vale a pena quando a alma não é pequena” passa a “Nem tudo vale a pena sendo a alma grande”.

A primeira transformação se dá ao se negar a afirmação feita pelo provérbio, tomado aqui como lugar-comum. A introdução da conjunção negativa “nem” altera o sentido do enunciado, de uma proposição positiva para uma negativa. Essa negativização é um indício de que o tom discursivo do texto será mais pessimista. Vale lembrar que o provérbio originalmente tem a intenção de gerar/provocar uma atitude otimista a quem ele se dirige. O enunciador ao veicular em seu discurso um provérbio se apropria de um discurso “sem autor”, um discurso de um enunciador genérico (se, *on*), que pretende atingir também ouvintes genéricos. Ao ser subvertido, o enunciado já não é mais o provérbio. A subversão aqui é uma espécie de trabalho lingüístico-discursivo que tem por fim um efeito de sentido satírico, sarcástico, troçador.

A apropriação do provérbio e transformação do mesmo para uso retórico é um trabalho estilístico (no sentido de escolha) efetivamente dialógico.

Ironicamente, no último parágrafo, o texto afirma que “a alma egocêntrica de todos esses citados anteriormente é grande demais mas tudo que lhes (?) vale a pena não vale para o país”. Talvez fosse possível questionar o próprio sentido de alma nesta enunciação.

É como se o trabalho de articulação textual reunisse (trabalhasse de formas diferentes) dois *topoi*. O primeiro seria uma opinião do senso comum a respeito dos mais poderosos, política e financeiramente, do país em questão: não interessa a eles a melhoria das condições de vida da maioria da população. Esta é uma premissa que não está explícita no texto mas pode ser inferida analisando-se a sua argumentação. Tal premissa é fruto de um acordo entre os interlocutores imaginados pelo texto e se pretende conclusiva. O segundo *topos* seria o veiculado pelo provérbio. O lugar-comum atualizado pelo uso desse provérbio é reavaliado e serve para o desenvolvimento da argumentação e defesa da tese de que não vale a pena, para os ricos e poderosos do Brasil, ajudar o país.

II

Gostaria de colocar em evidência, através dessas análises, a relação entre discurso e subjetividade. Mais do que isso, queria pensar essa relação a partir da questão dos gêneros discursivos e suas implicações teórico-pedagógicas para o ensino de língua. O gênero parece servir de lugar discursivo de exercício de uma subjetividade em constante relação com uma alteridade.

O sujeito tem um querer-dizer, uma intenção discursiva que se materializa no texto através dos recursos expressivos utilizados. Mas esse querer-dizer do locutor precisa de um lugar próprio para se manifestar. O querer-dizer do locutor movimenta o sujeito no discurso, faz com que o indivíduo exerça sua subjetividade. Ao mesmo tempo, o outro também desempenha um papel fundamental, o que não significa, necessariamente, apagamento do eu.

A análise de dados apresentada corrobora com a hipótese de que o sujeito sofre os constrangimentos do discurso mas ao mesmo tempo encontra formas de agir discursivamente. Um dos lugares dessa atuação discursiva é justamente o trabalho lingüístico efetuado nos textos, dentro de determinados gêneros discursivos. Em especial, a argumentação constitui um desses lugares privilegiados de trabalho do sujeito no discurso.

As análises nos levam a crer, enfim, que é na própria linguagem que o indivíduo encontra as brechas para exercer sua subjetividade, necessariamente dialógica, isto é, constituída por um *eu* e por um *outro discursivos*. Esse trabalho lingüístico pode ser realizado ora com recursos expressivos

variados, como tentamos mostrar analisando os comentários sobre livros lidos na 4ª série, ora com o próprio gênero discursivo e seus elementos constituintes, como a análise das respostas de prova de história tenta mostrar, ora com lugares-comuns (*topoi*) que veiculam discursos correntes na sociedade.

O projeto de pesquisa que ora apresento pretende retomar essas questões e desenvolvê-las, analisando, para isso, textos de gêneros discursivos variados, e não somente textos produzidos em ambiente escolar, refletindo um certo processo de escolarização. O *corpus* que pretendemos formar tende a ser mais amplo, na medida em que pretende levar em conta textos de natureza variada, produzidos em situações de comunicação heterogêneas, a princípio sem uma relação explícita entre si. Considerarei que todo trabalho na linguagem é um exercício da subjetividade e se dá no interior de gêneros do discurso. São os gêneros do discurso que fornecem as condições lingüísticas, textuais e discursivas para esse trabalho. Nesse sentido, os estilos individuais dialogam profundamente com os estilos funcionais dos gêneros discursivos.

Possenti (1988), caracterizando o estilo como escolha, fruto do trabalho do sujeito na linguagem, sugere que sempre há estilo, porque sempre há o trabalho e a atividade social e histórica dos sujeitos com e sobre a linguagem. Para o lingüista, o estilo é resultado do trabalho de escolhas. É mister colocar que, segundo Possenti (id.: 169), este trabalho é coletivo e individual:

“De um ponto de vista... [o do trabalho individual]... o resultado é a individuação de um discurso e, eventualmente (aliás, muito comumente), a individuação do próprio indivíduo, isto é, o fato de que os indivíduos desenvolvem muito freqüentemente um modo peculiar de elocução pelo qual podem ser identificados.”

É dentro desta perspectiva que ele coloca que é devido à individuação como fruto do trabalho que um indivíduo se torna sujeito (id.; *ibid.*). Ora, se o indivíduo se torna sujeito com o seu trabalho na linguagem, não é possível concebê-lo como assujeitado. Assim, o sujeito é, de fato, sujeito, porque na língua há estilo, isto é, a língua prevê a emergência e o desenvolvimento do estilo individual.

Possenti recorre à noção de atividade para explicar a “*atuação lingüística de um falante, sujeito a coerções sociais concretas...*” O trabalho faz parte da atividade. No que diz respeito a escritores iniciantes e proficientes, o que se tem seriam atividades diferenciadas, mas com um “princípio-motor” comum: o trabalho lingüístico. Neste sentido é que se pode afirmar que um

indivíduo, aprendendo a escrever, pode desenvolver um estilo individual, a partir de seu trabalho em uma linguagem social e histórica.

Trata-se, de fato, de uma outra concepção de sujeito, deslocada de uma noção estável, em que o pressuposto acabamento psicolinguístico do indivíduo seria condição mais que necessária para a atividade estilística (e lingüística, mas num plano superior), para uma noção dialética, em que o indivíduo/sujeito é por princípio inacabado, incompleto, flexível, volúvel, volátil, avesso às amarras de um idealismo estruturalista.

De um lado, tem-se o indivíduo/sujeito idealizado. De outro, o indivíduo/sujeito trabalhando a sua própria constituição, lingüística, psicossociológica, histórica.

Desenvolver um estilo individual, do ponto de vista aqui defendido, significaria tornar-se cada vez mais atento às escolhas lingüísticas, discursivas e textuais realizadas, tendo-se em vista o tipo de público a que se destinará o texto. Tratar-se-ia, portanto, de processo e não de produto, como sempre foi o foco da estilística tradicional. Não que o produto não tivesse importância, o que implicaria cair no campo da fenomenologia ou do psicologismo. O aspecto material da linguagem, obviamente, tem importância na teoria que está sendo colocada, tanto que Possenti irá afirmar que sua definição de estilo em certo sentido se aproxima de modelos de base formalista, como os postulados por Eco (1977). Mas a diferença está na focalização que é dada à noção de processo, fundamentada, por Possenti, nas reflexões filosóficas de Granger sobre a atividade estilística. Como já se salientou, este filósofo procurou mostrar (op. cit.) que, mesmo em certas áreas da atividade humana, como a científica, em especial as ciências exatas, há momentos em que se percebe um trabalho de escolhas, no qual o que se evidencia são processos de individuação sobrepondo-se a processos de estruturação. A própria caracterização do campo das ciências exatas como espaço de apagamento das marcas dos sujeitos poderia ser considerada uma decisão estilística, uma preferência marcada por uma sócio-história.

A partir de Granger (id.), é difícil imaginar a atividade científica sem escolhas individuais. A tão cara objetividade científica parece não resistir a uma reflexão filosófica menos comprometida com uma concepção de ciência cartesiana, desejosa de reduzir o homem à razão, entendida da maneira mais mecânica possível. Ao longo dos últimos quatro séculos, a ciência moderna tem procurado de todas as formas apagar os ímpetus subjetivos dos indivíduos que nela atuam. Esta tendência, cujo auge ocorreu no positivismo, criou uma espécie de filtragem em uma tela de malha bem fina.

Retornando ao problema da individuação estilística, um usuário que não seja proficiente na linguagem escrita, ou na norma culta da língua, ou ainda que faz questão de utilizar um dialeto popular é, muitas vezes, tomado como deficiente. Por essa via, esse usuário é avaliado pelo que ele

ainda está por alcançar, em termos de conhecimento dessa linguagem, escrita e culta, e de seu funcionamento. O conhecimento que ele já possui da linguagem parece não ter muita relevância, passando despercebidas ações linguísticas, orais e escritas, das mais diversas.

Uma outra via, no entanto, irá compreender esse usuário como um sujeito em plena constituição, atuante na linguagem, e não simplesmente à mercê de suas constrações. Aqui não se vê o sujeito nem como livre nem como assujeitado. O sujeito não decide a bel-prazer nem está completamente sujeito às decisões dos outros. Este sujeito é ativo, atuante, ator – ele não está eternamente atado a condições discursivas pré-determinadas.

“Queria argumentar também que tanto a multiplicidade dos ‘sistemas’ a que o sujeito está ‘submetido’ quanto o fato de que tais sistemas não são de fato absolutamente sistemáticos (as estruturas falham, como mostram os chistes...) são fatores que permitem, quando não exigem, que se conceba um sujeito agindo, manobrando, mesmo que ele não saiba que está manobrando e mesmo que sua manobra não produza o efeito por ele eventualmente intencionado.” (Possenti, 2002: 125)

Conforme essa concepção de sujeito, entende-se que há *projetos-de-dizer*, *intenções enunciativas*. Entende-se, também, que o falante possui um repertório de recursos expressivos para agir, escolher, discursar, argumentar. O que ele ainda está constituindo (e estará a todo momento, enquanto sujeito da linguagem) é sua consciência em relação às escolhas possíveis dentro do repertório que está a sua disposição. A *tomada de consciência* em relação às escolhas discursivas se desenvolve aos poucos. Paulatinamente, o falante pode se tornar mais e mais *atento* à linguagem que o circunda. A pergunta é: como se constitui essa atenção, como o falante vai tomando consciência de que suas escolhas têm importância? Como o locutor vai construindo seus interlocutores, conscientizando-se de sua relevância, enquanto destinatários dos discursos produzidos?

Fiad (1997), a despeito do processo incessante de construção pelo indivíduo de um conhecimento mais apurado da linguagem escrita, seus recursos, suas estratégias, considera imprescindível o papel desempenhado pelos gêneros discursivos com os quais o sujeito lida. Fundamentada em Bakhtin (1992), Fiad tenta mostrar como estão implicadas estas duas questões: a aquisição da escrita e a construção de gêneros discursivos. O princípio do qual parte está na assunção de que toda atividade de linguagem se realiza através de gêneros do discurso, primários ou secundários, segundo o próprio Bakhtin (op. Cit.).

Com base nestas considerações, entendendo que se concebe teoricamente a linguagem de modo a permitir discutir a questão do estilo também no que concerne a usuários considerados não-proficientes, recusa-se a definição de sujeito presente na tradição estilística, a qual se preocupa, pura e simplesmente, com sujeitos e linguagens, supostamente, constituídos.

De outra forma, recusa-se, também, conceber o sujeito como assujeitado, conforme defendem alguns teóricos da AD de linha francesa. Por trabalhar com sujeitos de pesquisa reais, historicamente situados (e não ideais, universais e/ou psicológicos) é mister conceber-se, dentro do quadro teórico postulado, um sujeito em movimento, constitutivo de si e do outro, nem determinado, nem determinante, sempre a se complementar, em cada atividade prática, em todo trabalho lingüístico ou não.

Nesta proposta de trabalho, especificamente, considerar-se-á como fundamental, para a constituição da linguagem, o trabalho do sujeito no interior de gêneros discursivos variados, articulando estilos, temas, sujeitos e discursos sociais e históricos, sem os quais a individualidade física desse sujeito não poderá se tornar *subjetividade*.

JUSTIFICATIVA

O presente projeto de pesquisa entende que todas essas reflexões têm interesse, ao mesmo tempo, teórico e pedagógico. Conforme Barros (1988: 13):

“... muitos dos dados da aquisição da escrita podem vir a constituir-se em fonte de renovação epistemológica para a própria teoria lingüística (Abaurre, 1990); para os professores, pois a manifestação da singularidade dos sujeitos, através da escrita, é um espaço importantíssimo que vai revelar a maneira particular da criança interagir com a linguagem; e para os educadores, de um modo geral – psicopedagogos, psicólogos, já que o estudo do discurso expressivo é importante, tanto como indicador de um pensar independente, autônomo, como desvelador da identidade do sujeito.”

É mister discutir um modelo pedagógico fortemente teorizado e aplicado que busca enquadrar todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem em um desenvolvimento homogêneo. Importa questionar a visão psicogenética (Ferreiro, 1989; 1993; Ferreiro e Teberoski,

1991) que coloca a discussão sobre a aprendizagem em segundo plano, fazendo do desenvolvimento, especialmente cognitivo, o epicentro do debate.

A presente reflexão entende o psicogenético como parte de um todo: o sociológico. Perder de vista este todo é perder de vista o sujeito que se tenta apreender. Neste trabalho, o sujeito será visto não como um organismo biológico, geneticamente constituído. O sujeito será visto como ser sociológico, histórico e discursivo. Sociológico porque o sujeito revela a relação de um eu como um outro, ambos inseridos em uma mesma sócio-esfera. Histórico porque o sujeito é marcado pelo seu tempo, pelo pensamento, pelo imaginário cultural do seu tempo. Discursivo porque o sujeito é constituído pela linguagem, pela atividade constitutivamente dialógica desta mesma linguagem.

OBJETIVOS

Meu objetivo aqui, neste projeto de pesquisa, é discutir a subjetividade a partir de marcas de estilo³ (marcas de trabalho na linguagem) e conceber o discurso como lugar da subjetividade (*alter* constituída e constitutiva). Pretendo verificar até que ponto o discurso cria um espaço ao desenvolvimento do sujeito e de estilos individuais em relação dialógica com estilos dos enunciados de gêneros discursivos diversos.

Para isso, torna-se necessária uma base teórica que possa englobar esses dois elementos: estilo e discurso. Em Bakhtin (op. cit.) encontro esse apoio, especialmente na sua noção de dialogia, como fundamento da linguagem, e no seu conceito de gêneros discursivos, ponto de partida do trabalho lingüístico dos sujeitos, seja no desenvolvimento de um estilo individual, seja no de processos discursivos diversos.

Ao buscar uma teoria da argumentação compatível com a teoria da enunciação bakhtiniana, encontrei nas formulações de Perelman (1997) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) uma base teórica em que a linguagem também era tomada como dialógica e pragmática. Em

³ A proposta de se buscar fatos de estilo em textos de gêneros discursivos variados coloca em questão o que se tratou, até recentemente, como fatos de estilo bem como os pressupostos teóricos que sustentaram tal tratamento (Martins, 1989; Monteiro, 1991). É comum fatos de estilo serem associados a fatos literários de diversas naturezas. Há um pressuposto básico de que estilo estaria vinculado à literatura, ainda que as discussões nesta área girem em torno de aspectos da lingüística, da sociologia, da psicologia ou mesmo da filosofia. Antes de tudo, é a questão estética que está em jogo. Assim, para se justificar uma suposta *literariedade* de um texto recorre-se à estilística, disciplina marcada principalmente pela delimitação do próprio campo de ação lingüístico-verbal-estética. Os limites da estilística parecem compreender, em especial, uma concepção de sujeito e uma de língua. Sobre o sujeito recai o peso de ser uma espécie de *iluminado, inspirado, tocado* "pelas mãos divinas". Sobre a língua pesa a noção de *pureza, estabilidade, sistema*. Em ambos, as noções de acabamento, sistematicidade, controle tornam o campo muito fechado, inflexível, impedindo mesmo questionamentos mais profundos sobre suas noções de base.

especial, as suas noções de auditório e da relação do orador com os diferentes tipos de auditórios apontavam para uma dinâmica complexa no domínio das argumentações. Como ponto de partida teórico, Perelman colocava que os expedientes argumentativos eram sempre conjunturais, dependentes das situações discursivas e, especialmente, dos auditórios.

Com base na análise de dados apresentada anteriormente, e também no quadro teórico exposto, pretendo, nesse projeto:

- 1- Analisar discursivamente textos de gêneros variados, os processos de letramento envolvidos na constituição desses textos e suas implicações teóricas e lingüístico-pedagógicas para o ensino de língua;**
- 2- Discutir a natureza dialógica de constituição desses textos;**
- 3- Refletir sobre o papel desempenhado pela subjetividade na constituição discursiva dos textos e discutir as conseqüências dessa reflexão na prática pedagógica ;**
- 4- Discutir o papel do *outro* na constituição da subjetividade discursiva.**

METODOLOGIA

Para desenvolver essa pesquisa, trabalharei com *corpora* bastante diversificado, composto de gêneros discursivos variados compreendendo, de início, os seguintes tipos de textos:

- Textos publicitários;
- Textos de auto-ajuda;
- Textos escolares;
- Letras de músicas populares (rap nacional; rock nacional; mpb etc.);
- Versos e narrativas populares.

Diante dessa diversidade dos *corpora*, há um objetivo comum: analisar a relação eu-outro em diferentes discursos. Ao analisar essa relação, pretendo discutir tanto o papel do outro quanto do eu nas produções discursivas. Conforme Possenti (2002), não concebo o eu nem como livre, visão romântica do sujeito, nem como assujeitado, visão defendida por certa corrente da análise do discurso (Pêcheux, 1969; Authier-Revuz, 1979; etc.).

Para realizar as análises, adotarei os pressupostos teórico-metodológicos do chamado paradigma indiciário de investigação, apresentado por C. Ginzburg (1986) como um modelo

epistemológico mais adequado às ciências humanas. Esse modelo epistemológico parece, de fato, se prestar mais a análises de dados como os aqui considerados. Não se trata de dados capazes de serem reproduzidos em laboratório, nem validados pela certeza evidente de provarem um conjunto de hipóteses. Efetivamente, neste outro paradigma/modelo, os dados sinalizam para hipóteses por princípio inacabadas.

I- BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- Abaurre, M. B. M., *Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita*. In: Castro, M. F. P. (org.). O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- _____. *Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis*. In: Estudos Lingüísticos XXIII, Anais de Seminário do GEL, v.1. S.P.: USP. Pp. 367-372, 1994.
- _____. *Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil*. In: Estudos Lingüísticos XXII, Anais de Seminário do GEL, v. 1. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda. Pp. 196-201, 1993.
- _____. *Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita*. A sair em: Aquisição da linguagem: questões e análises. R. Lamprecht (org.). [1999]
- _____.; Fiad, R. S. , Mayrink-Sabinson, M. L. T. Cenas de Aquisição de Escrita: o sujeito e trabalho com o texto. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)
- _____.; Fiad, R. S; Mayrink-Sabinson, M. L. T. & Geraldi, J. W. *Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual*. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, (25): 5-23, jan/jun. Campinas: IEL/UNICAMP, 1995.
- Bakhtin, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1992. [1929].
- _____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [ed. Francesa: 1974].
- Barros, M. L. de C. “O processo de individuação na linguagem: caminhos e descaminhos”. (tese de doutorado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1998.
- Bronckart, J. -P. *La tranposition didactique: Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice*. Pratiques, março/1998.
- Câmara Jr., J. Mattoso. Ensaio Machadianos. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1962.
- Castro, M. F. P. Aprendendo a argumentar. Um momento na construção da linguagem. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- Chauí, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.
- Duarte, C. “Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário”. (Dissertação de Mestrado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1998.
- Fiad, R. S. *O professor escrevendo e ensinando a escrever*. Em: Contexto e Educação, 16. Ijuí: Universidade de Ijuí, 1989.
- _____. *Operações lingüísticas presentes na reescritura de textos*. Em: Revista Internacional de Língua Portuguesa, 4. Lisboa: AULP, 1991.
- _____. *Estilo e homogeneidade: análise de textos de universitários*. Em: Estudos Lingüísticos XXII, Anais de Seminários do Gel. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda. pp. 180-187, 1993.
- _____. e Mayrink-Sabinson, M. L. T. *A escrita como trabalho*. In: Martins, M. H. (org.). Questões de Linguagem. São Paulo: Contexto, 1991.
- Franchi, C. *Criatividade e gramática*. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, (9): 5-45. Campinas: IEL/Unicamp, 1987.
- _____. *Linguagem - Atividade constitutiva*. In: Caderno de Estudos Lingüísticos, (25):. Campinas: IEL/UNICAMP, 1992.

- Koch, I. G. V. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. A coesão textual. São Paulo: contexto, 1992.
- _____. e Travaglia, L. C. A coerência textual. São Paulo: contexto, 1992.
- Kuhn, T. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- Mayrink-Sabinson, M. L. T. O papel do interlocutor. In: Abaurre et alii. Cenas de Aquisição de Escrita: o sujeito e trabalho com o texto. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)
- _____. Indícios de individualidade na escrita inicial da criança. In: Estudos Lingüísticos XXII, Anais de Seminário do GEL. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda. Pp. 188-195, 1993.
- _____. Traçando o papel de uma professora a partir de indícios do seu trabalho. Estudos Lingüísticos XXVII. Anais de Seminários do GEL/1997: São José do Rio Preto (SP), 1998.
- _____. Metodologias de Investigação em Alfabetização: um programa de investigação baseado no paradigma indiciário. (inédito). Campinas: IEL/UNICAMP, 1999.
- Monteiro, J. L. A estilística. São Paulo: Ática, 1991.
- Perelman, C. e Olbrechts-Tyteca, L. Tratado da Argumentação- A nova Retórica. (trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Perroni, C. O que é o dado em aquisição da linguagem. In: Castro, M. F. P. (org.). O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- Possenti, S. Estilo e aquisição da escrita. In: Estudos Lingüísticos XXII, Anais do Seminário do GEL. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda, pp. 202-204, 1993.
- _____. Discurso, Estilo e Subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- Spitzer, L. Lingüística y história literária. Madrid: Gredos, 1974 [1948].
- Scheneuwly, B. "Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas". In: Y. Reuter (ed.). Les Interactions Lecture-Ecriture (Actes du Colloque Théodile-Crel).
- Scheneuwly, B. e Dolz, J. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. Enjeux, 1996: 31-49. Tradução provisória de Roxane Rojo.
- Vidon, L. N. "Individualidade e escolarização: estilos em conflito (análise de dados singulares)". [Dissertação de Mestrado]. Campinas: IEL/UNICAMP, 1999.
- _____. O eu e o outro na constituição do estilo. Revista Sínteses, Vol. V, IEL/UNICAMP: 2000.
- _____. Construção dialógica de sentidos: a noção de tema em Bakhtin. Duc in Altum – Revista da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras Santa Marcelina – FAFISM – Muriaé (MG), Vol. 3, nº 1, 2003.
- _____. Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem. TESE DE DOUTORADO, IEL/UNICAMP, 2003.
- _____. Dialogia, estilo e argumentação: alguns sinais. In: Abaurre, M. B. M., Fiad, R. S. e Mayrink-Sabinson, M. L. T. Estilo e gênero na aquisição da escrita. Campinas (SP): Komedi, 2003.

II- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- Auerbach, E. Mimesis. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.
- Bally, C. Traite de stylistique française. Paris: C. Klincksick, 1951.
- Benveniste, E. "L'homme dans la langue". In: Problèmes de linguistique général. Paris: Editions Gallimard, 1966.
- Bowerman, M. Reorganizational process in lexical and syntactic development. In: Wanner e Gleitman (eds.) Language acquisition: the state of the art. 320-346, 1982.
- Brandão, H. N. M. Introdução á análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- Brassard, D. G. Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 ans à 12 ans. Le discours argumentatif écrit (étude didactique). Revue Française de Pédagogie, 90, 31-41, 1990.
- Bronckart, J. -P. Interactions, discours et significations, Langue Française, 74, 29-50, 1987.

- Bühler, K. Teoria del lenguaje. Madrid: Revista de Occidente, 1967.
- Chartier, R. A história cultural entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1996.
- Chartrand, S. Modèle pour une didactique du discours argumentatif en classe de Français. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, 1994.
- Cook-Gumperz, J. e Gumperz, J. J. *From oral to written culture: the transition to literacy*. In: Writing: variation in writing. V. 1, Hillsdale, M. J.: Lawrence Erlbaum.
- Coudry, M. I. Dislexia: um hem necessário. Em: Estudos lingüísticos XIV. Anais de Seminários do Gel. Campinas, v. 1, 150-157, 1987.
- Da Silva, A. Alfabetização: a escrita espontânea. São Paulo: Editora Contexto, 1991.
- De Lemos, C. T. G. Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pcado) original. Em: Boketim da ABRALIN, 3, 97-126, 1982.
- _____. Interacionismo e aquisição da linguagem. Em: D.E.L.T.A., 2, 231-248, 1986.
- Dolz, J. e Pasquier, A. Argumenter... pour convaincre: initiation aux textes argumentatifs, Cahiers du service du français, 31, DIP, Genève, 1993.
- _____. e Bronckart, J. -P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de linguistique appliquée, 89, 23-37
- Ducrot, O. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987.
- Eco, H. As formas do conteúdo. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- Eco, U. e Sebeok, T. A. (org.) O signo de três. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- Ferreiro, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- Figueira, R. A. O erro como dado de elição nos estudos de aquisição da linguagem. Em: Castro, M. F. P. (org.) O método e o dado nos estudos da linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- Foucault, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- Freire, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freitas, M. T. A. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas: Papirus, 1994.
- Garcia-Debanc, C. Apprendre à justifier par écrit une réponse: analyses linguistiques et perspectives didactiques. Pratiques, 84, Décembre 1994.
- Geraldi, J. W. (org.) O texto na sala de aula (Leitura e Produção). Assoeste, Cascavel, PR, 1991 [1984].
- Gnerre, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Golder, C. Le développement des discours argumentatifs. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.
- Graff, H. J. Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Jakobson, R. Lingüística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1971.
- Karmiloff-Smith, A. *From meta-process to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data*. In: Cognition, 23, 95-147, 1986.
- Kato, M. A. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1990.
- Kleiman, A. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- Lopes, M. A. "Reflexões sobre o papel da escola na construção da dissertação: o caminho percorrido é pequeno". (dissertação de mestrado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1996.
- Luria, A. R. Fundamentos de neuropsicologia. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Machado, A. R. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Maingueneau, D. Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- Magalhães, L. M. "O papel do adulto no processo de constituição da linguagem escrita pela criança." (Dissertação de Mestrado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1994.
- Masseron, C. Entre argumentation et langue propositions visant à la réécriture de fragments très locaux. Pratiques, 84, Décembre 1994.

- Martins, N. S. Introdução à estilística. São Paulo: Edusp, 1989.
- Mollo, S. A escola na sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- Oliveira, M. A. e Nascimento, M. Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. Em: Educação em Revista: Faculdade de Educação/UFMG, 1990.
- Olson, D. e Torrance, N. Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Ática, 1995.
- Pêcheux, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.
- _____. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- Perelman, C. Retóricas. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Piaget, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.
- Reuter, Y. Les interactions lecture-écriture. Berne: Peter Lang, 1994.
- Rojo, R. (org.) Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- Scheneuwly, B. Le langage écrit chez l'enfant: textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel e Paris: Delachaux e Niestlé.
- Scribner, S. e Cole, M. The psychology of literacy. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Smolka, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita - A alfabetização como processo discursivo. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- Silva, A. "A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças da 1ª série do 1º grau". (Dissertação de Mestrado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1989.
- Tomé, M. E. "O processo de interação entre sujeitos na constituição da aquisição da linguagem escrita". (Dissertação de Mestrado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1994.
- Vieira, M. A. R. O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos. In: Kato, M. A. A concepção da escrita pela criança. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- _____. e Denhière, G. Compreensão de textos e classe social. Revista Leitura: Teoria e Prática, 32, 34-41, 1998.
- Vogt, C. Linguagem, Pragmática e Ideologia. São Paulo: Hucitec, 1980.
- Vygotsky, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.