



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Maria Aparecida Cardoso Santos

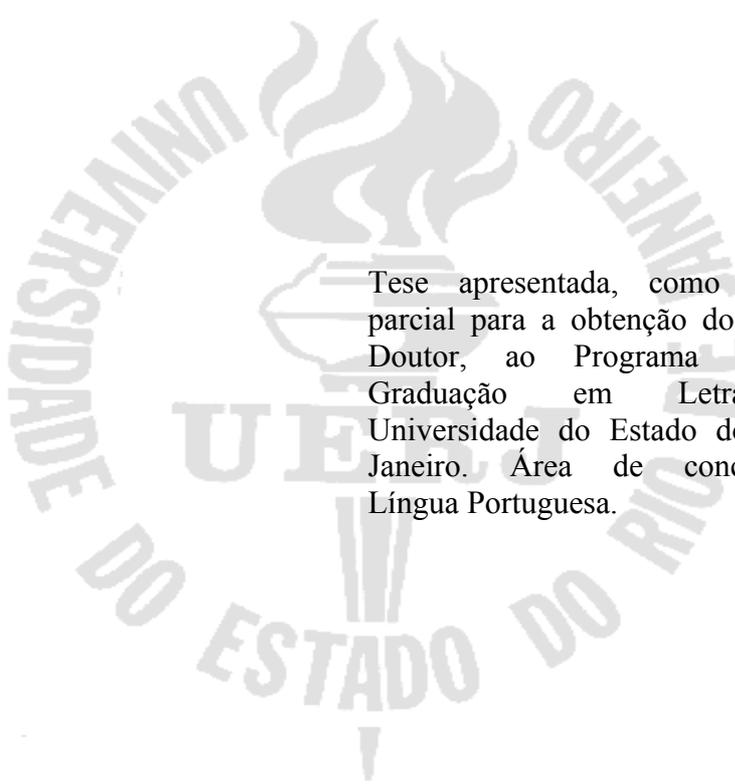
O Texto acadêmico: coesão, coerência e construção do sentido

Rio de Janeiro

2010

Maria Aparecida Cardoso Santos

O Texto acadêmico: coesão, coerência e construção do sentido



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. André Crim Valente

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

S237 Santos, Maria Aparecida Cardoso.
O texto acadêmico: coesão, coerência e construção do sentido /
Maria Aparecida Cardoso Santos . – 2010.
228 f.

Orientador: André Crim Valente.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Coesão (Linguística) – Teses. 2. Redação acadêmica – Teses. 3.
Intertextualidade – Teses. 4. Análise linguística – Teses. I. Valente,
André Crim. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto
de Letras. III. Título.

CDU 801

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese

Assinatura

Data

Maria Aparecida Cardoso Santos

O Texto acadêmico: coesão, coerência e construção do sentido

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 01 de março de 2010.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. André Valente (Orientador)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Claudio Cezar Henriques
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Denise Salim
Faculdade de Letras da UNIG

Prof^a. Dra. Lygia Trouche
Faculdade de Letras da UFF

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras da UERJ

Rio de Janeiro

2010

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre e por tudo.

A minha mãe sem a qual eu não estaria aqui.

A André Valente, meu orientador, pela competência, pela atenção, pela segurança e pela paciência.

Aos professores membros da Banca, por terem aceitado o convite e por contribuírem para o meu aprimoramento acadêmico.

A todos os professores que passaram pela minha vida e que, de alguma forma, me conduziram até aqui.

Aos meus alunos que, na troca cotidiana, me ajudam a melhorar como profissional e como pessoa.

Aos amigos pela escuta paciente, pelos questionamentos e pelas sugestões. De forma particular, às queridas amigas que me ajudaram com os resumos em língua estrangeira.

RESUMO

SANTOS, Maria Aparecida Cardoso. *O texto acadêmico: coesão, coerência e construção do sentido*. 2010. 228 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O presente trabalho tem como escopo identificar, descrever e analisar algumas questões referentes à construção de sentido em textos acadêmicos que circulam em periódicos especializados. Os textos escolhidos pertencem às áreas de Enfermagem, Educação Física e Educação e foram selecionados dentre as publicações disponíveis no portal SciELO e no portal Capes, depositários reconhecidos de publicações acadêmico-científicas de qualidade. Em nossas pesquisas, observamos que os textos acadêmicos apresentam problemas semelhantes quanto à coesão, à coerência e à construção do sentido. Observamos de igual maneira que há pouca discussão acerca do tema visto que, de modo geral, as pesquisas realizadas sobre os textos acadêmicos direcionam-se à análise de resumos, introduções e conclusões de dissertações e teses, mas não aos textos completos. Deste modo, consideramos relevante tomar como corpus a redação acadêmica no sentido de lançar um olhar crítico sobre um tipo de produção textual cuja clareza é imprescindível. Nossa análise tomará como base as metarregras de Charolles, assim como outras concepções teóricas acerca da coesão, da coerência e dos fatores pragmáticos, especialmente a intertextualidade. Ao escolher o texto acadêmico como objeto de pesquisa e análise, o presente trabalho buscou lançar luz sobre um campo que consideramos profícuo justamente por tratar de um tema que não aparece em obras cujo fulcro tem sido basicamente a produção textual escolar e jornalística.

Palavras-chave: Coesão. Coerência. Sentido. Intertextualidade. Intencionalidade. Aceitabilidade. Informatividade. Situacionalidade. Texto acadêmico.

RIASSUNTO

Questa tesi ha lo scopo di identificare, descrivere e analizzare questioni che si riferiscono alla costruzione del senso testuale nei testi accademici e scientifici pubblicati sulle riviste specializzate. I testi scelti sono stati tratti dai siti di organi accademici ufficiali come il Capes e il SciELO e appartengono alle aree di Infermieristica, Scienza dell'Educazione ed Educazione Fisica. Durante la nostra ricerca, abbiamo osservato che i testi accademici presentano, o possono presentare, gli stessi problemi dei testi prodotti da alunni della scuola media in quel che riguarda la coesione, la coerenza e la costruzione del senso già che produrre un testo in qualsiasi livello è un'attività complessa. Abbiamo osservato che, nell'ambiente accademico, manca anche una discussione più approfondita sulla questione del testo prodotto già che gli studi che lo focalizzano mettono in rilievo l'analisi dei riassunti, delle introduzioni e delle conclusioni senza preoccuparsi con il suo sviluppo. Quindi, l'importanza di questo lavoro consiste nello sguardo critico destinato al testo accademico la cui chiarezza è imprescindibile. La nostra analisi si baserà sulle metaregole di Charolles e sulle concezioni teoriche degli studi su coesione, coerenza, fattori pragmatici e più specialmente sull'intertestualità. La scelta del testo accademico scientifico come oggetto di analisi vuol essere una luce su un tema che viene trascurato dagli studiosi dei testi che generalmente si preoccupano soltanto con i testi giornalistici e scolastici.

Parole-chiavi: Coesione. Coerenza. Senso. Intertestualità. Intenzionalità. Accettabilità. Informatività. Situazionalità. Testo accademico.

RÉSUMÉ

Ce travail a l'objectif d'identifier, décrire et analyser quelques questions liées à la construction de sens dans les articles de recherche qui propagent dans des périodiques spécialisés. Les textes choisis relèvent des domaines de soins infirmiers, d'éducation physique et de sciences de l'éducation et ils ont été sélectionnés parmi les publications disponibles sur les sites SciELO et Capes, reconnus pour héberger des publications académico-scientifiques de qualité. Au cours de cette recherche, nous avons remarqué que ce type de texte présente des problèmes pareils en ce qui concerne la cohésion, la cohérence et la construction de signification. Nous avons aussi constaté qu'il y a peu de discussion autour du thème puisque les recherches réalisées sur les textes académiques ne s'intéressent d'une manière générale qu'aux analyses d'une partie du texte, soit le résumé, soit l'introduction ou encore la conclusion de mémoires. De cette manière, nous considérons important d'avoir les articles de recherche comme *corpus* afin de lancer un regard critique sur un type de production textuelle dont la netteté est indispensable. Notre analyse sera basée sur les méta-règles de Charolles ainsi que sur d'autres conceptions théoriques sur la cohésion, la cohérence et les facteurs pragmatiques, notamment l'intertextualité. En choisissant les articles de recherche comme objet d'investigation et analyse, ce travail met en évidence un champ que nous considérons productif car il s'agit justement d'un thème qui n'apparaît pas dans les oeuvres dont l'essence est fondamentalement la production scolaire et journalistique.

Mots-clés : Cohésion. Cohérence. Sens. Intertextualité. Intentionnalité. Acceptabilité. Informativité. Situationalité. Articles de recherche.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	A LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DO TEXTO: ALGUNS ELEMENTOS DE HISTÓRIA	14
1.1	Primeira Fase	14
1.2	Segunda Fase	16
1.3	A organização de gramáticas	18
1.4	Contexto e interação	27
2	O QUE É UM TEXTO: ELEMENTOS DEFINIDORES	30
2.1	Gramática e textualidade	31
2.2	O texto e sua textura: condições e textualidade	36
2.3	Coesão	37
2.4	Coerência	40
2.4.1	<u>A concepção de Charolles</u>	44
2.4.2	<u>As metarregras</u>	46
2.5	Fatores pragmáticos e sentido	54
3	O TEXTO ACADÊMICO: CONCEITUAÇÃO E ESCOPO	56
3.1	A Intertextualidade	60
3.1.1	<u>Intertextualidade como ratificação de pressupostos</u>	65
3.1.2	<u>Referencial teórico</u>	66
3.1.3	<u>Modelo de análise</u>	71
3.2	A importância da clareza	75
3.3	Os mecanismos de textualidade	78
3.4	Intencionalidade	82
3.5	Aceitabilidade	83
3.6	Situacionalidade	86
3.7	Informatividade	88
4	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	100
4.1	Texto 1	101
4.2	Texto 2	118

4.3	Texto 3	131
4.4	Texto 4	164
4.5	Texto 5	187
4.6	Texto 6	209
5	CONCLUSÃO	222
	REFERÊNCIAS	225

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como escopo identificar, descrever e analisar algumas questões referentes à construção de sentido¹ em textos acadêmicos que circulam em periódicos especializados. Os textos escolhidos pertencem às áreas de Enfermagem, Educação Física e Educação e foram selecionados basicamente dentre as publicações disponíveis no portal SciELO e no portal Capes², depositários reconhecidos de publicações acadêmico-científicas de qualidade.

A partir de leituras que apresentavam para análise do texto e da textualidade alguns problemas encontrados em redações de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, observamos que os textos acadêmicos, algumas vezes, apresentam problemas semelhantes quanto à coesão, à coerência e à construção do sentido. Observamos de igual maneira, durante a pesquisa para a elaboração do projeto de pesquisa, que há pouca discussão acerca da produção textual de profissionais que atuam como professores e /ou pesquisadores em nível de Ensino Superior. De um modo geral, as pesquisas realizadas sobre os textos acadêmicos direcionam-se à análise de resumos, introduções e conclusões de dissertações e teses³, mas não aos textos completos.

¹ Tomamos o termo sentido como o exposto por Koch (1997, p. 25), segundo a qual o sentido é um processo de construção contínua mediado por um contexto. Em suas palavras, “**o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação. [...] todo texto possui uma pequena superfície exposta e uma imensa área subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais”. (Grifos da autora)

² A elaboração do *corpus* foi realizada entre 2007 e 2009 e compreendeu artigos publicados entre o segundo semestre de 2001 e o primeiro semestre de 2009.

³ Partindo de leituras que apresentam a análise de alguns problemas encontrados em redações de alunos dos ensinos Fundamental e Médio bem como dos Vestibulandos, observamos que os textos acadêmicos algumas vezes apresentam problemas semelhantes quanto à coesão, à coerência e à construção do sentido. Observamos de igual maneira que os trabalhos que tomam o gênero acadêmico de texto como corpus, fazem-no a partir de alguns dos seus aspectos, quais sejam: os resumos, as introduções e as conclusões. Verificamos, igualmente, que boa parte desses trabalhos vem sendo realizada em universidades do Sul e do Nordeste do país, mais especificamente, neste último caso, na Universidade Federal do Ceará. Verificamos de igual modo, em nossa pesquisa de levantamento de dados, que o texto acadêmico encontra-se vinculado ao Grupo de Práticas Discursivas do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Em quaisquer dos casos, entretanto, não foi possível constatar a análise de textos completos (o corpo do texto e não apenas os resumos, as introduções ou as conclusões) bem como não se verificou a constituição de um corpus que tome como elemento de análise o texto produzido pelo professor, autor teoricamente dotado de maior proficiência na produção desse tipo de gênero textual. Para maiores detalhes consultar: a) “A escrita de resumos acadêmicos: evidências de uma realidade”, da professora Bernadete Biasi Rodrigues, da Universidade Federal do Ceará (cf. Referências Bibliográficas) e ao resumo intitulado “Práticas discursivas: uma análise da sessão ‘conclusão’ em teses de doutorado”, de Antonia Dilamar Araújo, da UECE, e publicado no *Caderno de resumos* do III Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, realizado entre os dias 17 e 19 de agosto de 2005 na Universidade Federal de Santa Maria, RS; b) O projeto dos professores Adair Bonini e Débora de Carvalho Figueiredo, intitula-se “A produção do texto acadêmico na modalidade escrita:

Deste modo, consideramos relevante tomar como *corpus* a redação acadêmica no sentido de lançar um olhar crítico sobre a produção textual do profissional da área, que muitas vezes também é professor, cuja clareza é imprescindível para informação e formação dos alunos, que podem ser leitores ainda inexperientes e nem sempre detentores de grande cabedal cultural que lhes permita perceber as possíveis sutilezas e os possíveis problemas de um texto.

Diante do exposto, decidimos tomar como ponto de partida trabalhos que têm no texto o seu objeto de estudo. Estes trabalhos servirão para constituir o arcabouço teórico-conceitual da nossa própria pesquisa cujo *corpus* será constituído por textos acadêmico-científicos. A diferença entre os trabalhos consiste no objeto para o qual se dirige o olhar do pesquisador que, em nosso caso, volta-se para o texto produzido no meio acadêmico e a ele destinado e que compõe *corpus* privilegiado e marcado pela exigência de excelência. Assim, nosso trabalho visa a identificar e apontar de que forma algumas dificuldades da ordem da construção do sentido textual se encontram presentes nos textos acadêmicos, fazendo com que eles nem sempre comuniquem o que pretendem com a eficácia que desejam.

Sabemos que interferências há que favorecem a falta de clareza e comprometem a articulação e a estruturação do texto e compreendemos que isso não pode ser resolvido apenas com o conhecimento mecânico e decorado das regras gramaticais. Portanto, o escopo de nosso trabalho consiste em identificar, descrever e analisar o *modus operandi* que rege a produção textual no universo acadêmico.

Nossa abordagem pretende ser o desenvolvimento do trabalho iniciado durante o mestrado, distinguindo-se desse no ponto de vista que não será mais o do revisor, mas o do leitor do texto acabado e, portanto, já revisado. Partiremos, em nossa análise, dos princípios preconizados pelas metarregras de Charolles, associando-os a outras concepções teóricas acerca da coesão, da coerência e dos fatores pragmáticos, especialmente a intertextualidade. Para tanto,

um estudo do modo como mestrados se apropriam do gênero e da prática discursiva relacionados ao artigo de pesquisa” e tem por objetivo principal investigar “o modo como alunos de mestrado ingressam no discurso acadêmico [...] mapeando-se, dessa forma, [seus] problemas de textualização”. (Cf. <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/pesquisa/grupo.htm>)

tomamos para análise seis textos pertencentes, conforme apresentado anteriormente, às áreas de Enfermagem⁴, Educação⁵ e Educação Física⁶.

Consideramos pertinente a utilização de textos integrais a fim de facilitar a leitura e compreensão das análises, especialmente em função da especificidade de cada área escolhida. Optamos por dispor comentários e análises organizados diferentemente segundo o tamanho dos textos selecionados. Desse modo, aqueles pertencentes à área de Enfermagem, que são menores, tiveram suas análises colocadas ao final ao passo que os outros, vinculados às áreas de Educação e Educação Física, foram analisados imediatamente ao final do parágrafo onde impropriedades eram localizadas.

Até chegar, entretanto, ao *corpus* fizemos um percurso teórico que contemplou as seguintes etapas, quais sejam: no primeiro capítulo apresentamos alguns dados históricos que permitem ao leitor situar, mesmo que superficialmente, o início dos estudos em Linguística Textual bem como o seu desenvolvimento. No segundo capítulo definimos texto, gramática e textualidade, o texto e sua textura, coesão, coerência, fatores pragmáticos e sentido. O terceiro capítulo destinou-se à conceituação do texto acadêmico e do seu escopo. Nesse capítulo enfatizamos os seguintes pontos: intertextualidade, importância da clareza, mecanismos de textualidade, intencionalidade e aceitabilidade bem como informatividade e situacionalidade. O quarto capítulo foi destinado às análises do *corpus* buscando, sempre que possível, estabelecer conexões com as metarregras e os fatores pragmáticos. Nesse sentido, nossa pesquisa recorreu a diversos autores que tratam do texto, mais nomeadamente Ingedore Koch, Michel Charolles e Beaugrande & Dressler.

Ao escolher o texto acadêmico como objeto de pesquisa e análise, o presente trabalho buscou lançar luz sobre um campo que consideramos profícuo justamente por ser um tema que não aparece em obras cujo fulcro tem sido basicamente a produção textual realizada por alunos

⁴ “Fatores de risco para transmissão de Hanseníase” e “O processo de elaboração de cartilhas para orientação do autocuidado no programa educativo em Diabetes”.

⁵ “Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia” e “Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

⁶ “Corpo e formação de professores de educação física” e “Estudo da frequência cardíaca, pressão arterial e duplo-produto em diferentes números de séries durante os exercícios resistidos”.

(redações) e aquela de jornais e revistas (reportagens, editoriais, colunas, textos opinativos, quadrinhos etc.). Nesse sentido, não obstante a base teórica comum às demais análises, trabalhar com o tipo de texto que escolhemos exigiu empenho maior por dois motivos básicos, a saber: ausência de estudos anteriores e foco sobre um tipo de produção que não costuma ser questionada exatamente em função do *status* adquirido mediante, dentre outras coisas, o aval da certificação Qualis, atribuída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aos periódicos científicos, e também do portal SciELO cujas regras de publicação são bastante rígidas. Os textos analisados nesse trabalho se encontram em periódicos avaliados pelos referidos órgãos.

A título de esclarecimento, explicamos que, ao longo do texto, muitas vezes fizemos referência ao Texto Acadêmico e à Linguística Textual por meio das siglas TA e LT respectivamente.

Acreditamos na importância de nossa pesquisa e na sua capacidade de suscitar o interesse das pessoas que se dedicam ao estudo de textos. Nesse sentido, esperamos que o seu conteúdo lhes possa ser realmente útil.

1 - A Linguística Textual e sua contribuição ao estudo do texto: alguns elementos de história

Os estudos em Linguística Textual são perpassados por preocupações teóricas variadas na constituição do seu objeto de estudo. Costuma-se situar o início do seu desenvolvimento na década de 60, quando começa a existir a preocupação com o preenchimento das lacunas deixadas pelos estudos centrados na frase. Deste modo, partindo da análise transfrástica, as pesquisas em Linguística Textual chegam à década de 90 enfatizando os métodos de organização textual e questões tais como referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio, assim como a relação entre os processos orais e escritos e o estudo – a partir de Bakhtin – dos gêneros textuais.

Embora não seja possível estabelecer com grande precisão uma linha cronológica clara na passagem de um momento ao outro no desenvolvimento dos estudos neste ramo da linguística, é possível identificar três fases que demonstram os caminhos por que passaram os autores dedicados ao estudo do texto. É possível afirmar que da frase ao texto, o percurso histórico da Linguística Textual vai de um momento em que o centro das atenções são as análises transfrásticas, ao momento em que os interesses se voltam para uma gramática do texto e, depois, para uma teoria do texto.

1.1 – Primeira Fase

A primeira fase concentra-se na análise transfrástica, que parte da frase e a ultrapassa visando ao texto. Em outras palavras, parte-se da frase e das relações entre as frases e os períodos como fonte de constituição de sentido. Esse movimento ocorre exatamente a partir do momento em que se observou a existência de fenômenos inexplicáveis pelas teorias sintáticas ou semânticas, tais como a correferência, fenômeno que ultrapassa o limite da frase uma vez que só pode ser compreendido no interior do texto. Além da correferência, outros fenômenos atraíram a atenção das análises transfrásticas, a saber: a pronominalização, a seleção de artigos, a concordância dos tempos verbais, a relação entre o tópico e o comentário, as relações entre enunciados não ligados por conectores (cf Bentes, 2001 e Koch, 2004).

De acordo com Galembek (2006),

as análises transfrásticas surgiram a partir da observação de que certos fenômenos não poderiam ser explicados pelas teorias vigentes na época (estruturalismo e gramática gerativa), por ultrapassarem os limites da frase simples e complexa: a co-referenciação (anáfora); a correlação de tempos verbais (“consecutio temporum”); o uso de conectores interfrasais; o uso de elementos e indefinidos [...]. Os autores dessa fase valorizaram sobretudo o estudo dos vínculos interfrásticos (elementos coesivos). Nesse sentido, HARWEG (1968) define texto como ‘uma sequência pronominal ininterrupta’ e menciona como uma de suas (do texto) principais características o fenômeno do múltiplo referenciamento. ISENBERG (1971) conceitua texto como uma ‘sequência coerente de enunciados’ e enfatiza que o papel dos elementos coesivos no estabelecimento da coerência textual.

O texto, nesse modelo de análise, era considerado, de acordo com uma série de autores citados por Koch (2004, p. 3), como “uma frase complexa”, “um signo linguístico primário” (Hartmann), ou ainda “cadeia de pressuposições” (Bellert). Privilegiavam-se, então, as análises referenciais com destaque para a anáfora e a catáfora: elementos de correferência garantidores de coesão. Neste sentido, a definição de Harweg, que vê no texto uma sucessão ininterrupta de pronomes, contempla como pronome uma categoria bem ampla de palavras as quais estariam em condição de substituir ou de retomar qualquer outro termo, estabelecendo com ele uma relação de correferencialidade. Ainda segundo Koch (2004, p. 4),

[...] o estudo das relações referenciais limitava-se, em geral, aos processos correferenciais (anafóricos e catafóricos), operantes entre dois ou mais elementos textuais – a que Hallyday & Hasan (1976) chamavam de pressuponente e pressuposto. Pouco se mencionavam, ainda, os fenômenos remissivos não correferenciais, as anáforas associativas e indiretas, a dêixis textual e outros que hoje constituem alguns dos principais objetos de estudo da Linguística Textual [...].

Com o desenvolvimento e o aprofundamento dos estudos em Linguística Textual, verificaram-se a existência de anáforas associativas e de retomadas anafóricas de maior abrangência capazes de fazer referência a toda uma sequência textual anterior mediante o uso de pronomes demonstrativos de natureza neutra (isso, isto, aquilo). Além disso, à percepção das possibilidades da anáfora na construção do sentido do texto, acrescentou-se a existência de outro movimento – a progressão – que seria uma condição *sine qua non* para o sentido textual. A partir disso, diversos autores buscaram analisar e compreender os encadeamentos enunciativos, especialmente quando marcados pela ausência de nexos coesivos explícitos. Os estudos então se concentravam sobre a coerência e suas possibilidades de ser ou não manifesta, explícita, uma vez que foi observado que a ausência de elementos formais de coesão, como os conectivos, não

implicava necessariamente a perda do sentido, da clareza e da textualidade do texto dado que o leitor seria capaz de estabelecer relações lógicas entre as partes enunciativas. Do mesmo modo, a mera presença de elementos coesivos não era garantia de que uma sequência de palavras pudesse ser considerada como um texto.

1.2 – Segunda Fase

Na segunda fase, especialmente a partir do entendimento de que o texto se sobrepunha à frase, os estudos se concentraram no escopo de construir gramáticas textuais pelas quais pudessem ser descritas as regras de combinação de um texto em determinada língua. Havia o entendimento comum de que todo falante possui uma competência textual sendo capaz de identificar, compreender, interpretar e parafrasear um texto que lhe caísse em mãos. A intenção de construir gramáticas do texto surge, então, com os seguintes objetivos:

- Verificar os elementos de textualidade de um texto (elementos responsáveis pela coerência, as condições de manifestação da textualidade);
- Elaborar elementos definidores para a delimitação de textos;
- Considerar a variedade de tipologia textual (os vários tipos de texto).

A análise da frase passava a ser então “substituída” pela análise do texto, essa sim mais profunda e mais capacitada a dar respostas para as análises que antes ficavam muitas vezes circunscritas a ambientes nebulosos. Não se tratava mais de partir da frase para chegar ao texto, mas de fazer o caminho inverso, isto é, partir de uma unidade macro – o texto – para se chegar a uma unidade micro – a frase.

Percebeu-se, então, que a compreensão e a construção de sentido dependiam do estabelecimento de relações mentais oriundas do conhecimento intuitivo do falante acerca das relações estabelecidas entre as sequências frasais e que elas não se estabeleciam apenas pela presença de elementos de coesão. Com efeito, ao leitor seria dada a “missão” de completar os sentidos com competência.

As gramáticas textuais, pela primeira vez, propuseram o texto como o objeto central da Linguística e, assim, procuraram estabelecer um sistema de regras finito e recorrente, partilhado (internalizado) por todos os usuários de uma língua. Esse sistema de regras habilitaria os usuários a identificar se uma dada sequência de frases constitui (ou não) um texto e se esse texto é bem formado. Bentes (2001, p. 249), com base em Marcuschi, afirma que

Nas primeiras propostas de elaboração de *gramáticas textuais*, [...], tentou-se construir *o texto como objeto da Linguística*. Apesar da ampliação do objeto dos estudos das ciências da linguagem, ainda se acreditava ser possível mostrar que o texto possuía propriedades que diziam respeito ao próprio sistema abstrato da língua. Dizendo de outra forma, as primeiras gramáticas textuais representam um projeto de reconstrução do texto como um sistema uniforme, estável e abstrato. Neste período, postulava-se o *texto* como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao *discurso*, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída. (Grifos da autora)

O conjunto de regras de que fala Marcuschi constitui a competência textual dos usuários e lhes permite diferenciar entre um conjunto aleatório de palavras ou frases, ou um texto dotado de sentido pleno. Outras manifestações dessa competência são a capacidade de resumir ou parafrasear um texto, perceber se ele está completo ou incompleto, produzir outros textos a partir dele, atribuir-lhe um título, diferenciar as partes constitutivas do mesmo e estabelecer as relações entre essas partes.

Bentes (2001, p. 250), referindo-se a Charolles, destaca que o falante possui as seguintes competências básicas, as quais serão detalhadas mais adiante:

- **Competência formativa**
- **Competência transformativa**
- **Competência qualificativa**

Segundo Koch (2004, p.5), uma gramática do texto deve cumprir tarefas que vão da análise dos fatores textualizantes⁷ até a diferenciação das várias espécies de texto, passando pelos critérios de delimitação do mesmo.

⁷ Fatores textualizantes são elementos como coesão, coerência que atuam na composição da textualidade.

O ponto de partida para a gramática do texto seria, pois, a premissa de que qualquer falante é capaz de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados. Com efeito, ao concentrarem-se sobre a gramática do texto, os estudiosos interromperam o percurso que ia da frase ao texto para percorrê-lo inversamente, isto é, partindo do texto em direção às unidades menores a fim de segmentá-las e classificá-las. Entretanto,

a segmentação e a classificação só poderão ser realizadas, desde que não se perca a função textual dos elementos individuais, tendo em vista que o texto não pode ser definido simplesmente como uma sequência de cadeias significativas. O texto é considerado o signo linguístico primário, atribuindo-se aos seus componentes o estatuto de signos parciais (Koch, 2004, p.6).

1.3 – A organização de gramáticas

A organização de gramáticas do texto foi proposta por autores tais como Weinrich, Lang, Dressler, Van Dijk, Petöfi⁸, com o escopo de avaliar fenômenos linguísticos que não eram explicados pela gramática do enunciado. Segundo Bentes (2001, p. 249),

esses autores possuem alguns postulados em comum. Em primeiro lugar consideram que *não há uma continuidade entre frase e texto* porque há, entre eles, uma diferença de ordem qualitativa e não quantitativa, já que a significação de um texto, segundo, Lang (1972), constitui um todo que é diferente da soma das partes. Além disso, consideram que *o texto é a unidade linguística mais elevada* a partir da qual seria possível chegar, por meio de segmentação, a unidades menores a serem classificadas. (Grifos da autora)

A partir desses postulados, amplia-se o estudo das relações referenciais como as remissões não correferenciais, as anáforas por associação e indiretas, assim como a dêixis textual entre outros.

Além disso, e partindo do pressuposto de que todo falante é capaz de identificar o que é um texto do mesmo modo que é capaz de resumi-lo ou parafraseá-lo criando unidades de sentido, chega-se às três capacidades textuais básicas de que fala Charolles (1989, *apud* Bentes, 2001, p. 251), quais sejam:

a) *capacidade formativa*, que lhe permite produzir e compreender um número potencialmente elevado e ilimitado de textos inéditos e que também lhe possibilita a avaliação [...] da boa ou da má-formação de um texto dado;

⁸ Os autores destacados são citados por Bentes (2001) e Koch (2004).

b) *capacidade transformativa*, que o torna capaz de reformular, parafrasear e resumir um texto dado, bem como avaliar [...] a adequação do produto dessas atividades em relação ao texto a partir do qual a atividade foi executada;

c) *capacidade qualificativa*, que lhe confere a possibilidade de tipificar [...] um texto dado, isto é, dizer se ele é uma descrição, narração, argumentação etc., e também a possibilidade de produzir um texto de um tipo particular.

Fávero e Koch (1988, p.14), considerando as habilidades dos usuários da língua, justificam a elaboração de gramáticas textuais, as quais devem cumprir as seguintes “tarefas básicas”:

a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, determinar os seus *princípios de constituição*, os fatores responsáveis pela sua *coerência*, as condições em que se manifesta a textualidade (*Texthaftigkeit*);

b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a *completude* é uma das características essenciais do texto;

c) diferenciar as várias espécies de texto. (Grifos das autoras)

Ainda no campo das conceituações do que pode ser considerado um texto, convém observar o que dizem Van Dijk e Petöfi.

O primeiro autor levanta oito pontos favoráveis à construção das gramáticas de texto, a saber: (cf. Koch, 2004, p. 8)

1) Cabe à teoria linguística em geral e às gramáticas textuais em particular dar conta de estrutura linguística de enunciados completos, isto é, também de enunciados constituídos de seqüências de frases.

2) Existem propriedades gramaticais além do limite das sentenças, por exemplo, as relações semânticas entre elas.

3) O estudo do texto/discurso permite chegar a generalizações sobre as propriedades de períodos compostos e de seqüências de frases.

4) Certas propriedades linguísticas fazem parte de unidades supra-sentenciais, como, por exemplo, fragmentos de textos, parágrafos, seqüências, bem como a macroestrutura textual.

5) O relacionamento entre gramática e pragmática pressupõe uma descrição gramatical tanto de seqüência de frases, como de propriedades do discurso como um todo, para dar conta de fenômenos como a relação entre atos da fala e macroatos da fala.

6) Uma gramática textual fornece uma base mais adequada para um relacionamento mais sistemático com outras teorias que se ocupam do discurso, como a estilística, a retórica, a poética, entre outras.

7) Uma gramática do texto oferece melhor base linguística para a elaboração de modelos cognitivos do desenvolvimento, produção e compreensão da linguagem.

8) Uma gramática textual fornece melhor base para o estudo do texto e da conversação em contextos sociais interacionais e linguagem institucionais, bem como para o estudo dos tipos de discurso e usos da linguagem entre culturas.

As principais características do modelo de gramática do texto proposta por van Dijk são o fato de ele estar inserido no quadro teórico gerativo, lançar mão de referenciais teóricos e metodológicos pertencentes à lógica formal e visar à integração da gramática do enunciado a uma gramática do texto capaz de especificar as estruturas profundas ou macroestruturas textuais.

Petöfi, van Dijk, Dressler e Brinker, dentre outros, incluíram nos estudos sobre gramática textual questões referentes às relações semânticas entre os enunciados desprovidos de conectores formais, os quais, não obstante tal ausência, conseguiam ser coerentes. A partir dessa constatação, o texto passou a ser definido como sequência coerente de enunciados (Isenberg), ou cadeia de pressuposições (Bellert,⁹ Charolles (1978), que não distingue formalmente coesão de coerência, estabelece como elementos garantidores de coerência, quatro metarregras, a saber: repetição, progressão, não contradição e relação. Cada uma dessas metarregras será detalhada mais adiante, nos capítulos que se seguem.

É possível afirmar, diante de tudo o que foi visto até agora, que as gramáticas de texto tiveram o mérito de estabelecer duas noções basilares para a consolidação dos estudos concernentes ao texto/discurso. A primeira é a verificação de que o texto constitui a unidade linguística mais elevada e se desdobra ou se subdivide em unidades menores, igualmente passíveis de classificação. As unidades menores (inclusive os elementos lexicais e gramaticais) devem sempre ser consideradas a partir do respectivo papel na estruturação da unidade textual. A segunda noção básica constitui o complemento e a decorrência da primeira noção enunciada: não existe continuidade entre frase e texto, uma vez que se trata de entidades de ordem diferente e a significação do texto não constitui unicamente o somatório das partes que o compõem.

Apesar dos avanços apontados, cabe reconhecer alguns problemas na formulação das Gramáticas Textuais. O primeiro é a conceituação do texto como uma unidade formal, dotada de uma estrutura interna e gerada a partir de um sistema finito de regras, internalizado por todos os

⁹ Koch, 2004, p. 9-10.

usuários da língua. Esse sistema finito de regras constituiria a gramática textual de uma língua, semelhante, em sua formulação, à gramática gerativa da sentença, de Chomsky. Ora, fica difícil propor um percurso gerativo para o texto, pelo fato de ele não constituir uma unidade estrutural, originária de uma estrutura de base e realizada por meio de transformações sucessivas. Outro problema das gramáticas de texto é a separação entre as noções de texto (unidade estrutural, gerada a partir da competência de um usuário idealizado e descontextualizado) e discurso (unidade de uso). Essa separação é injustificada, pois o texto só pode ser compreendido a partir do uso em uma situação real de interação. Foi a partir das considerações anteriores que os estudiosos iniciaram a elaboração de uma *teoria de texto*, que discutisse a constituição, o funcionamento, a produção dos textos em uso numa situação real de interação verbal.

A partir de tais constatações chega-se ao que podemos chamar de terceiro momento no desenvolvimento dos estudos em Linguística Textual. Neste momento, o texto passa a ser considerado em “seu contexto pragmático [ou seja] o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto”. (Fávero & Koch, 1988, p. 15).

No final da década de setenta, o enfoque deixa de ser a competência textual dos falantes para se concentrar na noção de *textualidade*, estabelecida por Beaugrande & Dressler como um conjunto de sete fatores¹⁰ que devem ser verificados para que se tenha um texto. Para esses autores, o texto pode ser definido como “uma ocorrência comunicativa que satisfaça sete condições de textualidade [sem as quais] o texto não possui mais valor comunicativo”¹¹. Outras noções relevantes da Linguística Textual são o *contexto* (genericamente, o conjunto de condições externas à língua, e necessários para a produção, recepção e interpretação de texto) e *interação* (pois o sentido não se fixa no texto, mas surge na interação entre o escritor / falante e o leitor/ouvinte).

¹⁰ Coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade.

¹¹ Definiamo il TESTO come una OCORRENZA COMUNICATIVA che soddisfa sette condizioni di TESTUALITÀ. Quando una di queste condizioni non è soddisfatta, il testo non ha più valore comunicativo. (Beaugrande & Dressler, 1994, p. 18).

Essa nova etapa no desenvolvimento da Linguística de Texto decorre de uma nova concepção de língua (não mais um sistema virtual autônomo, um conjunto de possibilidades, mas um sistema real, uso em determinados contextos comunicativos) e um novo conceito de texto (não mais encarado como um produto pronto e acabado, mas um processo, uma unidade em construção). Com isso, fixaram-se, como objetivo a ser alcançado, a análise e a explicação da unidade texto em funcionamento e não a apreensão das regras subjacentes a um sistema formal abstrato. A Linguística Textual, nesse estágio de sua evolução, assume nitidamente uma feição interdisciplinar, dinâmica, funcional e processual, que não considera a língua como entidade autônoma ou formal. Em outras palavras, e em conformidade com Bentes (2001, p. 252)

as mudanças ocorridas em relação às concepções de língua (não mais vista como um sistema virtual, mas como um sistema atual, em uso efetivo em contextos comunicativos), às concepções de texto (não mais visto como um produto, mas como um processo), e em relação aos objetivos a serem alcançados (a análise e explicação da unidade texto formal, abstrata) fizeram com que se passasse a compreender a Linguística de Texto como uma disciplina essencialmente interdisciplinar, em função das diferentes perspectivas que abrange e dos interesses que a movem.

A constante evolução das gramáticas textuais caracterizou-se pela grande importância conferida ao contexto determinando a não fixação a questões circunscritas exclusivamente ao enunciado e considerando os traços da situação comunicativa. Caberia, pois, à pragmática cuidar das condições ou regras para a adequação dos enunciados ou atos linguísticos a um determinado contexto. Desde seu início as gramáticas textuais se organizam em torno da tríade sintaxe-semântica-pragmática. Todavia, a pragmática, que deveria cuidar das relações do texto com os falantes e com a situação extralinguística, foi momentaneamente posta de lado em favor das abordagens sintático-semânticas. Com a percepção de que apenas esses dois componentes não eram suficientes ao completo estudo do texto, sentiu-se necessidade de aprofundar os estudos de pragmática textual a fim de explicitar, por exemplo, os critérios sobre os quais se baseia a distinção entre os diversos tipos de texto e no sentido de compreender as particularidades do texto literário. De acordo com Verlatto (1995, p. 84),

A insuficiência de uma gramática textual limitada aos componentes sintático e semântico torna-se evidente especialmente quando os modelos abstratos, propostos pela linguística textual, são convocados a se confrontarem com variados textos que constituem o objeto das várias ciências que têm o texto como base de estudo [...]. O primeiro problema que se coloca é o de individualizar cada tipo de texto, inserindo nos modelos textuais essa individualização. [Com efeito], observou-se a impossibilidade de fundar uma tipologia textual sob critérios exclusivamente textuais [...] e a necessidade de ter presente também os fatores pragmáticos que são *externos ao texto* [...]. Parece que para estabelecer um quadro teórico adequado à tipologia textual seja necessário considerar por

inteiro o processo da comunicação, ou então elaborar uma ‘gramática da ação’ (*Handzungsgrammatik*) que fixe os tipos de interação adequados a uma sociedade e que se manifestam em cada ato de comunicação [...] ¹²

Os estudos em Linguística Textual passam, então, das abordagens semântico-sintáticas para as considerações centradas nos aspectos comunicativos do texto e nos fatores ditos pragmáticos que determinam que um texto seja um texto e não apenas um conglomerado de palavras desprovido de significado.

De acordo com Koch, numerosos autores se dedicaram ao estudo da pragmática do texto. Ela destaca, dentre outras, a opinião de Isenberg que

ressalta a importância do aspecto pragmático como determinante do sintático e do semântico: o plano geral do texto determina as funções comunicativas que nele vão aparecer e estas, por sua vez, determinam as estruturas superficiais. A relação existente entre os elementos do texto deve-se à intenção do falante, ao plano textual previamente estabelecido, que se manifesta por meio de instruções ao interlocutor para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global; ou seja, o ouvinte não se limita a ‘entender’ o texto, no sentido de ‘captar’ apenas seu conteúdo referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o ‘para quê’ do texto. (Destaques da autora). (Koch, 2004, p.15)

Schmidt (1973) apresenta a teoria do texto como nova perspectiva linguística e discorre sobre as motivações para o seu estabelecimento ao qual estariam vinculados também os jogos de atuação comunicativa assim como os conceitos de proposição, pressuposição, textualidade, o conceito de texto propriamente dito e a noção de textualidade.

Na verdade, para Schmidt, a teoria do texto orienta-se para a comunicação e o texto, sendo, portanto, o produto de uma atuação social, de natureza oral e não apenas escrita. Em suas palavras, a sociedade, como sistema de interação e comunicação, pode ser compreendida e analisada a partir de três considerações, a saber:

¹² L’insufficienza di una grammatica testuale limitata al componente sintattico e a quello semantico si fa evidente soprattutto quando i modelli astratti, proposti dalla linguistica testuale, sono chiamati a confrontarsi con i testi di vario tipo che costituiscono l’oggetto delle varie scienze che lavorano su testi (...). Il primo problema che si propone è quello di individuare o di inserire nei modelli testuali dei criteri di differenziazione per ‘tipi di testo’ (...) emergeva chiaramente l’impossibilità di fondare una tipologia testuale su criteri esclusivamente ‘interni al testo’ (...) e la necessità di tener presenti anche fattori pragmatici ‘esterni al testo’ (...). Sembra che per stabilire un quadro teorico adeguato per la tipologia testuale sia necessario considerare l’intero processo di comunicazione, o addirittura elaborare una ‘grammatica dell’azione’ (*Handzungsgrammatik*) che fissi i tipi di interazione che sono propri di una società e che si manifestano nei singoli atti di comunicazione (...).

a) Enquanto criança, o homem se desenvolve dentro de uma sociedade de comunicação, sendo introduzido gradativamente por esta sociedade nas regras e normas complexas e comunicação verbal e não-verbal.

b) Todo usuário de uma língua natural realiza os seus atos de fala dentro do quadro das situações de comunicação, referindo-se a estas, modificando-as e produzindo outras.

c) Sob o ponto de vista da teoria do conhecimento, a sociedade, como sistema de comunicação, é o espaço *dentro do qual* são produzidas, por parte de indivíduos ou grupos de indivíduos (e para os mesmos), as imagens correlatas da realidade, que se estabilizam por meio da recorrência social. A referência de textos ou expressões a quaisquer níveis correlatos realiza-se segundo normas socialmente recorrentes na comunidade comunicativa. Tanto os textos como seus constituintes referem-se, não à 'realidade', mas a modelos da realidade já consagrados pela sociedade de comunicação. É o sistema de atuação e comunicação, e não a 'realidade', que constitui o sistema referencial em cujo nível se dá a discussão e se tomam as decisões sobre o valor nominal social (= a referência e/ou relevância extralinguística) dos enunciados linguísticos e de seus encadeamentos.

De acordo com Koch (2004, p. 17) a enunciação é motivada pela intenção de se atingir um determinado escopo comunicativo. Sendo assim, o enunciador lança mão de procedimentos variados no sentido de assegurar a compreensão e fomentar, facilitar ou causar aceitação. No sentido de corroborar sua afirmação, a autora apresenta de forma resumida os pressupostos gerais da Linguística do Texto concebidos por Heinemann e Viehweger¹³, quais sejam,

1) Usar uma língua significa realizar ações. A ação verbal constitui uma atividade social, efetuada por indivíduos sociais, com o fim de realizar tarefas comunicativas, ligadas com a troca de representações, metas e interesses. Ela é parte de processos mais amplos de ação, pelos quais é determinada.

2) A ação verbal é sempre orientada para os parceiros da comunicação, portanto é também ação social, determinada por regras sociais.

3) A ação verbal realiza-se na forma de produção e recepção de textos. Os textos são, portanto, resultantes de ações verbais/complexos de ações verbais/estruturas ilocucionais, que estão intimamente ligadas com a estrutura proposicional dos enunciados.

4) A ação verbal consciente e finalisticamente orientada origina-se de um plano/estratégia de ação. Para realizar seu objetivo, o falante utiliza-se da possibilidade de operar escolhas entre os diversos meios verbais disponíveis. A partir da meta final a ser atingida, o falante estabelece objetivos parciais, bem como suas respectivas ações parciais. Estabelece-se, pois, uma hierarquia entre os atos de fala de um texto, dos mais gerais aos mais particulares. Ao interlocutor cabe, no momento da compreensão, reconstruir essa hierarquia.

5) Os textos deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), mas passam a ser considerados no *processo* de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros da comunicação.

Koch (2004, p.19-20), referindo-se a van Dijk, afirma que a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem

¹³ Cf. Koch, 2004, p. 18.

levar em conta a interação, bem como as crenças, os desejos, as preferências, as normas e os valores dos interlocutores, uma vez que ela – a coerência (de acordo com Charolles) – seria um “princípio de interpretabilidade do discurso’ [fazendo com que não haja] sequências de enunciados incoerentes em si visto que, numa interação, é sempre possível construir um contexto em que uma sequência aparentemente incoerente passe a fazer sentido”.

Na década de 80, os estudos sobre o texto passam a ser concebidos como um produto cognitivo oriundo de processos mentais. Neste sentido, os processos de produção, recepção e compreensão de textos estariam condicionados à ativação dos conhecimentos prévios de cada um dos envolvidos nos procedimentos comunicacionais.

O texto é produto de uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas que envolvem os processos de decisão, seleção e combinação e seu processamento depende do conhecimento linguístico (gramática e léxico), do conhecimento de mundo (enciclopédico e semântico) e do conhecimento interacional (conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural).

Todos esses sistemas de conhecimento envolvem o conhecimento do meio sociocultural de cada parte atuante no processo comunicacional, assim como “o domínio das estratégias de interação como preservação das faces, representação positiva do *self*, polidez, negociação, atribuição de causas a mal entendidos ou fracassos na comunicação, entre outras” (Koch, 2004, p. 25).

Enquanto produto interacional, o texto assim como todos os eventos linguísticos, é uma atividade conjunta dado que quem produz um texto o faz segundo determinados interesses e de forma contextual.

Nesse processo de interação, que pressupõe diálogo, os sujeitos são atores e construtores de uma realidade social que acontece no próprio texto. Com efeito, Koch (2004, p. 33) nos diz que

A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

Em consequência do grande interesse pela dimensão sociointeracional da linguagem e processos afeitos a ela, surge (ou ressurge) uma série de questões pertinentes para a ‘agenda de estudos da linguagem’, entre as quais as diversas formas de progressão textual (referenciação, progressão referencial, formas de articulação textual, progressão temática, progressão tópica), a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros, inclusive da mídia eletrônica, questões ligadas ao hipertexto, a intertextualidade, entre várias outras.

A Linguística Textual parte do pressuposto de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de modo que o agente dispõe de modelos e tipos de operações mentais. No caso do texto, consideram-se os processos mentais de que resulta o texto, numa abordagem procedimental. De acordo com Koch (2004), nessa abordagem, os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso. Essas atividades geram expectativas, de que resulta um projeto nas atividades de compreensão e produção do texto.

A partir da noção de que o texto constitui um processo torna-se possível definir os seguintes grandes sistemas de conhecimento, responsáveis pelo processamento textual:

- a) Conhecimento linguístico: corresponde ao conhecimento do léxico e da gramática, responsável pela escolha dos termos e a organização do material linguístico na superfície textual, inclusive dos elementos coesivos.
- b) Conhecimento enciclopédico ou de mundo: compreende as informações armazenadas na memória de cada indivíduo. O conhecimento do mundo compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos do mundo (“O Paraná divide-se em trezentos e noventa e nove municípios”; “Santos é o maior porto da América Latina”) e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência (“Não dá para encostar o dedo no ferro em brasa.”)¹⁴.

¹⁴ O conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo são estruturados em modelos cognitivos. Isso significa que os conceitos são organizados em blocos e formam uma rede de relações, de modo que um dado conceito sempre evoca uma série de entidades. É o caso de futebol, ao qual se associam: clubes, jogadores, uniforme, chuteira, bola, apito, árbitro... Aliás, graças a essa estruturação, o conhecimento enciclopédico transforma-se em conhecimento procedimental, que fornece instruções para agir em situações particulares e agir em situações específicas.

- c) Conhecimento interacional: relaciona-se com a dimensão interpessoal da linguagem, ou seja, com a realização de certas ações por meio da linguagem. Divide-se em:
- 1- Conhecimento ilocucional: referentes aos meios diretos e indiretos utilizados para atingir um dado objetivo;
 - 2- Conhecimento comunicacional: ligado ao anterior, relaciona-se com os meios adequados para atingir os objetivos desejados;
 - 3- Conhecimento metacomunicativo: refere-se aos meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação (procedimentos de atenuação, paráfrases, parênteses de esclarecimento, entre outros).
 - 4- Conhecimento acerca de superestruturas ou modelos textuais globais: permite aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo.

1.4 - Contexto e interação

O processamento do texto depende não só das características internas do texto, como do conhecimento dos usuários, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção do texto. Todo e qualquer processo de produção de textos caracteriza-se como um processo ativo e contínuo do sentido, e liga-se a toda uma rede de unidades e elementos suplementares, ativados necessariamente em relação a um dado contexto sociocultural. Dessa forma, pode-se admitir que a construção do sentido só ocorre em um dado contexto.

O contexto, pois, cria efeitos que permitem a interação entre informações velhas e novas, de modo que entre ambas se cria uma implicação. Essa implicação só é possível porque existe uma continuidade entre texto e contexto e, além do mais, a cognição é um fenômeno situado, que acontece igualmente dentro da mente e fora dela.

O sentido de um texto e a rede conceitual que a ele subjaz emergem em diversas atividades nas quais os indivíduos se engajam as quais são sempre situadas, e as operações de construção do sentido resultam de várias ações praticadas pelos indivíduos, e não ocorrem apenas na cabeça deles. Essas ações sempre envolvem mais de um indivíduo, pois são acontecem de

forma conjunta e coordenada: o escritor / falante tem consciência de que se dirige a alguém, num contexto determinado, assim como o ouvinte/leitor só pode compreender o texto se o inserir num dado contexto. A produção e a recepção de textos são, pois, atividades situadas cujo sentido flui do próprio contexto.

Essa nova perspectiva deriva do caráter dialógico da linguagem uma vez que o ser humano só se constrói como ator e agente e só define sua identidade em face do outro a partir de relações dinâmicas. A compreensão da mensagem é, desse modo, uma atividade interativa e contextualizada, pois requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e habilidades e a inserção desses saberes e habilidades no interior de um evento comunicativo.

O sentido de um texto é construído (ou reconstruído) na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não como algo prévio a essa interação. A coerência, por sua vez, deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, e passa a ser vista ao modo como o leitor/ouvinte, a partir dos elementos presentes na superfície textual, interage com o texto e o reconstrói como uma configuração veiculadora de sentidos.

Cabe assinalar, em forma de conclusão, que essa nova visão acerca de texto, contexto e interação resulta, inicialmente, de uma contribuição relevante, proporcionada pelos estudiosos das ciências cognitivas: a ausência de barreiras entre exterioridade e interioridade, entre fenômenos mentais e fenômenos físicos e sociais. De acordo com essa nova perspectiva, há uma continuidade entre cognição e cultura, pois esta é apreendida socialmente, mas armazenada individualmente.

Ressalta-se, também, a evolução da noção de contexto. Para a análise transfrástica o contexto era apenas o co-texto (segmentos textuais precedentes e subsequentes, a um dado enunciado). Já para a Gramática de Texto contexto é a situação de enunciação, conceito que foi ampliado para abranger, na Linguística Textual, o entorno sociocultural e histórico comum aos membros de uma sociedade e armazenado individualmente em forma de modelos cognitivos. Atualmente, o contexto é representado pelo espaço comum que os sujeitos constroem na própria interação.

Nos próximos capítulos, buscaremos definir o conceito de texto no sentido de analisar de modo particular as formas de progressão textual e a intertextualidade, além de outros fatores a serem considerados como, por exemplo, a intencionalidade e a aceitabilidade. Apresentaremos também a nomenclatura proposta por Michel Charolles para quem a construção do sentido textual encontra-se assentada nos princípios da coerência macroestrutural e microestrutural assim como em princípios de repetição, progressão, não contradição e relação, aos quais chamou de metarregras.

Ressaltamos que a intertextualidade pode ser – e de fato é na maioria das vezes - um recurso de grande valor para a construção de sentido do tipo de texto em tela cuja validade e autoridade estão de algum modo vinculadas à presença de postulados reconhecidos no meio acadêmico. Tais postulados podem chegar a assumir o estatuto de chancela que traz em si a certeza da aceitabilidade por meio da qual confirma-se a validade de uma produção dentro de um determinado grupo de destinatários. Desse modo, é a intertextualidade um elemento-chave para a relação dialógica que será estabelecida entre o autor e o leitor conforme poderá ser observado mais adiante, no item 3.1 do terceiro capítulo.

2 – O que é um texto: elementos definidores

Mais do que um aglomerado de palavras dispostas sequencialmente no formato de frases, um texto constitui um ‘organismo complexo’ que se sustenta sobre elementos capazes de garantir textura ao grupamento de palavras. O texto representa, pois, uma face da linguagem em uso cuja função pode ser verificada por meio dos atos sociocomunicativos encetados por agentes comunicantes que se reúnem por meio de interesses discursivos comuns no processo de produção e recepção de mensagens¹⁵.

Pela garantia da textura, garante-se também a textualidade a qual, por sua vez, encontra-se circunscrita a um universo dotado de características que conferem ao texto o estatuto mesmo do nome que carrega. Para que um texto possa ser considerado como tal é necessário que estejam presentes algumas condições sem as quais a essência textual não poderá ser verificada. Curiosamente, em que pese ser sempre necessário e recomendável o bom manejo e uso das normas gramaticais, gramática e sentido não andam nem sempre nem necessariamente juntos. Sendo assim, um texto gramaticalmente correto não é necessariamente portador de significação a partir do momento que, para o reconhecimento do texto, outros elementos entram em cena. Deste modo, se tomarmos a construção abaixo será possível verificar o que acabou de ser dito sobre as relações entre gramática e sentido. Senão vejamos:

O homem primitivo, aquele oriundo da Idade da Pedra, sucumbiu aos apelos da modernidade tecnológica e transformou-se em um computador ambulante cuja vida depende dos mecanismos extra-humanos de propulsão elementar segundo os princípios da necessária sobrevivência que infringe aos seres toda sorte de provações e descontentamentos. Sendo assim, torna-se justo e pertinente concluir que não há futuro certo, especialmente diante do péssimo quadro em que se encontra a educação brasileira¹⁶.

¹⁵ Para maior aprofundamento, conferir Val (1997).

¹⁶ Exemplo elaborado pela autora da tese.

As sentenças acima não apresentam, do ponto de vista gramatical (especificamente sintático), nenhum tipo de problema formal. Todavia, torna-se difícil aceitar que elas possam constituir um texto uma vez que seu sentido encontra-se obnubilado pela ausência de relação entre discurso e realidade. Com efeito, por mais interessante que possa parecer a combinação das palavras no texto acima, ele apresenta impropriedades que não lhe permitem ser classificado como texto. Uma análise, simples que fosse, apresentaria as seguintes questões: a) o homem moderno, e não o primitivo, tornou-se dependente da tecnologia (mas não se poderia dizer tão enfaticamente que ele sucumbiu a ela, pois para muitas pessoas ela se transformou em aliada); b) o que são os mecanismos extra-humanos de propulsão elementar e a necessária sobrevivência?; c) que futuro existe que seja certo?; d) o que a educação brasileira tem a ver com o que foi dito antes?

Pelas perguntas formuladas, percebemos que falta ao conjunto de palavras do exemplo marcas que permitam identificar ali a presença de um texto. Além disso, impõe-se uma reflexão acerca das relações gramática/textualidade e texto/textualidade, as quais passamos a analisar logo a seguir.

2.1 - Gramática e textualidade

A gramática tradicional se divide em três grandes áreas: fonética / fonologia, morfologia e sintaxe. A bússola que guia o percurso pelo interior da morfologia e da sintaxe é a clássica divisão em classes de palavras herdada da tradição greco-latina e chegada até nós com algumas adaptações. A língua portuguesa, por exemplo, admite dez classes de palavras, das quais seis (substantivo, adjetivo, verbo, pronome, numeral, artigo) são variáveis segundo critérios de gênero e/ou número e quatro (conjunção, preposição, advérbio, interjeição) são invariáveis.

Até mesmo as descrições gramaticais mais inovadoras mantiveram grande parte da estrutura tradicional qualquer que seja a ótica adotada de forma que “caminhar” é quase sempre um verbo, “casa” é um substantivo comum e “docemente” é um advérbio. Em outras palavras, mantém-se a estrutura de base da abordagem tradicional da língua. Neste sentido, talvez sejam dois os aspectos da gramática tradicional que mais apontam para os “sinais do tempo”. De um

lado, há o desinteresse pelo léxico que, entretanto, constitui o cerne, a base por excelência de qualquer produção linguística sem a qual a morfologia e a sintaxe seriam vãs. De outro lado, uma atenção microscópica à realidade linguística, mais interessada em catalogar do que em penetrar os mecanismos colocados em relevo da parte de quem fala ou de quem escreve sob o risco de perder de vista a medida fundamental do texto.

O texto é um tecido (do latim *textus*), um conjunto de fios que compõe um todo orgânico. Pode ser escrito ou oral, pode ser composto tanto por uma única palavra quanto por um tratado de vinte volumes e pode ser classificado de acordo com tipos¹⁷ (narrativo, descritivo, dissertativo, etc). Em qualquer dos casos, entretanto, o texto deve apresentar um conteúdo comunicativo, inserido em um determinado contexto, e deve apresentar, ou fazer emergir, as figuras de um emissor e de um receptor. Naturalmente não poderão ser consideradas textos as produções realizadas por pessoas que, por algum motivo, estejam privadas de razão uma vez que seus textos seriam considerados algo “sem pé nem cabeça”, especialmente porque um texto deve transmitir sua mensagem de forma clara e lógica¹⁸. Contudo, admite-se alguma exceção quando se trata de um texto literário o qual admite algumas violações da textualidade em função de uma possível estratégia comunicativa. Naturalmente pode haver comprometimento da compreensão por parte dos leitores uma vez que o texto literário pode apresentar inúmeros significados especialmente sujeitos a variações de acordo com a época em que são recebidos pelos leitores. Entretanto, isso não significa que o texto literário não comporte a noção de texto, mas apenas que seus contornos são mais sutis e ambíguos: o emissor pode não ser conhecido, a exemplo do que ocorre com obras anônimas ou atribuídas a um determinado autor, o destinatário coincide com o infinito número de possíveis leitores da obra, a interpretação é múltipla e determinada por fatores variados e o conteúdo nunca é unívoco.

Todavia, abandonemos nossas breves considerações sobre o texto literário para voltarmos àqueles não literários e que, de resto, constituem a grande massa de produção textual. Para tanto

¹⁷ A classificação em Tipos de Texto segue a escolha de Marcuschi citado por Oliveira que prefere a terminologia Modo de Organização de Texto com o objetivo de anular a diferença de sentido que a expressão “tipo de texto” tem para Marcuschi e Charaudeau. Para maior e melhor detalhamento da questão, indicamos a leitura de Oliveira (2004).

¹⁸ Não estamos considerando aqui as ocasiões em que o um texto aparentemente sem sentido faz parte de um projeto comunicativo maior. Nesse caso estão incluídos os textos publicitários cuja mensagem muitas vezes tem como objetivo provocar e chamar a atenção do público para um determinado produto.

tomemos o seguinte exemplo: imaginemos que encontramos sobre uma porta, uma placa onde se pode ler a palavra *cavalheiros*. Se a porta se encontra em um local público como um restaurante, é possível compreender que essa palavra se refere à entrada do banheiro masculino. Essa palavra, para todos os efeitos, pode ser considerada um texto, pois apresenta um conteúdo informativo preciso, capaz de envolver um emissor e um receptor e encontra-se contextualmente marcada. Se encontrássemos a mesma placa em um apartamento, haveria um estranhamento e não se poderia falar da existência de texto especialmente por causa da inadequação. Outra situação para o uso contextual da palavra *cavalheiros* poderia ser observada num acontecimento da seguinte natureza: alguns homens encontram-se reunidos discutindo um assunto. Em certo momento a discussão sobe de tom e os homens nela envolvidos começam a se alterar, falando cada vez mais alto até que um deles, mais moderado, os chama de volta à razão com a seguinte exclamação: *cavalheiros!*. Ora, nesse contexto, a referida palavra constitui um texto porque apresenta de forma clara um emissor e um receptor e o conteúdo da mensagem é bem claro: trata-se de uma clara, embora gentil, reprovação à conduta dos envolvidos na discussão. Naturalmente que, neste último exemplo de usos da palavra, estamos diante de um texto oral que deverá contar com elementos como a entonação a fim de que lhe sejam garantidos o entendimento e a plena funcionalidade.

Poucos são os textos, seja na modalidade oral seja na modalidade escrita, que apresentam consistência textual com uma única palavra a exemplo do que ocorre com o modelo apresentado. Esses dois universos são muito diferentes fazendo com que os requisitos de textualidade incidam sobre eles de forma diversa. O texto oral é realizado em um determinado contexto, com destinatários bem marcados e não costuma ser guardado, mesmo que haja disponíveis meios de registro como gravadores, por exemplo. O texto escrito, ao contrário, é destinado a uma fruição distante, tanto no espaço quanto no tempo, em relação ao momento em que é produzido e possui um destinatário que pode ser impreciso em função da sua multiplicidade¹⁹. Essa diferença entre as modalidades textuais comporta consequências linguísticas bem precisas: para ser interpretado corretamente o texto oral pode de fato fundamentar-se sobre um determinado contexto comunicativo, ao passo que o texto escrito deve explicitar todos os elementos necessários a sua

¹⁹ Um jornal é endereçado a todos os possíveis leitores, mesmo que esses leitores estejam segmentados por classes. Uma tese sobre Direito Civil poderá vir a ser lida por tantas pessoas quantas tenham interesse pelo tema.

interpretação. Em outras palavras, na comunicação oral é quase sempre possível ter presente a espontaneidade e alguma despreocupação com regras sintáticas e uso preciso do léxico. Ao escrever, entretanto, tal “tranquilidade” deve se dobrar a uma série de requisitos – em parte codificados pela gramática, em parte implícitos – a fim de que o texto possa ser considerado como aceitável. Naturalmente que o texto oral não pode prescindir de elementos como a coesão e a coerência, porém, em textos escritos esses dois fatores se tornam ainda mais perceptíveis por causa do maior especificidade no uso de encadeadores textuais.

Torna-se possível, a partir do que vem sendo apresentado até o momento, postular que um texto escrito possui natureza complexa, tornando necessários maior rigor no uso adequado das normas gramaticais e observância de princípios que garantam textualidade. O texto é, pois, uma construção que deve ser planejada a fim de que o resultado final seja a comunicação clara, sem ruídos. Neste sentido, cumpre pensar sobre o que vem a ser o conceito de texto e para tanto se faz necessário recorrer à opinião de alguns autores que já se debruçaram sobre o tema.

De acordo com Barros (1994, p. 7),

Um texto define-se de duas formas que se complementam: [...] a primeira concepção de texto, entendido como objeto de significação, faz que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um ‘todo de sentido’[...]. A Segunda caracterização de texto não mais o toma como objeto de significação, mas como objeto de comunicação entre dois sujeitos. Assim concebido, o texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas. Nesse caso, o texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido.

Segundo Fávero e Koch (1988, p.18 e p.23), o texto é “a unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso”, ou ainda, “o conceito central da linguística textual e da teoria do texto, abrangendo tanto os textos orais quanto escritos”.

Para autores como Matthews (1997, p.376), a linguística ampliou o sentido de texto que passou a abranger uma extensão coerente da fala e da escrita. Os verbetes *text* e *textuality* postulam os seguintes conceitos:

Texto – Estritamente, um texto escrito de acordo com o senso comum. Ampliado por alguns linguistas para cobrir uma extensão coerente da fala, incluindo a conversação ou outras trocas que envolvam dois ou mais participantes, bem como extensões da escrita²⁰.

Textualidade – A propriedade através da qual sucessivas frases formam um texto em oposição a sequências aleatórias²¹.

Carter *et al* (1997, p. 166), invocando a ideia de tessitura, definem o texto nos seguintes termos:

palavra **texto** significa originalmente ‘alguma coisa tecida’ (Latim *texere, textum* – tecer), e torna-se possível observar uma relação entre texto, têxtil (“possível de ser tecido”) e textura (qualidade de roupa tecida). A língua escrita é também comumente referida como material. Como acontece com os falantes, pois, os escritores manipulam diferentes aspectos da língua no sentido de tecer seus textos dando-lhes textura material. Deste modo falar sobre discurso nos textos escritos consiste em focalizar a forma como eles são construídos²².

A lógica e o sentido do texto serão tanto mais apreendidos ou compreendidos quanto mais forem conhecidos os seus mecanismos de construção e o seu contexto de produção. Ora, do mesmo modo que não é profícua a análise sintática transformada em mera caça a conectivos, que “dizem” se as orações – quase sempre descontextualizadas – são coordenadas ou subordinadas deste ou daquele tipo, atribuir o sentido do texto apenas à correção gramatical é uma falácia. Em outras palavras, o sentido do texto está em um plano que se coloca acima de valores gramaticais (embora os possa incluir) e que conta com a atuação de fatores das mais variadas naturezas de acordo com o propósito para o qual foram criados.

O propósito que determina a criação de um texto, isto é, o seu escopo, encontra-se intimamente vinculado ao contexto espaço-temporal que estabelece o jogo comunicativo realizado entre o emissor (que nesse caso específico é o autor) e o receptor (nesse caso os leitores) e que, na opinião de Lyons (1995, p. 413), se manifesta

²⁰ **Text** – Strictly, a written text in the usual sense. Extended by some linguists to cover a coherent stretch of speech, including a conversation or other interchange involving two or more participants, as well as stretches of writing.

²¹ **Textuality** – The property by which successive sentences form a coherent text, as opposed to a random sequence

²² The word **text** itself originally meant ‘something woven’ (Latin *texere, textum* – ‘to weave’), and you can see a relationship between text, textile (“capable of being woven”) and texture (“having the quality of woven cloth”). Written language is also often referred to as ‘material’ (...). Like speakers, then, writers manipulate different aspects of language in order to weave their texts and give their material ‘texture’. So to talk about discourse in written texts is to focus on the way written texts are constructed.

em uma situação espaço-temporal particular que inclui o falante e o ouvinte, as ações que eles estão praticando no momento além dos vários objetos e eventos externos [...]. O ouvinte não será capaz de compreender uma declaração se não interpretar corretamente os elementos dêiticos em relação às características relevantes da situação. Entretanto, o contexto de uma declaração não pode simplesmente ser identificado com a situação espaço-temporal na qual ela ocorre: ele deve levar em consideração, além as ações e objetos relevantes presentes no momento [da comunicação], o conhecimento prévio compartilhado entre falante [emissor] e ouvinte [receptor] [...]. Também deve incluir a aceitação tácita por parte do falante e do ouvinte de todas as convenções, crenças e pressuposições estabelecidas pelos membros de uma comunidade linguística à qual o falante e o ouvinte pertencem²³.

Chegamos assim ao postulado de que construir um texto implica a conjugação de fatores técnico-sintáticos (formas de elaborar textos de acordo com a sua destinação e de acordo com as regras gramaticais e de formalidade) que se associam a dados textuais como coesão e coerência e a fatores extratextuais os quais serão analisados a seguir.

2.2 – O texto e sua textura: condições e textualidade

Uma vez tendo definido que o texto é uma construção que se situa em plano superior à mera sequência de frases, passamos a observar quais são as condições para que exista a textualidade, ou seja, que elementos intra ou extratextuais podem e devem ser levados em consideração quando da análise de um texto.

Neste sentido, e para que as premissas textuais estejam bem claras, torna-se necessário retomar algumas noções como coesão, coerência, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e informatividade além das quatro metarregras postuladas por Charolles, a saber: repetição, progressão, não contradição e relação.

Nesta retomada, apresentaremos os pensamentos consolidados sobre o tema, vale dizer, o que sobre o assunto já foi dito pelos seus principais estudiosos no sentido de sustentar nosso

²³ in a particular spatiotemporal situation which includes the speaker and the hearer, the actions they are performing at the time and the various external objects and events. (...). The hearer will not be able to understand an utterance unless he interprets these 'deitic' elements correctly by reference to the relevant features of the situation. However, the context of an utterance cannot simply be identified with the spatiotemporal situation in which it occurs: it must be held to include, not only the relevant objects and actions taking place at the time, but also the knowledge shared by the speaker and hearer of what has been said earlier (...). It must also be taken to include the tacit acceptance by the speaker and hearer of all the relevant conventions, beliefs and presuppositions 'taken for granted' by the members of the speech-community to which the speaker and the hearer belong.

ponto de vista na etapa posterior quando serão apresentadas as considerações específicas acerca do texto acadêmico.

2.3 – Coesão

Em um texto é necessário respeitar as relações gramaticais e a conexão sintática entre os elementos gramaticais. A coesão é violada, por exemplo, quando não se respeita a concordância de número entre sujeito e predicado em construções como **todos é mortais*, ou a concordância de gênero entre substantivo e adjetivo (**um novo revista*); quando não se segue a ordem das palavras segundo as normas da língua portuguesa seja de modo geral (**casa a* – o substantivo não pode preceder o artigo) seja em função de um contexto particular (**dia bom!* – é inaceitável como saudação embora possa ser perfeitamente aceitável em frases como *ontem eu tive um dia bom*). Convém, entretanto, observar que alguns desses exemplos são abstratos ou improváveis ao menos para um brasileiro que jamais diria algo como **o lua*, muito embora tal construção fosse perfeitamente possível se saída da boca de um estrangeiro, especialmente falante de uma língua que não conheça a flexão de gênero. Na verdade, servem os exemplos para ressaltar alguns aspectos referentes à coesão.

A coesão pode não ser verificada quando os vários elementos constituintes de uma proposição não se coordenam de forma adequada. Muito frequente é o seguinte tipo de construção: *Os fenômenos sejam de ordem física, sejam social ou econômica*. Ora, como os elementos que se relacionam entre si são adjetivos (física, social, econômica) e como tal qualificam/determinam o substantivo ordem que deveria preceder a correlação gerando uma sentença da seguinte natureza: *Os fenômenos de ordem seja física, seja social ou econômica*. O mesmo vale para questões de regência verbal ou nominal. É possível construir sentenças como *Pedro era um presidente zeloso* (o substantivo está determinado por um adjetivo) e *Pedro era presidente de uma grande multinacional* (o substantivo encontra-se determinado por um complemento que sintaticamente será classificado como adjunto adnominal). Todavia, não convém que as duas sentenças sejam transformadas em uma da seguinte natureza: *Pedro era um presidente zeloso e de uma grande multinacional*. De igual forma, um verbo que possa introduzir uma oração reduzida ou uma oração desenvolvida não poderá reger duas orações que apareçam

coordenadas entre si sem que ambas sejam ao mesmo tempo ou reduzidas ou desenvolvidas. Em outras palavras, não será possível considerar um proposição estruturada da seguinte forma: *Flora decidiu dedicar sua vida à espiritualidade e que, portanto não poderá preocupar-se com coisas que a tirem do seu objetivo.*

Neste sentido, percebemos que um texto pressupõe conexões e que, a exemplo do que ocorre com os tecidos, se constitui pela interligação de fios de forma que nada fique “solto”. Na construção textual, essa ligação entre os fios é aquilo a que se chama coesão e que, nas palavras de Junger (1997, p.238),

A coesão pode ser, e muitas vezes assim o é, forte responsável pela coerência textual, embora não seja o único fator que a produz. Ou seja, lemos algo e logo conseguimos relacionar todas as suas partes e as respectivas informações que [essas partes] contêm, identificando um conjunto coerente, com mensagem significativa. **Claro está que outras coisas contribuem para a compreensão plena do conteúdo de um texto, entre elas o contexto e os conhecimentos que o leitor ou receptor da mensagem tenha sobre o tema e assuntos afins.** (Grifos nossos)²⁴.

De acordo com Fávero (1991), a coesão pode apresentar um viés semântico que diz respeito às relações de sentido que podem existir entre os enunciados componentes de um texto de tal forma que se estabeleça uma interpretação interdependente uma vez que a interpretação de um dado dependerá da interpretação de outro.

Dentre as inúmeras formas de definir o que é coesão, e na tentativa de distingui-la da coerência, percebe-se que não há consenso quanto à classificação de uma ou de outra por parte dos autores. Todavia, consideramos pertinente a tríplice classificação proposta por Fávero (1991) segundo a qual a coesão pode ser referencial, recorrencial e sequencial.

²⁴ La cohesión puede, y muchas veces así lo es, ser un fuerte responsable por la coherencia textual, aunque no sea el único factor que la produce. O sea, leemos algo y pronto logramos relacionar todas sus partes y las respectivas informaciones que contienen, identificando un conjunto coherente, con un mensaje significativo. Claro está que otras cosas contribuyen a la comprensión plena del contenido de un texto, entre ellos, el contexto y los conocimientos que el lector o receptor del mensaje tenga sobre el tema y asuntos afines.

A coesão referencial se estabelece, basicamente, pelos mecanismos de substituição e reiteração, sendo que a reiteração se faz a) pela repetição de um item lexical, b) pela sinonímia e c) pela relação hipônimos/hiperônimos²⁵.

A coesão recorrencial, por sua vez, articula uma informação àquela mais antiga, fazendo com que, mesmo mediante a retomada de estruturas, itens ou sentenças, o discurso seja expandido progressivamente. Ela pode ser estabelecida por procedimentos como a recorrência de termos, o paralelismo e a paráfrase, dentre outros²⁶. Com efeito, a recorrência nos permite identificar que “a informação *progride* [ao passo que] a reiteração tem por função assinalar que a informação já é *conhecida* (dada) e mantida²⁷”.

Por fim, a coesão sequencial é responsável pelo progresso do texto sem que, contudo, haja a retomada de elementos. Ela pode se estabelecer por critérios temporais ou por conexão cujos aspectos mais particulares deixaremos de abordar neste estudo.

Antes, porém, de passarmos ao próximo item, observemos o seguinte esquema geral dos fatores de coesão fornecido por Fávero (1991, p.58)²⁸:

REFERENCIAL: Substituição (anafórica e catafórica) e reiteração (sinonímia, repetição do mesmo item lexical, hiponímia e hiperonímia, expressões nominais definidas, nomes genéricos).

RECORRENCIAL: Recorrência de termos, paralelismo, paráfrase, recursos fonológicos segmentais e supra segmentais.

SEQUENCIAL: Temporal (ordenação linear, partículas temporais, correlação dos tempos verbais), por Conexão (operadores do tipo lógico, operadores do discurso, pausas).

A coesão diz respeito à manifestação linguística da coerência e caracteriza-se pelos elementos formais de ordem gramatical e léxica, sendo responsável pelo nexos estabelecido no

²⁵ A) Repetição de um mesmo item lexical: O fogo acabou com tudo. A casa estava destruída. Da casa não sobrava nada. B) Sinonímia: Paulo comprou uma casa. Sua residência nova fica em Guaratiba. C) Hiperônimo/hipônimo: Pedro adora cachorros (hiperônimo), mas sua raça preferida é o Pitbull (hipônimo).

²⁶ Optamos pelo não detalhamento desses itens. Porém, sugerimos consulta ao livro de Fávero que se encontra na bibliografia e cuja recomendação fizemos na nota anterior a essa.

²⁷ Conferir Fávero (1991, p.26). Grifos da autora.

²⁸ Apresentamos uma versão resumida do esquema originalmente fornecido pela autora.

nível superficial do texto. É possível distinguir duas modalidades de coesão: a coesão referencial e a coesão sequencial.

A coesão referencial estabelece o nexos entre componentes da superfície textual que remetem a um mesmo referente, através dos mecanismos de substituição e reiteração. Já a coesão sequencial se constrói através da recorrência e da progressão.

A coesão não é um requisito suficiente nem necessário para a existência de um texto. O texto pode não apresentar qualquer mecanismo formal de coesão e ser, mesmo assim, perfeitamente coerente; semelhantemente, o texto pode apresentar mecanismos de coesão e não ser coerente. Logo, é possível, como se pressupõe nos conceitos acima, postular uma separação teórica e prática entre coerência e coesão. Entretanto, na maioria das vezes, o texto manifesta uma relação tão íntima entre os dois conceitos que a separação se torna extremamente complicada, especialmente numa situação de avaliação escolar da produção textual. Consideramos, pois, necessário explicitar o relacionamento existente entre coerência e coesão e como ele foi tomado na execução deste trabalho.

Segundo Val (1997), a coerência e a coesão promovem conjuntamente a inter-relação semântica entre os elementos do discurso. A coesão é a expressão formal, linguística e lexical da coerência, sua manifestação superficial. No entanto, o elemento imprescindível ao estabelecimento da textualidade é a coerência no plano das ideias. A coesão será um facilitador no cálculo da coerência muito embora não seja um seu pré-requisito. Dito isto, vejamos o que vem sendo definido como coerência e qual o seu papel na construção do sentido do texto.

2.4 – Coerência

Distintamente da coesão, a coerência diz respeito ao significado de um texto conferido por meio das partes que o compõem. Em jogo não está, portanto, apenas o respeito a uma norma gramatical ou a uma sequência lexical, mas uma organização lógica do discurso. Para esclarecer o que foi dito, tomemos os seguintes exemplos.

- a) Amo essa terra, também por isso disse não ao uso de produtos químicos que poluem o campo.
- b) Amo essa terra ainda que tenha dito não ao uso de produtos químicos que poluem o campo.

Nos exemplos acima temos alguém que fala e que é contrário ao uso de produtos químicos que poluem o campo. Suponhamos que esse personagem criado como exemplo seja um vinicultor, ele mesmo não usuário dos produtos químicos que condena, e seja movido pelo amor que sente por sua terra a ponto de não querer vê-la contaminada. Observemos, pois, cada um deles.

Em **b**, o uso da concessiva *ainda que* é ilógica porque apresenta a recusa ao uso de produtos químicos como uma circunstância que contrasta com o amor pela própria terra e não como a consequência natural daquele sentimento. Todavia, caso não estivesse presente a oração adjetiva, as construções **a** e **b** seriam virtualmente corretas uma vez que se alguém formulasse uma frase como **amo essa terra ainda que tenha dito não ao uso de produtos químicos*, estaria apresentando uma construção aceitável. Com efeito, a frase poderia ter sido formulada por alguém que acreditasse que os produtos químicos fossem capazes de incrementar a produção agrícola e que, portanto, seu uso não pudesse ser descartado. Todavia, não obstante todas essas considerações, e por motivos que não são explicitados, quem fala prefere renunciar ao seu uso. Tomando-se o exemplo acima, percebe-se um texto com poucos núcleos conceituais (o amor pela própria terra e a contrariedade ao uso de produtos químicos) que se presta quase sempre a seguir em várias direções (os dois núcleos podem estabelecer uma relação de causa e efeito ou uma relação concessiva) e que tende a ser esclarecido somente mediante o acréscimo de um terceiro elemento – a oração adjetiva – o qual contém a avaliação negativa do uso dos produtos químicos fazendo com que a ideia de concessão seja descartada. Todo texto, portanto, deve ser contextualizado a fim de que se estabeleça a sua coerência.

No plano da linguagem oral, é possível destacar muitas circunstâncias que, chamadas de pressuposição, envolvem diversos mecanismos tais como:

- a) O valor linguístico de certas palavras - se, ao voltar para casa, digo: vi **o** gato sobre as escadas, o uso do artigo definido permite compreender que se trata do gato da casa e não de um gato desconhecido. Seria possível tornar ainda mais explícita a proposição se eu dissesse “o nosso gato, ou então Adriano, seu nome. Convém ressaltar que uma frase como essa possui sentido efetivo, ou seja, é plausível fora de um contexto gramatical, apenas admitindo-se que Adriano não sai, não possa sair do apartamento.
- b) A enciclopédia do receptor / destinatário de uma mensagem isto é, o conjunto de informações e de convicções que fazem parte de sua vida em uma determinada situação social e histórica. Exemplificando, tomemos a seguinte situação hipotética: Dois homens, Marcos e Luís, tomam café na padaria, segunda-feira de manhã. Durante o café, Marcos comenta: “O Esporte X *também* perdeu”. Luís, por sua vez, faz a seguinte observação: “Mas havia *apenas* 10 jogadores”. É fácil para qualquer um que esteja próximo aos dois homens e que tenha acompanhado o campeonato de futebol terminado no domingo, compreender não apenas o assunto tratado como também a intenção argumentativa de Marcos e Luís. Marcos, evidentemente, pretende diminuir o peso da derrota de um time pelo qual provavelmente torce colocando em relevo a derrota do time Esporte X, especialmente pelo uso da palavra denotativa de inclusão também. Luís, entretanto, não compreende e destaca que o referido time jogou em condições desfavoráveis, já que possuía um jogador a menos.
- c) O contexto. Observemos mais essa situação hipotética: Marcos chega afobado ao ponto de ônibus e se dirige a Luís nesses termos: “Desculpe, você tem um bilhete?”. Luís responde: “Olha, tem um jornaleiro ali na esquina.”. Aparentemente, Luís não respondeu a pergunta de Marcos, mas comunicou-lhe, com suas palavras, duas coisas: a) não ter outro bilhete disponível e b) onde Marcos poderia ir para obtê-lo.

Naturalmente há muitas formas de dizer alguma coisa no plano da oralidade, posto que suas leis são diferentes das leis que regem a forma escrita. Todavia, independentemente da modalidade – oral ou escrita – do texto, a coerência é obrigatória. A única diferença é que quem escreve deve fazer-se compreender. Em outras palavras, para quem escreve há uma obrigação a

mais, qual seja, a de ser claro e explícito na argumentação. É necessário que haja coerência semântica, ou seja, é necessário que as palavras sejam adequadas à realidade que pretendem descrever. Enquanto a modalidade oral pode admitir redundâncias, o texto escrito se ressentir da presença dessas mesmas redundâncias quando elas ocorrem. Isso se dá porque fala e escrita, embora constituintes de textos, pertencem a universos expressivos diversos.

Paralelamente, existe ainda o que se pode chamar de coerência estilística, que consiste em usar um registro homogêneo em relação a uma determinada tipologia textual. Assim, uma mensagem destinada aos motoristas deve ser rápida e funcional. Por outro lado, se a mensagem constitui uma informação para viagem, impressa na parte de trás de uma passagem, seu conteúdo pode ser veiculado de forma mais analítica e difusa. A linguagem jurídica (e também aquela burocrática), por sua vez, encontra-se vinculada a escolhas expressivas bem específicas como a linguagem impessoal, por exemplo. Nesse mesmo sentido, se um escritor deseja reconstituir um certo ambiente histórico, deve ser capaz de usar termos e metáforas que estejam em consonância com a época em que pretensamente se passa seu romance. Além da coesão e da coerência, convém estar atento à diferença entre as modalidades oral e escrita da língua uma vez que, ao contrário da fala, que pode lançar mão de recursos como a entonação para orientar o sentido discursivo, a escrita precisa estar atenta à ordem das palavras a qual pode determinar sentido bastante diverso daquilo que o autor pretendeu comunicar.

Deste modo, partimos da coerência como um recurso de comunicação capaz de conferir sentido a um texto tornando-o inteligível ao leitor que, por sua vez, deverá estar capacitado a compreender e avaliar o sentido e a pertinência do texto.

A coerência parte dos pressupostos estruturais de uma língua porquanto existe uma ordem de combinação a ser respeitada quando da construção frasal. Sendo assim – e talvez seja esse o grande desafio daquelas pessoas que se dedicam à tradução de textos – as estruturas variam de língua para língua e o máximo que se consegue são aproximações, pois cada uma possui sua ordem que é manifestada pelo uso através de normas prescritivas não perceptíveis à primeira vista. Essas normas, por seu turno, constituem o que Charolles (1997, p.39-40) chama de norma mínima

a partir da qual todo falante é capaz de realizar espontânea e ingenuamente operações discriminatórias fundamentais do gênero [isto] ‘não é português’, ‘uma algaravia’ ... Essas desqualificações radicais acarretam procedimentos severos de exclusão: sancionando uma falta às regras constitutivas sobre as quais repousa o consenso linguístico, tem por consequência uma marginalização em relação aos circuitos da troca comunicativa e uma marcação sociológica mais ou menos redibitória. Em todo caso, essas desqualificações são de natureza totalmente diferente das avaliações linguísticas pejorativas do tipo ‘familiar’, ‘vulgar’... que remetem a infrações secundárias que não colocam em questão o sistema e que têm por efeito simples desclassificações (‘inculto’, ‘provinciano’...).

Essa ordem normativa constitutiva implícita é explicitada pela gramática (de frase) que a reproduz teoricamente, construindo regras combinatórias sobre as quais repousa.

O reconhecimento e o julgamento advêm de um conhecimento interiorizado e, mais ainda, praticado em estruturas comunicacionais diversas. A partir daí, e como veremos adiante, poderemos avaliar o caráter relativo de afirmações acerca do sentido de um texto já que o texto é um meio para comunicar algo de acordo com um certo objetivo e em função de um determinado contexto. Se a definição em questão parecer demasiadamente vaga, é bastante recorrer às premissas da adequação discursiva que determina que o discurso deve variar de acordo com a situação (mais formal/menos formal) e o interlocutor (mais erudito/menos erudito).

Assim não é custoso perceber quão tênues e sutis são os mecanismos que garantem coesão, coerência e sentido a um determinado texto.

A coerência, tida por Koch & Travaglia (1990) como princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, é resultado das relações subjacentes à superfície textual, tornando-se responsável pelo sentido do texto. Ela – a coerência – envolve os aspectos lógicos, semânticos e cognitivos do texto. Além dos fatores internos do texto, é exigida uma compatibilidade de conhecimento de mundo entre o produtor e o receptor.

2.4.1 – A concepção de Charolles

Para Charolles (1978), a análise da coerência textual deve levar em consideração as seguintes relações:

- a) Coerência e linearidade textual: É necessário observar a sequência lógica, ou seja, a ordem de aparição dos segmentos em um texto, para que se possa refletir a respeito da coerência. A gramática de base à qual se referirão as metarregras sobre que falaremos a seguir integra relações de ordem. As principais relações desse tipo concernem a "preceder" e seu inverso. Deste modo, a coerência do elemento que se segue, o "seguido", é função do "precedente", e vice-versa. Em outras palavras, o texto segue uma ordem na qual o sentido das partes é interdependente.

- b) Coerência microestrutural e coerência macroestrutural: São dois níveis de organização textual e dizem respeito, respectivamente: à relação local entre frases sucessivamente ordenadas em uma sequência e à relação global entre sequências consecutivas e, normalmente, maiores que a frase. Daí decorre que a coerência de um texto deverá ser estabelecida tanto no nível microestrutural como no macroestrutural.

- c) Coerência e coesão: A coerência diz respeito ao ordenamento de constituintes frásticos, sequenciais e textuais em uma cadeia de representações semânticas de modo que suas relações conectivas sejam manifestas. No entanto, a análise dessas relações semânticas conduz frequentemente a considerações de ordem pragmática, fazendo com que a fronteira entre o imanente e o situacional, o textual e o pragmático, se torne cada vez menos nítida. Charolles questiona a possibilidade de se executar uma partição rigorosa entre as regras de abrangência textual e as de abrangência discursiva. Indo além, ele se refere à "inutilidade presente" de uma distinção entre coesão e coerência. Ao declarar tal inutilidade, Charolles não separa, na avaliação de um texto, aquilo que é "superfície" daquilo que é "lógico-semântico", considerando apenas o conceito de coerência, que por sua vez inclui o conceito de coesão.

Na análise dos textos constituintes do *corpus* que faremos mais adiante, seguiremos a orientação de Charolles uma vez que a consideramos capaz de tornar mais objetivo o trabalho e de evitar os riscos de uma partição artificial de aspectos concernentes ao processo de análise textual.

Ora, muito embora a coesão e a coerência assim como seus mecanismos sejam geralmente apresentadas e abordadas separadamente por muitos autores, para Charolles tal segmentação não existe. Em sua opinião, não é conveniente estabelecer distinção entre coesão e coerência, pois seja para microcoerência, seja para a macrocoerência as regras são as mesmas. Para este autor, a microestrutura textual refere-se à coerência frástico-textual, isto é, à coerência que se estabelece entre as frases que compõem uma sequência textual, ao passo que a macroestrutura textual transcende o aspecto frástico para atingir sequências textuais mais amplas ou um conjunto de sequências dessa natureza. Em outras palavras, poder-se-ia dizer que a microestrutura está para a frase/oração assim como a macroestrutura está para o período.

Embora não adote a clássica separação entre esses dois constituintes da boa formação textual, Charolles propõe um estudo do fator de coerência a partir do que ele denomina de metarregra. Neste sentido, afirma ele existirem quatro metarregras que, uma vez observadas, são capazes de garantir textualidade ao texto. Consideramos tal proposta muito interessante e útil porquanto nos permite analisar questões textuais com relativa segurança. Vejamos a seguir em que consiste cada uma delas²⁹.

2.4.2 – As metarregras

A primeira metarregra – **Metarregra de Repetição** – prevê que a coerência de um texto depende de existência de elementos de recorrência estrita, que são os recursos de que a língua dispõe para unir entre si frases ou sequências de frases mediante mecanismos de retomada. Os recursos linguísticos a que aludimos logo acima são as pronominalizações, as definitivas e referências dêiticas contextuais, as substituições lexicais e as recuperações pressupicionais e retomadas de inferências. Esses recursos são aqueles que permitem a união de sequências textuais, retomando, por meio de um elemento X de uma sequência, um elemento presente na sequência anterior. Analisemo-los de forma mais detalhada.

²⁹ Todos os exemplos são inspirados no texto “Introdução aos problemas da coerência dos textos”. Para maiores detalhes, convém consultar as referências bibliográficas ao final do trabalho.

a) **Pronominalizações**: a utilização de um pronome torna possível a repetição, à distância, de um sintagma ou até de uma frase inteira. O caso mais frequente é o da anáfora, em que o referente antecipa o pronome.

Ex.: Uma senhora foi assassinada ontem no Rio de Janeiro. Ela foi encontrada estrangulada no seu quarto.

No caso mais raro da catáfora, o pronome antecipa o seu referente.

Ex.: Deixe-me confessar-lhe isto: este crime impressionou-me. Ou ainda: Não me importo de o confessar: este crime impressionou-me.

b) **Definitivações e referenciações dêiticas contextuais**: tal como as pronominalizações, as expressões definidas permitem lembrar nominalmente ou virtualmente um elemento de uma frase numa outra frase ou até numa outra sequência textual.

Ex.: Meu tio tem dois gatos. Todos os dias caminhamos no jardim.
Os gatos vão sempre conosco.

c) **Substituições Lexicais**: o uso de expressões definidas e de dêiticos contextuais é, muitas vezes, acompanhado de substituições lexicais. Este processo evita as repetições de lexemas, permitindo a retomada do elemento linguístico.

Ex: Deu-se um crime ontem à noite: estrangularam uma senhora.
Este assassinato é odioso.

Também neste caso, surgem algumas regras que se torna necessário respeitar. Por exemplo, o termo mais genérico não pode preceder o seu representante mais específico.

Ex.: O piloto alemão venceu ontem o grande prêmio da Alemanha.
Schumacher festejou euforicamente junto da sua equipe.

Se os substantivos forem invertidos, a relação entre os elementos linguísticos torna-se mais clara, favorecendo a coerência textual. Assim, Schumacher, como termo mais específico, deveria preceder o piloto alemão.

No entanto, a substituição de um lexema acompanhado por um determinante pode não ser suficiente para estabelecer uma coerência estrita. Atentemos no seguinte exemplo:

Picasso morreu há alguns anos. O autor da "Sagração da Primavera"
doou toda a sua coleção particular ao Museu de Barcelona.

A presença do determinante definido não é suficiente para considerar que Picasso e o autor da referida peça sejam a mesma pessoa, uma vez que sabemos que não foi Picasso, mas Stravinsky que compôs a referida peça.

Neste caso, mais do que o conhecimento normativo teórico, ou lexico-enciclopédico, são importantes o conhecimento e as convicções dos participantes no processo comunicacional.

As substituições léxicas também podem se estabelecer por

1. - Sinonímia – expressões linguísticas que tenham a maior parte dos traços semânticos idêntica: O cão da raça beagle será o novo mascote da polícia. Este cachorro é muito esperto.
2. - Antonímia – seleção de expressões linguísticas que tenham a maior parte dos traços semânticos oposta: Disseste a verdade? Isso me cheira a mentira!
3. - Hiperonímia – a primeira expressão mantém com a segunda uma relação classe-elemento: Gosto muito de peixe, especialmente robalo.
4. - Hiponímia – a primeira expressão mantém com a segunda uma relação elemento-classe: O gato da minha avó é muito ágil. A agilidade é uma característica dos felinos.

d) **Recuperações pressuposicionais e retomadas de inferências:** neste caso, a relação é feita com base em conteúdos semânticos não manifestados, ao contrário do que se passava com os processos de recorrência anteriormente tratados.

Vejamos:

P - Laura comeu o biscoito?

R1 - Não, ela o deixou cair no chão.

R2 - Não, ela comeu um morango.

R3 - Não, ela se despenteou.

As sequências P+R1 e P+R2 parecem, desde logo, mais coerentes do que a sequência P+R3.

No entanto, todas as sequências são asseguradas pela repetição do pronome na 3ª pessoa. Podemos afirmar, neste caso, que a repetição do pronome não é suficiente para garantir coerência a uma sequência textual.

Assim, a diferença de avaliação que fazemos ao analisar as várias hipóteses de respostas que vimos anteriormente sustenta-se no fato de R1 e R2 retomarem inferências presentes em P:

- aconteceu alguma coisa com o biscoito de Laura,

- Laura comeu qualquer coisa.

Já R3 não retoma nenhuma inferência potencialmente dedutível de P.

Conclui-se, então, que a retomada de inferências ou de pressuposições garante uma fortificação da coerência textual. Dessa forma, o leitor deve considerar que essas inferências ou essas pressuposições se relacionam mais com o conhecimento do mundo do que com os elementos linguísticos propriamente ditos.

A segunda metarregra – **Metarregra de Progressão** – estabelece que a coerência de um texto requer que, no seu desenvolvimento, haja sempre o acréscimo de um dado semântico novo. Em outras palavras, mesmo que, segundo um princípio da Teoria da Comunicação, a redundância seja necessária pela possibilidade existente de o excesso de dados novos inibir o canal, um texto sempre previsível, que não “sai” do lugar, que não progride, é um texto que não comunica e que tem sua matriz de textualidade comprometida.

A segunda metarregra – como de resto o serão todas as metarregras formuladas por Charolles – é um complemento da primeira posto que a mera repetição empobrece o texto. Na verdade convém que a elementos já conhecidos e reiterados ao longo do texto (repetição) sejam acrescentados elementos novos (progressão) especialmente porque toda produção textual pressupõe que se realize um equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica. Torna-se, pois, indispensável o domínio dessas duas metarregras a fim de que a informação se processe segundo critérios claros.

Um texto será coerente se:

1. A ordem linear das sequências acompanhar a ordenação temporal dos fatos descritos. Ex.: Cheguei, vi e venci. (E não Vi, venci e cheguei).
2. For possível reconhecer, na ordenação das suas sequências, uma relação de causa-consequência entre os estados de coisas descritos. Ex.: Houve seca porque não choveu (e não Houve seca porque choveu).

Não obstante as premissas apresentadas acima, convém considerar que a ordem de percepção dos estados de coisas descritos pode condicionar a ordem linear das sequências textuais.

A terceira metarregra – **Metarregra de Não contradição** – condiciona a coerência do texto à ausência de contradição semântica no seu desenvolvimento. Neste sentido, é preciso que não haja no texto algum elemento que contradiga um conteúdo apresentado ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou dedutível por inferência posto que é inviável que uma mesma

proposição seja concomitantemente verdadeira e não-verdadeira. Ao falar dessa metarregra, Charolles destaca três ocorrências que podem ser verificadas nas construções enunciativas, quais sejam a) *contradições enunciativas*, b) *contradições inferenciais e pressuposicionais*, c) *mundo (s), representações de mundo (e dos mundos) e contradição*. Tais ocorrências constituem, em suas palavras, “contradições não controladas que tornam [os textos] mais ou menos aberrantes” (1997, p. 62).

As *contradições enunciativas* consistem, tomando a análise que o próprio autor considera como sendo reflexão embrionária (cf Charolles, 1997, p. 63, nota 23), em acréscimos frásticos a uma estrutura principal de forma que sejam construídas sequências textuais incoerentes como a dos dois exemplos que tomamos ao texto do mesmo autor.

1. “‘Ontem, fomos ver o desfile da Gazeta de Pinheiros. Subimos a Rua Teodoro Sampaio. Daí ficamos na calçada em frente à loja do Sr. Barata. Passado algum tempo, os carros publicitários chegaram. Eles *jogam* para a gente papéis de propaganda. Em baixo e em cima da avenida, os policiais *dirigem* o tráfego.’”
2. “‘Antonio sai para um passeio com o Sr. Esnobe. Chegando perto de uma árvore, nós paramos para conversar. Francisco e Julia querem jogar um jogo’”.

O autor segue comentando os problemas encontrados nos fragmentos – retirados de redações de alunos das primeiras séries – e destaca que os professores excepcionalmente interpretam determinados erros, como o que ocorre em 1.

Por outro lado, em outras formulações, nem sempre esse aspecto da exclusão mútua, posto que uma coisa não pode ser e não ser simultaneamente, está presente, abrindo espaço para contradições inferenciais. Por contradições inferenciais, compreendemos uma situação discursiva na qual uma proposição permite deduzir outra que contradiz um conteúdo semântico apresentado ou dedutível. Neste sentido, em um exemplo como *Minha tia é viúva. O seu marido coleciona relógios de bolso*, as inferências possíveis não são retomadas na segunda frase a qual contradiz a afirmação que lhe antecede. Tal contradição poderia ser anulada por meio de uma manobra

temporal uma vez que seria necessário apenas que se colocasse o verbo no tempo passado para uma reação de sentido fosse estabelecida.

Ao lado das contradições inferenciais temos também aquelas de natureza pressuposicional. De acordo com Charolles (1997, p. 65),

As contradições pressuposicionais são, de todos os pontos de vista, comparáveis às contradições inferenciais, exceto pelo fato de que é um conteúdo pressuposto que entra em contradição com uma proposição ulterior. [...]. Em certos enunciados, há ao mesmo tempo contradição pressuposicional e inferencial.

Para justificar suas afirmações o estudioso apresenta os seguintes exemplos:

- a) Júlio ignora que sua mulher o trai. Sua esposa lhe é completamente fiel.
- b) Se Maria me tivesse escutado, ela não teria recusado definitivamente Paulo que queria casar com ela. Agora que é sua mulher se arrepende.

Em (a) temos uma frase – a segunda – que contradiz outra. Com efeito, o que se pode inferir da primeira frase é que a mulher de Júlio é-lhe infiel. Ora, se assim é, então é impossível que ela lhe seja completamente fiel. Já em (b), tem-se, ainda nas palavras de Charolles (*idem ibidem*), a pressuposição de que “Maria repeliu definitivamente as propostas de Paulo, logo, que ela não se casou com ele; mas subentende, além disso, que Maria teria tido razão (não se teria se arrependido) de tornar-se mulher de Paulo. A segunda frase contradiz tanto a pressuposição (ela é sua mulher) quanto a inferência subentendida (‘ela se arrepende’).”

Em alguns casos, a contradição pode ser sanada mediante o uso de conectores do tipo **mas, entretanto, contudo, no entanto, todavia**, que assinalam a percepção do emissor acerca de impropriedades em sua construção textual. A título de esclarecimentos tomemos duas construções:

- a) João não gosta de doces. Ele comeu todos os chocolates da caixa que Ana trouxera da Bélgica.

- b) João não gosta de doces, mas comeu todos os chocolates da caixa que Ana lhe trouxera da Bélgica.

A contradição presente em “a” vem desfeita em “b”, pois permite inferir com certa lógica que os chocolates constituem uma exceção ao não gostar de doces de João. Em outras palavras, ele não gosta de doces, embora aprecie chocolates belgas.

No universo das contradições possíveis, Charolles (1997, p. 67) apresenta um item por ele classificado como “*Mundo(s), representações de mundo (e dos mundos) e contradição*”. Tal item se relaciona com as diversas concepções de mundo existentes ou possíveis de existir e espalha-se por um universo de natureza extralinguística, muito embora envolva questões linguísticas. As contradições de mundo ancoram-se sobre traços essencialmente linguísticos ao passo que as contradições de representações do mundo e dos mundos “são de natureza pragmática. Função das convicções dos participantes do ato de comunicação textual, elas dependem da imagem que eles fazem do mundo ou dos mundos de referência que o texto manifesta” (Charolles, 1997, p. 71). Neste sentido, é possível afirmar que as representações de mundo coligam-se aos conhecimentos e às experiências das pessoas. Em outras palavras, uma pessoa representa o mundo, ou o conceitua, a partir de experiências que constituem o seu cabedal de conhecimento também chamado de conhecimento de mundo. Esse conhecimento, adquirido e vivenciado, é cumulativo e serve de base para que se estabeleçam interpretações por meio da semelhança ou proximidade e, por conseguinte, para que se estabeleçam sentidos.

A última metarregra chama-se **metarregra de relação**. De acordo com essa metarregra, para que um texto seja coerente, torna-se necessário que denote, no seu mundo de representação, fatos que estejam diretamente relacionados. De acordo com o princípio da relação, para que uma sequência seja admitida como coerente, é necessário que apresente ações, estados ou eventos que sejam congruentes com o tipo de mundo representado nesse texto.

Assim, se considerarmos as três sequências abaixo

- 1) Joaquim foi treinar.
- 2) Joaquim vai participar de uma meia maratona.
- 3) O novo livro de Rafael Ranulfo vendeu menos do que o esperado.

As seqüências 1+2 podem ser consideradas mais congruentes do que as uniões 1+3 ou 2+3.

Nos discursos naturais, isto é, nos discursos sem maiores elaborações, as relações de relevância factual são semanticamente explicitadas por meio de conectores que permitem construções da seguinte natureza: Joaquim foi treinar porque vai participar de uma meia maratona, ou, então, Joaquim vai participar de uma meia maratona; logo, foi treinar. Seguindo essa mesma lógica do uso de conectores, vemos que a impossibilidade de uso implica a presença de incongruência em um a construção como: Joaquim foi treinar, portanto o novo livro de Rafael Ranulfo vendeu menos do que o esperado.

A despeito do que dizem os autores que se dedicam ao assunto, é preciso compreender que o fato preponderante foge à nomenclatura pela nomenclatura. Existe, nos discursos de Hallyday, Hasan, Charolles, Beaugrande, Dressler, Koch, Travaglia e tantos outros, um consenso que ultrapassa a superficialidade imediata do fato, indicando que o texto deve possuir sempre, explícita ou implicitamente, e para além da questão da adaptabilidade contextual, isto é, da propriedade que um texto possui de estar direcionado para uma situação e um público específicos, a presença de mecanismos que o tornem compreensível em uma dada situação. Daí não ser possível afirmar categoricamente que, se em um determinado contexto o código não for dominado, a produção textual terá perdido o rumo e o sentido.

2.5 – FATORES PRAGMÁTICOS E SENTIDO

Para que um texto possa ser considerado um texto, é necessário que se tenha em mente que, mais do que a interação de muitos textos, um texto é um somatório de múltiplas vivências numa construção pluritextual que interliga os elementos postos em relação para a construção do

sentido. Assim, convém considerar determinados mecanismos como ordem cronológica, ordem espacial, ordem lógica, reiteração, sinonímia, repetição, hiperônimos, hipônimos, polissemia, pois eles servem para, cada um a seu modo, conferir textualidade ao texto.

Outro aspecto relevante diz respeito à questão da originalidade do texto a qual tanto pode ser real quanto estar inscrita no plano do desejo. Em outras palavras, a percepção de que até mesmo um texto considerado original pode ser manipulado auxilia na interpretação e na compreensão dos textos produzidos, evitando simplificações opositivas do tipo lógico X ilógico, fácil X difícil, coerente X incoerente como se todas as relações do mundo se construíssem sobre alicerces contrastivos.

Diante de um texto, e considerando o que acabou de ser exposto, torna-se precipitado falar de ausência de sentido dado que o sentido textual é construído por fatores como a situação, dado que produção, recepção e interpretação de um texto são processos socioculturalmente determinados e contextualizados.

Neste sentido, não se pode deixar de considerar que fatores como conhecimento linguístico e conhecimento de mundo, assim como o conhecimento partilhado e a capacidade que o ser humano tem para fazer inferências são fundamentais para a construção de sentido uma vez que a coerência se estabelece também por meio de fatores pragmáticos tais como atos de fala, contexto situacional, interação, interlocução, intenção comunicativa e crenças compartilhadas entre o emissor e o receptor de um texto.

Ao lado dos aspectos semânticos, responsáveis pela coerência, e dos dados formais, responsáveis pela coesão, a textualidade de um texto também se constrói por meio dos seguintes fatores pragmáticos, a saber: *intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade*, os quais serão detalhados e exemplificados no capítulo 3.

3 - O texto acadêmico: conceituação e escopo

Quando se fala em texto acadêmico, fala-se de um tipo de texto cuja produção e circulação têm como ponto de partida e de chegada a Academia, ou seja, as universidades. O texto acadêmico, diferentemente de um texto jornalístico, visa não apenas a informar, mas também a divulgar, algumas vezes referendando, resultados de pesquisas nas mais variadas áreas. Neste sentido, esse tipo de texto deve primar pelo rigor, pela crítica, pela clareza e pela objetividade de modo que tanto seu conteúdo (as ideias, os argumentos) quanto sua forma (linguagem, organização) devem estar alinhados, pois, muito embora o conteúdo seja o cerne da produção acadêmica, ele não pode estar dissociado da forma que lhe permite ser compreendido. O texto em questão ancora-se naquilo que a tradição acadêmica estabeleceu como sendo a forma típica de expressão escrita para as variedades de texto acadêmico. Essas variedades dizem respeito à forma que os textos assumem e aos veículos que garantem a sua circulação e que são de um modo geral os livros e as revistas especializadas.

Os livros costumam ser a forma mais clássica de divulgação das produções científicas. Todavia, especialmente em função da grande produtividade observada no meio acadêmico, eles têm sido reservados a coletâneas ou anais de congresso, nos quais os textos podem, de um modo geral, ter maior extensão³⁰. As revistas especializadas, por sua vez, assumem o papel de canal por excelência de circulação da produção científica mediante a divulgação de textos que se subdividem, de acordo com seu tamanho e sua natureza, em artigos, resenhas e / ou relatos de experiências. Tais textos são menores e visam a explorar algum ponto específico que esteja sendo discutido por pesquisadores da área à qual se destina. A forma dos artigos se distingue daquelas dos livros por seu tamanho e também pela necessidade de duas rubricas, quais sejam, resumo e palavras-chave. Enquanto estas apresentam os termos essenciais presentes na abordagem do artigo, aquele apresenta em linhas gerais a temática desenvolvida pelo(s) autor (es).

A prioridade do texto acadêmico são as ideias que ele veicula e que surgem como amostras de trabalhos de pesquisa ou de reflexão sistemática acerca de um tema, considerado

³⁰ Além do explicitado acima, existe uma questão de custo dado que produzir livros é um processo geralmente mais caro do que produzir revistas, especialmente porque muitas delas são publicadas apenas na internet, reduzindo o custo referente ao processo gráfico tradicional.

relevante dentro de uma determinada área. A veiculação de ideias assume, pois, uma característica expositivo-argumentativa com recorrência de relações lógicas que envolvem premissa e conclusão, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição, exemplo.

Vale para o texto produzido na academia aquilo que serve a todos os outros: ninguém escreve para guardar seu texto na gaveta. Na verdade, o ato de escrever contém em si a consideração da importância de um pensamento, de uma análise, de uma reflexão. Portanto, produzir um texto tem o escopo de comunicar, e a comunicação, no caso do texto que analisamos, se faz por meio de veículos especializados de circulação aparentemente restrita. Sendo assim, temos um pesquisador que produz um texto a ser lido por seus pares e também por alunos da área na qual se insere cada um com sua própria capacidade de estabelecer relações entre aquilo que diz o autor e o próprio conhecimento de mundo. Em outras palavras, a construção do sentido se estabelece, então, por meio de uma troca entre escritor e leitores a partir do momento em que estes se dispõem a completar o sentido daquilo que leem.

A propósito do conhecimento de mundo, deve-se frisar que ele pode ser adquirido por meios formais ou informais e é bastante útil para a compreensão de texto, devendo, portanto, estar ativado para que a leitura do texto seja proficiente.

É também o conhecimento de mundo que permitirá ao autor atingir o leitor e a este realizar uma leitura prévia e seletiva no sentido de identificar se o assunto abordado é do seu interesse. Dessa forma, a organização do texto acadêmico - especialmente os resumos e as palavras-chave - favorece essa leitura uma vez que o leitor/pesquisador poderá selecionar somente aquilo que interessa a sua pesquisa.

Ainda sobre conhecimento de mundo, é ele que faculta acesso ao caráter dissertativo-argumentativo e também descritivo desse texto cuja função precípua é a de divulgar opiniões que devem ser apresentadas com rigor científico, segundo as normas para uma linguagem técnica e, naturalmente, mais formal e em consonância com as normas gramaticais.

O texto acadêmico não pode prescindir da clareza em nome do hermetismo que supostamente faz de seu autor uma espécie de ícone, o detentor de um grande saber. Sendo assim, é necessário que sua produção seja marcada pelos mesmos requisitos de coesão e coerência exigidos em textos de alunos. Tal afirmação a respeito da necessidade de se observarem os princípios de clareza, coesão e coerência pode parecer extemporânea, entretanto, não são raros os casos em que esse tipo de texto apresenta construções que dificultam a compreensão do leitor que fica como se estivesse à deriva e longe da ajuda de Madame Natasha³¹. A produção escrita, por sua natureza, envolve o emprego de habilidades que dizem respeito, dentre outras coisas, ao esforço intelectual utilizado na formulação e organização do pensamento e à utilização da língua escrita como instrumento eficiente de comunicação. Para tanto, convém ter em mente o que nos diz Feitosa (1997, p. 14)

as pessoas participam, ao mesmo tempo, de diversos sistemas – ou círculos – sociais, tais como a família, o trabalho, o clube, e neles assumem papéis que determinam os comportamentos que se espera que eles vão ter. Desse modo, entre os membros de um círculo social, vão-se desenvolvendo normas do tipo ‘deve ser assim’ ou ‘não pode ser assim’, e vão-se criando expectativas de determinados comportamentos para determinados elementos do sistema. Passa-se, então, a fazer predições em relação ao comportamento dos outros membros desse círculo. Ora, para que essas predições correspondam à realidade, é preciso que seja desenvolvida a capacidade de *empatia*, ou seja, a capacidade que os indivíduos têm de se projetar na personalidade do outro e de sentir o que o outro está sentindo naquela determinada circunstância. Só se poderá chegar à interação – que vem a ser a meta da comunicação humana – se houver empatia. (Grifos do autor)

Diante de tal afirmação, e considerando a influência que a empatia pode desempenhar na eficiência comunicativa entre um emissor e um receptor, é possível afirmar que ela está na base da aceitabilidade que pode ser compreendida como um contrato entre autor e leitor em que este referenda e valida, teoricamente de acordo com seu conhecimento de mundo, a produção textual daquele. A aceitabilidade é, pois, a ausência de um possível ruído que pudesse pôr em risco a clareza do texto. Convém não deixar de relacionar a aceitabilidade com a intencionalidade no sentido de que a intenção só se formaliza como sendo válida se for aceita. Tem-se, então, um emissor cuja intenção é comunicar, e um receptor cuja receptividade valida o texto como aceitável. No caso do texto acadêmico, mais especificamente, a aceitabilidade de um modo geral passa pelo crivo de um conselho que pode receber o texto e aceitá-lo com ou sem indicação de correções. Deste modo, ao ser publicado em uma revista científica – virtual ou impressa - o texto

³¹ O jornalista Elio Gaspari, que escreve nas edições de domingo do jornal *Folha de S. Paulo e O Globo*, ironiza a prolixidade na seção “Curso Madame Natasha de Piano e Português”.

supostamente passou pelo crivo do conselho que o julgou pertinente e, portanto, dentro do critério da aceitabilidade. Segundo Val (1997, p. 10),

A intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, etc. e é ela que vai orientar a confecção do texto.

[...]

O outro lado da moeda é a *aceitabilidade*, que concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil, relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.

Val (1997) prossegue seu texto convocando as máximas conversacionais de Grice. De acordo com a autora, tais máximas seriam estratégias de que os elaboradores de texto lançariam mão no intuito de convencer seus leitores acerca da aceitabilidade daquilo que produzem. Essas estratégias “se referem à necessidade de cooperação (no sentido de o produtor responder aos interesses de seu interlocutor) e à qualidade (autenticidade), quantidade (informatividade), pertinência e relevância das informações, bem como à maneira como essas informações são apresentadas (precisão, clareza, ordenação, concisão, etc)” (Val, 1997, p. 11). Naturalmente não se pode descartar a possibilidade de que sejam desrespeitadas algumas das máximas como estratégia comunicativa. Todavia, ressaltamos que, em se tratando do texto acadêmico, cujo rigor científico deve estar acima de qualquer dúvida, tais desrespeitos não são aconselháveis uma vez que esse tipo de texto requer o mínimo possível de ruídos³². Por suas próprias particularidades, o texto acadêmico – produção de natureza científica – deve ser objetivo, claro e preciso em suas intenções a fim de que a comunicação se processe e seu conteúdo possa ser recebido pelo leitor como algo aceitável.

Outros aspectos a serem igualmente observados na produção do texto acadêmico dizem respeito à situacionalidade, à informatividade e à intertextualidade.

No caso do texto acadêmico, a situacionalidade relaciona-se com o ambiente científico de onde ele surge e para onde se dirige com o objetivo de promover discussões, debates, reflexões relevantes. De um modo geral o contexto situacional de produção e divulgação dos textos

³² Estamos aqui usando um termo muito caro à Teoria da Comunicação que classifica como “ruído todo e qualquer elemento que interfira na clareza do processo comunicativo, tornando-o deficiente, ininteligível.

circunscreve-se em um ambiente marcado pelos debates e pelas defesas de posição claras em favor de uma ou outra teoria à qual se vincule o autor, que também se confunde com o pesquisador e professor.

A informatividade refere-se ao grau de novidade e ineditismos que um artigo científico contém. Todavia, não obstante a necessidade de conteúdos originais e a possibilidade de divulgação parcial dos resultados, é conveniente evitar – ou pelo menos tentar - a entropia. Na teoria da informação, a entropia expressa o grau de desordem ou de imprevisibilidade da informação; quanto menos informação no sistema, maior a entropia. Em contrapartida, o excesso de informação também acaba por inibir o canal uma vez que o excesso de informações novas compromete a compreensão do texto. Na verdade, o ideal é que se mesquem às informações novas, dados já conhecidos com os quais seja possível estabelecer relações a fim de que o acionamento do conhecimento de mundo seja um elemento facilitador do entendimento.

O último aspecto a ser analisado diz respeito à intertextualidade que pode ser considerada uma “marca registrada” do discurso acadêmico cuja natureza dialógica por excelência sempre convoca a fala do outro para que se criem movimentos de concordância ou de refutação que supostamente tornam o texto mais dinâmico e interessante. Sendo assim, dedicaremos atenção mais detalhada ao processo da intertextualidade na criação de sentido do texto acadêmico.

3.1 – Intertextualidade

A influência direta ou indireta de um texto sobre outro texto é um dos recursos mais utilizados no discurso acadêmico de natureza escrita. Seu uso nesse tipo de texto tem a força do testemunho evocado como forma de referendar ou refutar com respaldo uma determinada ideia ou teoria. Além disso, é o uso intertextual das ideias que favorece o caráter dialógico da produção acadêmica a qual lança mão da possibilidade de um texto interagir com outro de forma constante, progressiva e produtiva. Diante disso, é oportuna a afirmação de Koch (2004, p. 145) de que “a intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando, em um texto, está inserido um outro texto (intertexto) anteriormente produzido que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores”.

A intertextualidade concerne aos fatores que fazem com que a utilização de um texto dependa do conhecimento de um ou mais textos já aceitos e reconhecidos anteriormente e, em geral, é responsável pelo desenvolvimento de tipos textuais organizados segundo alguns atributos típicos. No âmbito de um tipo de texto isolado, pode ser mais ou menos importante recorrer às relações intertextuais para a compreensão. Em alguns tipos como a paródia, a crítica, a réplica ou o relato jornalístico, quem produz o texto deve ter em mente os textos precedentes e quem lê deve ser capaz de reconhecer os movimentos intertextuais para resgatar o sentido nem sempre explícito. A compreensão dependerá sempre do maior ou menor conhecimento de outros textos. Tal conhecimento é aplicado por intermédio de um processo de mediação. A mediação é determinada pela inserção de pontos de vista pessoais no processo de leitura e construção de sentido. Neste sentido, um texto é, para além daquilo que ele demonstra ser, um universo de outros textos e de variadas experiências de vida, fazendo com que conhecimento de mundo e conhecimento textual se vinculem para a criação de sentido. É da fusão entre conhecimento de mundo e conhecimento textual que surgem as possibilidades interpretativas que conduzem à compreensão da mensagem veiculada por um dado texto. A construção do sentido de um texto se formaliza, pois, mediante a compreensão desse texto.

Considerando que um texto é vários textos, dado que, segundo postula Maingueneau, um discurso não existe isoladamente, mas se estabelece tendo como contraponto outro que lhe antecede e diante do qual ele se posiciona, torna-se possível falar em dinamismo dialógico, uma vez que um texto não interage com outro apenas por interagir. Na verdade, esse diálogo, ou interação, se processa em uma via de mão dupla segundo a proximidade temática entre os textos. Com efeito, a máxima de que os opostos se atraem nem sempre pode ser verificada em ambientes que estejam distantes do universo onde tal premissa foi veiculada. Sendo assim, a relação dialógica entre textos será estabelecida a partir de pontos em comum, especialmente porque existe nesse processo dialógico entre textos a recorrência ao uso de um texto como suporte ao outro texto que o evoca. Essa proximidade é também o elemento que torna um texto aceitável ou possível. Em outras palavras, não adianta evocar textos que não se relacionem ou não possam se relacionar entre si sob pena de produzir-se um não-texto.

A intertextualidade é um tema tão importante nos estudos de Linguística Textual que vários autores têm a ela dedicado seus estudos, suas pesquisas e suas obras no sentido de melhor explicar em que consiste a textualidade e de estabelecer as suas possibilidades “tipológicas”. Exemplo disso temos em Koch, Bentes e Cavalcante (2007) cuja obra, destinada a estudar / analisar a intertextualidade em suas mais variadas feições, enumera uma série de características deste fenômeno textual. Cada uma dessas características corresponde a tipos de intertextualidade uma vez que esse tema tão caro à Linguística Textual insere o texto em um espaço dialógico onde nada existe de per si e onde um texto não pode ser avaliado ou compreendido se não quando se relaciona com outros textos.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007) na apresentação de sua obra intitulada *Intertextualidade, Diálogos possíveis* citam Bakhtin segundo o qual um texto só passa a existir mediante o contato contextual e dialógico com outro texto.

Em “Crítica e Intertextualidade”, Leyla Perrone-Moisés (2005) faz uma análise da presença da intertextualidade em textos literários e da sua função no trabalho da crítica, especialmente a partir do século XIX, quando a inter-relação textual se estabelece

como algo sistemático, assumido implicitamente pelos escritores, e que o recurso a textos alheios se faça sem preocupação de fidelidade (imitação), ou de contestação simples (paródia ridicularizante), sem o estabelecimento de distâncias claras entre o original autêntico e a réplica, sem respeito a nenhuma hierarquia dependente da ‘verdade’ (religiosa, estética, gramatical). (Perrone-Moisés, 2005, p. 63)

Muito embora voltado para as questões da literatura, o texto apresenta conceitos que podem muito bem ser aplicados a qualquer outro tipo de texto e, portanto, também ao texto acadêmico-científico. Ao falar da perda da unidade do texto e da unidade de sua leitura, a autora apresenta o problema com que se depara a crítica e que consiste exatamente na multiplicidade das relações entre diferentes discursos e textos por intermédio de alusões, paródias, pastiches e plágios que “inserem-se na tessitura do discurso poético, sem que seja possível destrinchá-lo daquilo que lhe seria específico e original” (Perrone-Moisés, 2005, p. 62).

No caso específico do texto acadêmico-científico, os discursos também são múltiplos e se ancoram em relações de alusão ou paráfrase, especialmente porque nem sempre é possível verificar a presença de intertextualidade de maneira explícita. A apreensão, percepção ou compreensão de que há num determinado discurso tantos outros dependerá, como já dissemos e repetimos tantas vezes, do conhecimento e mundo do leitor e por meio do qual se operam os resgates necessários à construção do sentido que vai se estabelecendo peça a peça até que o mosaico textual ganhe forma e conteúdo.

Os textos jornalísticos e publicitários, de um modo geral, são perpassados por referências intertextuais. No caso dos jornais, as relações intertextuais podem ser bem explícitas, sobretudo quando se trata de matérias continuativas, isto é, de matérias que tratam de assuntos que se tornaram, por assim dizer, a “ordem do dia” como vem ocorrendo com as notícias que têm por sujeito o Senado brasileiro ou a Gripe Suína. Quando o texto é uma resenha, os cuidados e os recursos de que se lança mão podem ser mais sofisticados. Como exemplo, apresentamos fragmento, incluindo o título e o subtítulo, de um texto retirado da seção *Livros* da Revista *Veja*³³.

ESCRITO COM A TESOURA

A reedição dos contos originais do americano Raymond Carver mostra que seu propositado ‘minimalismo’ foi criação do seu editor.

Publicada em 1981, *Do que Estamos Falando Quando Falamos de Amor*, coletânea de dezessete contos do americano Raymond Carver (1938-1988), transformou-o em mestre do minimalismo – a corrente literária que, levando às últimas consequências o caminho aberto por Ernst Hemingway com a técnica enxuta de mais sugerir do que dizer, viria a ter uma legião de admiradores e imitadores. No ideário minimalista, são as lacunas do texto que produzem sentido. O que ninguém sabia é que a obra original de Carver havia sido brutalmente modificada pelo editor Gordon Lish, da prestigiosa editora Knopf, de Nova Iorque. Com um contrato de

³³ *Revista Veja*, edição 2125, ano 42 – nº 32, 12 de agosto de 2009, p.152.

plenos poderes assinado pelo autor numa mão e uma tesoura na outra, Lish reduziu o livro à metade, modificou finais, substituiu páginas inteiras, trocou nomes de personagens e títulos de contos. [...].

Diante da matéria, o leitor pode estranhar o título uma vez que com tesoura não se escreve e uma vez que tesoura é um instrumento para cortar. É exatamente nesse momento, e por causa desse atributo do instrumento em questão, que o texto começa a fazer sentido. O conhecimento de mundo então começa a atuar no sentido de estabelecer relações textuais de natureza interna (o texto em si) e externas (o texto em relação a outros textos ou outros elementos), tendo na metáfora da tesoura o elemento de ligação entre o título, o subtítulo e o restante do texto que apresenta uma breve conceituação do que venha a ser minimalismo em literatura para o caso de o leitor também não conhecer o que quer que seja sobre Hemingway, referência de autoridade que, não obstante, não contribuiria necessariamente para a clareza e o sentido do texto. As referências claras a outro escritor, entretanto, constituem o que se poderia chamar de intertextualidade de estilo e contribuem para o que será dito *a posteriori* quando da revelação de que o referido estilo minimalista era, na verdade, uma espécie de farsa determinada por um editor com interesses não necessariamente literários. O que se quer mostrar com o fragmento, entretanto, é a necessidade do conhecimento de mundo e das referências claras a outros textos (texto aqui usado como termo de sentido amplo) para que esteja claro o movimento intertextual o que, como vimos nas afirmações de Perrone-Moisés, nem sempre acontece.

De um modo geral, no tipo de texto que tomamos como *corpus* a intertextualidade aparece mesclada em sua forma explícita e implícita como veremos mais adiante, no capítulo 4. Todavia, considerando as afirmações acerca da intertextualidade pelo viés da crítica literária, torna-se, senão imperioso, ao menos importante ressaltar que, a despeito das citações explícitas, que são usadas como testemunhos da “verdade” pretendida pelo autor de um determinado texto, nem sempre existe clareza acerca da distância entre a ideia original e a ideia fruto³⁴.

³⁴ Por ideia fruto compreendemos a ideia que surge após leituras diversas e que se materializa em texto desenvolvido com o intuito de comunicá-la a outras pessoas. Muitas vezes, até mesmo em função da grande quantidade de leituras, perdem-se os pontos de partida e pode-se apresentar como próprio e original algo que não passa de mera absorção de discursos anteriores.

3.1.1 - A intertextualidade como ratificação de pressupostos

Todo texto, em particular o texto destinado a circular pela academia, é um conjunto explícito ou não de outros textos, pois todo conhecimento se constrói sempre com base em experiências trocadas entre os membros de uma determinada comunidade. Cada uma dessas experiências, quando vividas e compartilhadas, torna-se um texto que acaba por entrar em contato com outros textos de modo a compor uma grande rede textual. Tem-se então a intertextualidade em sua forma mais explícita.

Essa rede implica variedade. Neste sentido, e a exemplo do que faz Koch (2004, p. XII), que enumera oito concepções de texto, tomo duas concepções que considero como sendo fundamentais para o entendimento do processo de produção do texto acadêmico (TA). São elas:

- A concepção de texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista).
- Texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional)

A relevância dessas duas concepções advém de pelo menos duas características do texto acadêmico às quais se encontram vinculadas, quais sejam o modo de elaboração do TA e o seu caráter direcionado.

O modo de produção, que pressupõe processo, vincula-se ao modo pelo qual esse tipo de texto é concebido e desenvolvido segundo orientações particulares. Já o caráter direcionado, que pressupõe a interação entre atores sociais bem como a construção interacional de sentido, revela-se exatamente na expectativa da presença de marcas textuais pertinentes ao TA, uma das quais é a sua função interpessoal da linguagem dentro da qual está a intertextualidade, nosso objeto de análise.

Com efeito, o interesse pela intertextualidade advém do fato de que ela é, por excelência, um dos mecanismos garantidores do sentido do TA atuando de modo fundamental para a construção do mesmo, sobretudo por uma sua característica peculiar que é a de permitir e estabelecer o diálogo entre os argumentos apresentados e as fontes que lhes servem de fundamento.

3.1.2 – Referencial Teórico

O referencial teórico de que se lança mão no presente trabalho encontra suas fontes nos seguintes autores: Koch e Travaglia (1997), Val (1997), Vigner (1997), Koch (1998), Valente (2001), Charaudeau e Maingueneau (2004) e Koch (2004). Tais autores, em momentos diversos e por motivos variados, estudam a intertextualidade e apontam-na como um dos cinco fatores pragmáticos da textualidade, os quais, centrados mais no usuário do que no texto, garantem a construção do sentido textual ao lado da coesão e da coerência (aspectos fundamentalmente centrados na estrutura textual).

Ao lado do referencial teórico, e no sentido de embasar de maneira prática nossa argumentação teórica, tomamos como *corpus* um texto científico sob a forma mais tradicional de artigo acadêmico que é o gênero de grande prestígio dentro da comunidade acadêmica, ambiente ao qual sua circulação encontra-se circunscrita e espaço no qual seu valor é atestado mediante leitura e uso.

Para uma maior compreensão da especificidade desse tipo de texto, convém situar seu foco de atenção como sendo, mais do que uma experiência individual, um processo social e, portanto, imbuído de visão social. Em outras palavras, o TA, embora oriundo de reflexões pessoais de um autor-pesquisador acerca de determinado tema, se expande para além de possíveis questionamentos pessoais para atingir a toda uma comunidade (a comunidade acadêmica), visando sempre que possível a uma aplicação com resultados práticos para a sociedade (visão social). Neste sentido, e de acordo com Motta-Roth (1999), a visão social de que se fala acima,

origina-se a partir de várias tradições disciplinares (sociologia da ciência, etnografia, marxismo, por exemplo) e concebe linguagem humana sob a perspectiva da sociedade e não do indivíduo tomado isoladamente. Assim, o foco de uma visão social de redação está na maneira como o indivíduo se constitui como membro de uma matriz cultural (ver, por exemplo, Meurer 1997, sobre modelo de produção textual). Nessa visão social do processo de redação, qualquer escritura está intimamente ligada ou é interdependente de quaisquer outros textos prévios.

Acreditamos que esta é a visão que melhor se adequa ao tipo de texto em tela porque dá conta “das práticas discursivas da academia enquanto comunidade com valores culturais próprios” (Kuhn, 1970, *apud* Motta-Roth, 1999).

Feitas as considerações anteriores, passo agora a enumerar o que os estudiosos constituintes do referencial teórico dizem a respeito da intertextualidade. Após este procedimento, proporei uma terminologia que julgo mais pertinente à análise da intertextualidade no TA.

De acordo com Koch e Travaglia (1997), em consonância com os estudos de Beaugrande & Dressler, a intertextualidade engloba os vários modos pelos quais o conhecimento de outros textos permite ao interlocutor compreender um determinado texto. Em outras palavras, a intertextualidade “diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes” (p. 88). Para os autores, a diversidade de modos marcados pela intertextualidade envolve fatores atinentes a três esferas relacionadas ao conteúdo, à forma e à tipologia textual.

A esfera do conteúdo vincula-se ao conhecimento de mundo, que permite ao interlocutor o acesso a informações que dependem de um conhecimento prévio que permita economia de tempo no atingimento do conteúdo uma vez que torna dispensáveis explicações acerca do tema desenvolvido bem como a respeito de jargões, vocabulário técnico, enfim, de termos próprios de uma determinada área. A esfera da forma, por seu turno, refere-se à forma de um texto que remete a uma outra forma textual que lhe seja semelhante e que já esteja consagrada no imaginário dos leitores. A forma pode ou não estar vinculada à terceira esfera que abrange a tipologia textual. A tipologia textual pode estar vinculada tanto à estrutura típica de cada tipo de texto quanto aos aspectos formais de caráter linguístico, igualmente variáveis segundo cada tipo de texto. Em outras palavras, sabe-se que cada texto possui estruturas formais e usos linguísticos

particulares de acordo com a área a que a produção textual esteja vinculada. Afinal, “para que um texto seja bem compreendido e visto como coerente, é preciso que apresente certas características próprias do tipo de texto do qual ele é apresentado como sendo um exemplar” (Koch e Travaglia, 1997, p. 92).

Koch (2004), em obra dedicada à Linguística Textual, postula que a intertextualidade é um objeto de estudo que muito tem despertado o interesse da LT associando-a de certo modo à noção de polifonia no que ambas têm da presença inevitável do outro na produção do discurso. Para a autora, a intertextualidade pode ser de dois tipos: explícita ou implícita.

O primeiro tipo – intertextualidade explícita – consiste na referência direta e aberta à fonte do intertexto. Como exemplo, tem-se a presença de citações sempre muito presentes em textos acadêmicos as quais são tomadas como ratificações ou justificativas para a apresentação de uma determinada teoria ou de um determinado ponto de vista a partir de um discurso particular e articulado no sentido de transmitir ideias e hipóteses de forma a atrair a confiança do leitor mediante o estatuto do testemunho. Em outras palavras, a tomada do discurso do outro como forma de referendar explicitamente uma ideia – o testemunho – auxilia a inserção do TA em outros níveis como a informatividade e a aceitabilidade, por exemplo. O segundo tipo – intertextualidade implícita – consiste na introdução, no texto, de um intertexto cuja fonte não é dada.

No caso da polifonia, ela vem apresentada como a representação, na massa textual, de perspectivas ou pontos de vista oriundos de enunciadores diferentes. Ao contrapô-la à intertextualidade, Koch (2004, p. 154) faz a seguinte afirmação:

Há casos de polifonia em que tais perspectivas são explicitamente apresentadas, isto é, nos quais, em um mesmo enunciado, há mais de um locutor. E que correspondem ao que venho denominando de intertextualidade explícita. Por outro lado, tem-se aqueles casos em que, no mesmo enunciado, ‘encenam-se’ no interior do discurso do locutor perspectivas ou pontos de vista representados por enunciadores – reais ou virtuais – diferentes, isto é, em que estes não precisam servir-se, necessariamente, de textos efetivamente existentes. Assim, quando se incorporam textos anteriormente atestados, como é comum na paródia, na alusão, em certos casos de ironia etc., tem-se a intertextualidade implícita; quando tal não acontece, já não se trata de intertextualidade (que, como vimos, exige a presença de um intertexto), mas apenas de polifonia.

Na concepção de Chareadeau e Maingueneau (2004, p. 289), a intertextualidade pode ser classificada como sendo externa ou interna com a seguinte distinção, a saber: esta se estabelece entre discursos do mesmo campo discursivo ao passo que aquela se estabelece entre discursos de campos discursivos diferentes.

De acordo com Valente (2002, p. 8), o qual se baseia no conceito de Laurent Jenny, a intertextualidade pode ser:

Interna – quando o autor cita a si próprio;
 Externa – Quando cita outro(s) autor(es).
 A externa subdivide-se em:
 Explícita – citação na íntegra de uma frase, um verso, um fragmento de texto;
 Implícita – citação parcial, modificada.

Vigner (1997), embora tratando basicamente de textos literários numa abordagem voltada para a aplicação didática, faz afirmações a respeito da intertextualidade que são bastante pertinentes a qualquer outro tipo de texto e, portanto, também ao TA. Para o autor, além de ser um fator essencial à legibilidade de um texto, a intertextualidade elabora um determinado grau de expectativa sobre o qual o novo texto se constitui e a partir do qual adquire sentido. Dentro desse contexto de aquisição de sentido, a legibilidade do texto (a partir do enfoque intertextual) se processará mediante certas condições as quais implicam, por exemplo, a certeza de que será intertextual/legível “todo texto que, pela relação que estabelece com textos anteriores ou com o texto geral, dissemina em si fragmentos de sentidos já conhecidos pelo leitor, desde a citação direta até a mais elaborada reescritura” (p. 34). Sobre o fenômeno intertextual, Vigner assinala ainda que ele manifesta-se de forma igualmente intensa no discurso científico

em que o importante aparelho de notas, de referências bibliográficas, de citações, assinala o texto lido como o lugar de circulação de uma infinidade de sentidos provenientes de fontes textuais diversas. A citação, tal como a referência bibliográfica, tem por função reforçar com o leitor a comunidade de repertório, estabelecer uma espécie de convivência, ancorar o discurso científico geral, tal como circula na comunidade de leitores à qual se destina. (p.34)

Particularmente, não obstante uma ou outra divergência conceptual no que concerne à intertextualidade e à associação deste conceito com o de polifonia, inclino-me a identificar no texto acadêmico a presença visível da intertextualidade interna (segundo o conceito postulado por Charadeau e Maingueneau) com um matiz de externalização ora explícita ora implícita. A

externação explícita vem definida pelas citações claras e diretas, costumeiramente marcadas pela presença de aspas ou pelo recuo em bloco. A externação implícita ocorre exatamente quando há referências gerais ao pensamento ou à obra de outro(s) autor(es). No caso do TA, a citação – quando bem utilizada – é garantia de legibilidade, atuando relevantemente na construção textual do sentido a partir do momento em que, pela via do intertexto, circunscreve-se a um ambiente acadêmico cuja produção textual é marcada por convenções em que o discurso do outro constitui fonte de referência e de ratificação do discurso teórico produzido e apresentado como sendo pertinente e válido dentro de uma determinada área.

Pessoalmente, e para fins de análise do *corpus* selecionado, proponho a seguinte nomenclatura:

- a) **Intertextualidade Interna Implícita** – quando há referência indireta ao pensamento de outros sujeitos, dentro de um mesmo campo discursivo, mediante a menção feita a nomes, datas, títulos de artigos e outros elementos que podem ser recuperados seja por meio de notas seja por meio das referências bibliográficas.
- b) **Intertextualidade Interna Explícita** – quando há referência direta, por meio de citações marcadas pela presença de aspas ou pelo recuo em bloco³⁵, dentro de um mesmo campo discursivo.
- c) **Intertextualidade Externa Implícita** – quando há referência indireta ao pensamento de outros sujeitos, dentro de campos discursivos diversos, mediante a menção feita a nomes, datas, títulos de artigos e outros elementos que podem ser recuperados seja por meio de notas seja por meio das referências bibliográficas.
- d) **Intertextualidade Externa Explícita** – quando há referência direta, por meio de citações marcadas pela presença de aspas ou pelo recuo em bloco, em campos discursivos diversos.

³⁵ A citação marcada por aspas ou pelo recuo em bloco obedece às normas da ABNT e depende da extensão que ocupa no texto onde é utilizada.

3.1.3 – Modelo de análise

O modelo de análise utilizado nesta observação compreende um artigo pertencente à área da Análise do Discurso e encontra-se disponível no banco de dados do portal SciELO³⁶.

O presente artigo segue as convenções determinadas para esse tipo de produção acadêmica e enquadra-se perfeitamente bem ao seu objetivo de falar a um certo grupo de pessoas que, neste caso, é caracterizado pelo pertencimento à comunidade acadêmica de um modo geral e, mais particularmente, ao grupo de acadêmicos que se destinam aos estudos da linguagem. Sobre ele destacamos os seguintes aspectos formais:

- 1) O texto apresenta uma introdução que apresenta a atuação/contribuição da autora no desenvolvimento de pesquisas em estudo da linguagem com base na Análise de Discurso Crítica (ADC) e apontando para um percurso histórico, segmentado por décadas, que percorre todo o desenvolvimento textual já a partir do resumo onde consta que

Esta é uma breve introdução à análise de discurso crítica (ADC), considerando a ADC tanto uma continuação da linguística crítica (LC), praticada na Grã-Bretanha na década de 1970, como também um campo transdisciplinar internacional derivado da linguística, com interesse no texto e nas relações de poder.

- 2) Seu conteúdo apresenta explicação clara e precisa para a escolha da expressão “Análise de Discurso Crítica’ em detrimento de outra expressão cunhada como “Análise Crítica do Discurso’. Segundo a autora:

Embora exista a expressão portuguesa 'análise crítica do discurso', por exemplo no livro organizado por E. Pedro (1997), prefiro o termo 'análise de discurso crítica'. Não se trata de mera questão terminológica. Há uma razão para isso: no Brasil, a tradição de estudo do discurso é forte. Só para ilustrar esse ponto, o livro de E. Orlandi *A Linguagem e Seu Funcionamento* foi publicado em 1983 (1ª ed.). Essa tradição acadêmica se consolidou no Brasil com a expressão *análise de discurso* (Orlandi, 1999).

³⁶ Trata-se do artigo “Introdução: a análise de discurso crítica”, escrito por Izabel Magalhães, da Universidade de Brasília, e publicado em DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica Aplicada. A versão *online* encontra-se disponível em www.scielo.br. Data da consulta 17/08/2007.

- 3) A construção intertextual interna quanto à presença de discursos pertencentes à mesma área discursiva (Linguagem / Linguística /Análise do Discurso) e também a presença de externalizações explícitas e implícitas, focalizando opiniões favoráveis e contrárias à ADC ora de forma direta, ora de forma indireta por meio de referências feitas a outros campos discursivos.
- 4) Quanto ao tópico anterior, a intertextualidade contribui para a legibilidade do texto e para a aceitação do mesmo como sendo próprio para a circulação no meio acadêmico e como sendo provido de sentido porque marcado pelo signo da aceitabilidade.

Enumerados esses quatro aspectos, relevantes do texto em tela, passo a expor alguns exemplos dos tipos de intertextualidade identificados.

a) **Intertextualidade Interna Implícita**

Segundo Parágrafo: “Um rápido esclarecimento com relação à tradução do termo inglês *critical discourse analysis*. Embora exista a expressão portuguesa 'análise crítica do discurso', por exemplo no livro organizado por E. Pedro (1997), prefiro o termo 'análise de discurso crítica'. Não se trata de mera questiúncula terminológica. Há uma razão para isso: no Brasil, a tradição de estudo do discurso é forte. Só para ilustrar esse ponto, o livro de E. Orlandi *A Linguagem e Seu Funcionamento* foi publicado em 1983 (1ª ed.). Essa tradição acadêmica se consolidou no Brasil com a expressão *análise de discurso* (Orlandi, 1999)”.

Nono Parágrafo: “A ADC é, como já indiquei, um campo disciplinar reconhecido internacionalmente pelo trabalho sistemático de diversos estudiosos: Fairclough, numa série de obras (Fairclough 1989, 1992, 1995a, 1995b, 2000, 2003); Wodak 1996; Chouliaraki e Fairclough 1999; van Dijk 1985, 1986, 1998. A contribuição principal de Fairclough foi a criação de um método para o estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos linguistas (Fairclough 1989, 2001; Chouliaraki e Fairclough 1999)”.

b) Intertextualidade Interna Explícita:

14º Parágrafo: “Com relação à transdisciplinaridade da ADC, Chouliaraki e Fairclough lembram o seguinte:

Vemos a ADC trazendo uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico – a 'ordem do discurso', a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade). (1999: 16)”.

17º e 18º Parágrafos: “Por que crítica? O aspecto crítico da ADC tem suscitado questões, principalmente os artigos de Widdowson (por exemplo, Widdowson 2000). Nesse trabalho, Widdowson faz uma crítica à ADC, com base na seguinte afirmação de Caldas-Coulthard e Coulthard (1996: xi):

A análise de discurso crítica é essencialmente política em seu propósito com seus praticantes agindo sobre o mundo para transformá-lo e com isso contribuir para criar um mundo no qual as pessoas não sejam discriminadas devido a sexo, credo, idade ou classe social”.

O argumento de Widdowson contra a ADC está na seguinte citação:

Este é um projeto ambicioso, e certamente muito além dos modestos objetivos do meu próprio trabalho na análise crítica. Eu não tive nenhum compromisso com uma causa: meu propósito não foi expor, mas explicar; não foi descobrir um propósito sinuoso, mas tentar entender o que havia nos textos que resultava em determinadas interpretações. Na verdade, na perspectiva da ADC, eu não estava realmente fazendo análise de discurso, pois o discurso só pode significar um conjunto de valores socialmente construídos, que implicam inevitavelmente a ideologia (Widdowson 2000: 155-156).

c) **Intertextualidade Externa** construída implicitamente pela referência indireta a outros campos discursivos.

10º Parágrafo: Segundo Chouliaraki e Fairclough, a ADC está situada na ciência social crítica e na pesquisa crítica sobre a mudança social na sociedade moderna posterior (1999: 1). O termo 'modernidade posterior' é usado por Giddens (1991), com referência às transformações econômicas e socioculturais das três últimas décadas do século XX, em que os avanços na tecnologia da informação e na mídia apartaram os signos de sua localização específica, permitindo sua livre circulação nos limites temporais e espaciais. Chouliaraki e Fairclough

argumentam que "a ADC deveria ser considerada como uma contribuição ao campo da pesquisa crítica sobre a modernidade posterior" (1999: 3). Ao comentarem as profundas mudanças econômicas e socioculturais das últimas décadas, Chouliaraki e Fairclough sugerem que tais transformações resultam em parte das estratégias de grupos particulares em um 'sistema particular'. De acordo com esses autores, "há uma necessidade urgente de teorização e de análise críticas da modernidade posterior que possam não apenas iluminar o novo mundo que está emergindo, mas também indicar as direções alternativas não realizadas existentes" (1999, p. 4).

Não verificamos casos de Intertextualidade Externa Explícita, em que o discurso de um sujeito pertencente a outro campo discursivo tenha sido apresentada de forma direta com as marcas que são peculiares a esse tipo de citação.

Esse modelo de análise permitiu apontar e verificar a presença da intertextualidade no texto acadêmico e de que forma este aspecto atua na construção do sentido, favorecendo a legibilidade. Ao escolher esse caminho, optei por não levar em consideração questões gramaticais e não desconsidere o fato de que privilegiar um aspecto implica a não-abordagem dos outros fatores da textualidade como coerência, coesão, aceitabilidade, intencionalidade, situacionalidade e informatividade.

O escopo original centra-se na intertextualidade e, sendo assim, considero que o texto cumpre a função à qual se propôs desde o início por meio do uso de um sólido, embora resumido, referencial teórico e também por meio de exemplificações que comprovam que a intertextualidade garante clareza e sentido ao texto uma vez que as vozes partícipes do discurso matriz do texto acadêmico contribuem para que este seja claro, aceitável e, portanto, legível. Na verdade, focamos na intertextualidade por estar ela muito presente no texto acadêmico cujo autor quase sempre lança mão do discurso do outro para referendar suas próprias opiniões. Todavia, reforçamos, em conformidade com Pereira (1998, p. 284), que, não obstante as citações ou referências de qualquer natureza poderem não traduzir nada, especialmente se usadas como meros cosméticos, a intertextualidade jamais pode prescindir de um leitor "atenado para perceber, cobrir passado e presente, com olhar no futuro, possuir repertório amplo" capaz de

perceber o quanto todas as informações estão interligadas e atuando para a construção do sentido do texto.

Todos os outros fatores envolvidos na construção textual do sentido, e cada um deles, a seu tempo, será analisado em função da sua contribuição ao texto acadêmico o qual, em função sobretudo da elevada complexidade envolvida em sua produção, não se sustenta apenas com base na intertextualidade.

Por fim, ao lançar luz sobre o texto acadêmico, dedicando-lhe um espaço até então mais restrito a outros tipos de produção textual, este trabalho foge ao que é comum para tentar trazer uma contribuição relevante à análise desse tipo de produção a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva.

3.2 – A importância da clareza

Um dos princípios fundamentais da comunicação eficiente é a clareza que consiste em apresentar ideias e opiniões de forma objetiva, direta, lançando mão de linguagem precisa, sempre levando em consideração o público alvo ao qual o texto se destina.

Ao produzir um texto o autor pretende, mais do que apenas emitir uma mensagem, fazer com que esse texto resulte claro ao seu ouvinte ou ao seu leitor a fim de que este seja persuadido a concordar com o autor, concedendo-lhe, por meio da aceitabilidade, credibilidade no que concerne a sua produção. Em outras palavras, o autor persuade o leitor/ouvinte e este, uma vez convencido, referenda/aceita o texto do autor como sendo válido. Diante disso podemos deduzir que comunicar é muito mais do que simplesmente emitir uma mensagem ou transmitir informações. Neste sentido, cumpre lembrar que a língua não é simplesmente um instrumento de comunicação. Antes, comporta-se como um instrumento de ação; ela é também um instrumento de ação sobre os espíritos, isto é, uma estratégia que visa a convencer, a persuadir, a aceitar, a fazer crer, a mudar de opinião, a levar a uma determinada ação. Sendo assim, é importante que o texto seja o mais claro possível uma vez que a clareza é um importante instrumento para a comunicação qualquer que seja o tema tratado pelo autor. Um texto claro atrai o leitor e lhe

permite mais facilmente atingir o sentido do que o autor pretendeu dizer. Ao lado da clareza, o texto acadêmico requer o uso de linguagem culta formal uma vez que tal uso lhe confere autoridade e, por conseguinte, credibilidade. Observe-se, entretanto, que linguagem culta e formal não é sinônimo de pernosticismo, mas de cuidado seja com a forma seja com o conteúdo.

O texto acadêmico é um texto de natureza referencial, denotativa não pode, pois, prescindir da objetividade e da clareza especialmente por conta de seu caráter informativo. Neste sentido, de acordo com Dutra (2004, p. 55),

Esse tipo específico de texto já pressupõe um conteúdo que exige rija atenção ao leitor. É de máxima relevância, então, que nenhuma dificuldade ao entendimento preciso do que se quer transmitir seja provocada pelo emprego, por exemplo, de construções que apresentem um vocábulo ou uma ordem de colocação dos termos que ocasionem a quebra da expectativa linguística.

A autora prossegue afirmando a necessidade de se evitarem floreios verbais que podem comprometer a clareza e a legibilidade do texto, dados fundamentais ao seu aceite e à sua credibilidade. Assim, em sua opinião, a ordem direta deve ser preferida à ordem indireta cujo grau de subjetividade pode provocar leitura e interpretação diferentes do que o autor pode ter desejado comunicar ao seu interlocutor. Em suas palavras,

[...] em relação à concatenação dos elementos da frase (ou construção sintática), deve-se desenvolver preferencialmente uma ordem lógica, que caracteriza um tipo de enunciado intelectual adequado à informação da língua escrita nas monografias, buscando alcançar o que Câmara Jr. (1977:71) chama de 'qualidade de informar plena, nítida e conscienciosamente'. (2004, p. 56-57)

Considerando, pois, que a ordem lógica ou direta deve preponderar sobre a ordem indireta e considerando também que, por sua natureza objetiva, o texto acadêmico deve se liberar o máximo possível da subjetividade que impede a leitura linear e fluida, apontamos abaixo alguns problemas a serem evitados quando da produção do texto, quais sejam:

Ambiguidade: defeito da frase que apresenta duplo sentido. O duplo sentido interfere na compreensão e na interpretação da mensagem fazendo com que a comunicação se perca. Ao lado da ambiguidade, convém também evitar a obscuridade, o que provoca a construção de frases de sentido duvidoso, especialmente em função do grande acúmulo de elementos. Tanto a

ambiguidade quanto a obscuridade podem ter como origem o uso inadequado de termos ou de pontuação, ou ainda a má colocação dos termos.

Anacoluto: caracteriza-se como frase quebrada, com abrupta interrupção do pensamento, de tal modo que os termos da oração ficam soltos, sem relação sintática com os outros termos do período:

Barbarismo: Há dois tipos de barbarismo: o léxico e o sintático. No primeiro caso, ocorre o uso de palavras estrangeiras quando há uma portuguesa capaz de transmitir com maior clareza a mesma idéia. No segundo, ocorre uma irregularidade na frase. Já não é a palavra que soa estranha à língua, mas toda a frase.

Circunlóquio: é o rodeio de palavras; caracteriza-se como a utilização de muitas palavras para dizer o mesmo que com poucas se pode expressar.

Frases longas: são as que não terminam nunca; são cheias de explicações, de parênteses, de orações subordinadas. Frases curtas são mais compreensíveis por serem mais objetivas. Frases longas podem gerar períodos longos, os quais comprometem o entendimento das idéias expostas.

Sínquise: Inversão dos termos de uma oração de forma que fique totalmente prejudicado o entendimento.

Uma vez observado o que se deve evitar, é preciso ter em foco que o texto acadêmico, como vimos afirmando com frequência, é um produto específico de um meio por onde circula de forma mais intensa e cuja veste deve estar adequada a esse meio. O meio a que nos referimos é o meio acadêmico e a veste é a linguagem, que deve ser formal e atenta aos princípios gramaticais da regência, da concordância. Tal formalismo deve refletir-se em linguagem sóbria que permita identificar com clareza a opinião e o conhecimento do autor ou dos autores sobre o tema desenvolvido. A linguagem acadêmica também deve buscar os princípios textuais de coesão, coerência, textualidade, dentre outros, observando o fato de que esse tipo de texto se destina a uma comunidade de leitores muito bem definidos pelos quais passam a aceitabilidade da intenção

do autor, a percepção do contexto situacional de produção do texto e o processamento do grau de informatividade do texto.

3.3 – Os mecanismos de textualidade

Antes de falarmos de textualidade, retomemos a definição de texto como um enunciado complexo cujo valor parte de propriedades particulares tais como coesão morfossintática e unidade de significado. Os conceitos podem sofrer uma ou outra alteração de acordo com a opinião das pessoas que tratam do tema. Assim, Maurizio Dardano conceitua o texto como sendo “uma mensagem que, desenvolvendo-se ao redor de um tema único, apresenta **as características da unidade e da completude**. Isto acontece em relação a quem produz o texto (emissor) e a quem o recebe (destinatário)”³⁷.

Cada texto possui um conteúdo particular cujo significado se constrói contextualmente a partir de um acordo não declarado entre emissor e receptor. Isso implica dizer que, tacitamente, a intenção do autor conta com a aceitabilidade do leitor, estabelecendo-se, assim, um acordo de cooperação mútua. O texto é, portanto uma mensagem produzida em determinada situação com o escopo de provocar algum efeito sobre o destinatário. Considerando que a situação ou o contexto participa da elaboração textual, temos que o texto não existe sem que exista referência a tudo o que lhe rodeia. Quando as palavras apresentam-se relacionadas com o contexto no qual são produzidas, não formam mais algumas simples frases, mas se transformam em coisa bem diversa com determinadas características. Essas características requerem muita atenção quando se fala da composição de textos e permitem afirmar que um texto só adquire significado pleno quando se identifica o contexto de sua produção. Senão vejamos.

Imaginemos o seguinte enunciado “chove muito”. Se o tomarmos isoladamente, lhe daremos um significado que se limitará a cada uma das palavras que o compõem. Se, ao contrário, imaginamos situações concretas em que tal enunciado poderia ter sido dito, será

³⁷ Un testo (dal lat. TEXTUS, participio passato di TEXĒRE, tessere) è un messaggio che, svolgendosi intorno a un unico tema, presenta i **caratteri dell’unità e della completezza**. Ciò avviene in rapporto a chi produce il testo (emittente) e a chi riceve (destinatario) il testo. Grifos do autor.

possível observar variações de significado de acordo com o momento em que ele é proferido. Neste sentido, materializemos nosso exercício de imaginação contextual a partir de chove muito.

- O enunciado é construído por alguém que estava preparado para fazer um passeio e vê cancelado seu plano por causa da chuva. Nesse caso, o significado de chove muito pode ser interpretado como que raiva! Com uma chuva dessas não poderei sair de casa.
- O enunciado é emitido por um agricultor preocupado por causa da seca. Nesse caso, a interpretação apontaria para a seguinte ideia: que felicidade! Com essa chuva nossa colheita está salva.

Casos como esse, bem comuns no dia a dia, demonstram que ficar preso ao significado descontextualizado das palavras pode impedir que se compreenda o verdadeiro significado da mensagem que constitui, ela mesma, parte de uma ação. Em suma, palavras e fatos devem sempre estar juntos a fim de que se possa ligar o texto ao seu contexto.

Feitas as observações sobre o texto, passamos a tratar da questão da textualidade que é uma característica identitária no sentido de que é ela que faz com que um texto seja um texto mais do que um simples sequência de palavras ordenadas em algo que se pretende uma frase. É ela que fornece os elementos estruturadores do tecido que é o texto. De acordo com Schmidt (1978, p. 164),

A textualidade [...] comparece como estrutura necessária, a título de forma normativa, em tudo o que se queira expressar comunicativamente e em todos os sistemas de comunicação verificados. Em outros termos: a textualidade é o modo de manifestação social universal, válido para qualquer língua e necessário para a efetivação de qualquer tipo de comunicação. Sob o ponto de vista do sistema de atuação social chamado 'comunicação', a textualidade funciona como forma normativa de manifestação e realização da atuação sociocomunicativa mediante a linguagem no sentido mais amplo.

A textualidade é garantida pela coesão, pela coerência e pelos fatores pragmáticos. Isso implica dizer que o texto é um composto que envolve seja aspectos textuais (coesão e coerência) quanto extratextuais (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade). A textualidade é, pois, um conjunto de mecanismos que conferem ao texto capacidade comunicativa de acordo com os objetivos do autor.

Val (2000), fazendo uma espécie de reavaliação sobre a textualidade, retoma o conceito em tela da forma com que fora postulado pela LT quando do início dos estudos sobre o texto, seus princípios constitutivos e os fatores mobilizados nos processo de produção e recepção do mesmo. Após a análise inicial, a autora afirma a importância de tal reavaliação ao afirmar que, desde o início do desenvolvimento da LT, por volta do final de 1960,

têm se fortalecido e se ampliado, no campo da Linguística, os estudos voltados para fenômenos que ultrapassam os limites da frase, como o texto e o discurso, e interessados menos nos produtos e mais nos processos – a enunciação, a interlocução e suas condições de produção. Parece-nos propício, portanto, neste momento, retomar o conceito de textualidade e repensá-lo, levando em conta as contribuições advindas de lugares diferentes [...] que nos convidam a incluir no campo de nossas reflexões fenômenos antes não considerados como propriamente linguísticos. (Val, 2000, p. 34 – grifos da autora)

Entram, pois, no jogo da produção textual os sete padrões da textualidade já analisados anteriormente e rapidamente sintetizados no presente capítulo, quais sejam: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade.

A coesão contribui para a textualidade mediante a forma com que os componentes da superfície textual se coligam para estabelecer ou sinalizar relações de sentido. A coesão não é por si só uma garantidora dessa textualidade uma vez que os recursos linguísticos (ou componentes como dissemos acima) podem apenas sinalizar, e não garantir, a existência de interligação coesiva, especialmente pelo fato de poder haver ambiguidades na construção do texto.

A coerência contribui para a textualidade em parte pelo modo como os elementos do universo textual – aqueles que não se encontram manifestos, mas subjacentes à superfície do texto – podem ser acessados de forma profícua e em parte pelas operações inferenciais que envolvem emissor e receptor da mensagem textual cujo sentido será estabelecido não pelo texto em si mesmo, mas por um ato de colaboração por meio do qual o conhecimento do autor/emissor interage com o conhecimento de mundo do leitor/receptor. Neste sentido, conforme sinaliza Val (2000, p. 38)

Dizer que coesão se constrói a partir de elementos que sinalizam relações entre os componentes da superfície textual significa considerar que ela não está lá, pronta, mas está apenas sinalizada, para ser processada pelo receptor, do mesmo modo que a coerência, que é construída pelos usuários. Por isso, coesão e coerência são apontadas como noções centradas no texto que designam operações dirigidas ao material textual [...]. Não são definidas como características inerentes aos textos. (Grifos da autora)

A afirmação de que coesão e coerência não são definidas como propriedades intrínsecas ao texto permite compreender que o sentido que se pretende construir quando o que se escreve está além daquilo que costuma denominar-se por correção gramatical e atinge um universo muito mais profundo que faz com que a produção textual não seja um trabalho de mera exposição de ideias para um público específico. Com efeito, não basta escrever sobre um tema especializado para um público especializado dando por certo de que esses leitores especializados estarão aptos a compreender tudo sem necessidade de mediação. A mediação nesse caso é o esforço pela busca da clareza mesmo diante de um tema complexo e altamente especializado. Sempre haverá pelo menos mais um modo de dizer a mesma coisa e o modo mais claro deverá ser o preferido. Em outras palavras, o texto acadêmico, por maior que seja a profundidade do assunto a ser abordado e independentemente da área na qual se dê sua produção, deve se eximir do mito de que quanto mais hermético mais correto e mais indicado a representar conceitos e ideias que devam ser tomadas sob o signo da autoridade. Textos herméticos são apenas herméticos e nem sempre dizem o que seus autores pretenderam dizer. Contudo, que não se confunda clareza e objetividade com simplicidade. Temas complexos devem ser tratados com o rigor necessário, mas esse rigor não implica rebuscamentos desnecessários uma vez que o princípio da clareza deve ser tomado como um dos elementos propiciadores da textualidade.

O texto, porém, não depende apenas da coesão e da coerência. Ao contrário, no jogo textual entram em cena outros cinco fatores todos centrados nos usuários e nos processos de colaboração necessários entre emissor e receptor da mensagem textual. À exceção da intertextualidade, todos os outros têm caráter extratextual e dependem de variáveis sobre as quais nem sempre se pode ter pleno controle. Esses fatores são intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade e serão analisados nos próximos itens.

3.4 – Intencionalidade

A intencionalidade refere-se à intenção que o produtor do texto tem de comunicar uma mensagem ao seu possível interlocutor. Toda mensagem e, por conseguinte todo texto, tem sua construção determinada por intenções mais ou menos explícitas de acordo com os interesses do emissor. Neste sentido, o que a um primeiro momento pode parecer ambíguo ou sem lógica pode não ser nada além da intenção que o emissor tem, por motivos os mais variados, de ser / parecer obscuro. Esse recurso é muito utilizado em *teasings*³⁸ publicitários cujo escopo é o de “colocar a pulga atrás da orelha” de um possível consumidor, provocando a sua imaginação através de construções aparentemente desconexas. Outro exemplo são as provocantes manchetes de jornais e revistas construídas com duplicidade de sentido. Para exemplificar nossas afirmações, tomemos como exemplo o seguinte título de matéria publicada na revista *Veja*³⁹: **Madonna encontra Jesus**. O título chama a atenção pela quantidade de referências religiosas que começam com o nome da cantora americana (Madonna em italiano é Nossa Senhora), seguem pela escolha do verbo (“encontrar” sugere, na história da Bíblia, um processo de conversão pleno e absoluto que por sua vez implica entrega total e sem reservas) e terminam com o nome do modelo brasileiro Jesus Luz. Para qualquer desavisado (e eles existem mesmo!) que não soubesse da turnê *Sticky & Sweet* que Madonna encerrou no Brasil e menos ainda da sessão de fotografias que ela fez com o modelo, o texto pareceria no mínimo estranho. O mesmo aconteceria com aqueles que, mesmo sabendo da turnê não soubessem do fato de ela ter conhecido e se encantado com o modelo de quem não se separou um só segundo em festa realizada na boate *Secreto* de São Paulo. É desse suposto *affair* que trata a matéria cujo título e subtítulo (*A cantora conhece biblicamente o modelo brasileiro*) foram criados no sentido de, por meio da ambiguidade, chamar a atenção e provocar a curiosidade, deixando antever inclusive uma possível crítica à diferença de idade entre os dois uma vez que historicamente Maria (a Madonna na tradição católica) foi a mãe de Jesus e, portanto, era mais velha do que seu filho.

³⁸ *Teasing* significa provocação. Em publicidade, o *teasing* funciona como uma técnica para atrair a atenção das pessoas para um determinado produto na tentativa de torná-las predispostas ao seu consumo.

³⁹Revista *Veja* edição 2093 – ano 41 – número 52 – 31 de dezembro de 2008.

Outro exemplo, esse vindo da publicidade e também retirado da revista *Veja*⁴⁰, dirige-se ao leitor por meio de pergunta direta e aparentemente sem sentido, a saber: *você tem um hipopótamo em casa?* A pergunta vem ilustrada por um hipopótamo com a boca aberta e prestes a engolir um notebook. Aparentemente ilógico, o estranhamento vem esclarecido pelo texto apresentado na página ao lado o qual explica tratar-se do **Notebook STI Extreme® XS – 1570**: uma poderosa máquina “praticamente à prova de tudo”.

Esses exemplos atestam o quanto a intencionalidade, que pode se revelar de forma proposital pela ambiguidade, atua favoravelmente à construção do texto. Apesar do fato de que o emissor pode deliberadamente abrir mão da coerência a fim de atingir objetivos específicos, a intencionalidade, na opinião de Koch e Travaglia (1997, p.79), está condicionada ao desejo do emissor de “produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize integralmente”.

Como vimos, a intenção determina o “aspecto” do texto. Todavia, todo o esforço só logrará êxito se o texto for reconhecido e aceito pelos destinatários como sendo válido e pertinente. A esse reconhecimento chamamos de aceitabilidade.

3.5 - Aceitabilidade

A aceitabilidade vincula-se àquilo que o falante de uma determinada língua considera como sendo um dado possível de ocorrer em seu idioma. O enunciado para ser considerado aceitável, então, deve inscrever-se no universo do que seja considerado permitido e normal pelos detentores do código em questão.

Todavia, a questão não é tão simples como pode parecer à primeira vista uma vez que, minimamente, uma mesma língua não é exatamente a mesma em todos os lugares onde é falada. Em outras palavras, e de acordo com Crystal (1997, p. 14),

⁴⁰ Revista *Veja* – edição 2091 – ano 41 – n 50 – 17 de dezembro de 2008, p. 114-115.

Um enunciado pode ser normal em um DIALETO, mas inaceitável em outro, como por exemplo, *a gente vai, a gente vamos, nós vamos*. As divergências também dependem do fato de as pessoas terem aprendido que certas formas da LÍNGUA são ‘corretas’ e outras ‘incorretas’: muitas não aceitam como desejáveis as sentenças que a GRAMÁTICA NORMATIVA consideraria como erradas. É o caso de *Eu vi ele* (em vez de *Eu o vi*) ou *Vende-se casas* (em vez de *Vendem-se casas*). (Grifos do autor)

Diante disso, é preciso considerar que a aceitabilidade é a base que referenda a intencionalidade e que, portanto, aquela depende desta ou a esta está diretamente coligada. Em outras palavras, a gramaticalidade ou “agramaticabilidade” de um texto estarão sujeitas à aceitabilidade e esta, por sua vez, dependerá da intencionalidade do autor e do tipo de texto. Com efeito, a toda produção textual subjaz uma intenção que, uma vez contando com a aceitabilidade, ganha sustentação. A aceitabilidade é, portanto, um elemento fundamental para que um texto possa ser considerado como tal. Sendo assim, agramaticalidades do tipo “a gente fomos” ou “tu quer” são inaceitáveis em um texto acadêmico exatamente em função do seu rigor e da consequente necessidade de observância das normas gramaticais. Podem, todavia, ser aceitáveis desde que façam parte do desenvolvimento argumentativo do texto caso esse texto esteja tratando de fatos verificados no uso da língua portuguesa por seus utentes. Em todos os casos a compreensão está sempre mediada pelo contexto. No caso do texto acadêmico convém maior rigor na apresentação dos argumentos desenvolvidos. Por outro lado, por tratar-se de um texto cuja circulação encontra-se circunscrita ao ambiente universitário por meio de veículos devidamente reconhecidos como sendo válidos e importantes, com mecanismos de controle teoricamente rígidos, a pressuposição a que se pode chegar é a de que os textos alcancem grau de aceitabilidade que lhes garante circulação. Possíveis divergências serão de natureza teórica ou metodológica, não se relacionando necessariamente com a qualidade textual da produção e possíveis incompreensões estarão vinculadas a um possível desconhecimento teórico por parte do leitor.

Intencionalidade e aceitabilidade são, pois, dois princípios que envolvem um acordo tácito entre o emissor / autor e o receptor / leitor da mensagem /do texto. Isto implica dizer que a intenção de quem escreve é validada pela aceitação de quem lê posto que é essa aceitação que eleva a intenção à condição de produção válida e significativa. Quando tomamos como base de análise o texto acadêmico, convém considerar que estamos falando de grupos de pessoas que compartilhem, a priori, uma base de conhecimentos comuns capaz de facilitar o percurso da

mensagem. Deste modo, enfermeiros ao escreverem para enfermeiros far-se-iam compreender facilmente dado o núcleo de conhecimentos comuns. O mesmo aconteceria com engenheiros, médicos, professores, pedagogos e com todos os profissionais de toda e qualquer área que produzissem textos para seus pares. Todavia, não é exatamente assim que a mensagem circula e que a comunicação se estabelece uma vez que a produção e a aquisição do conhecimento não se processam de forma linear.

Segundo Val (2000, p. 39),

Produzir um texto que seja considerado coeso e coerente pelo outro pode ser uma maneira de atingir os objetivos comunicativos desejados; colaborar na construção da coesão e da coerência do texto do outro pode ser uma maneira de se engajar no projeto comunicativo dele. Nesse processo de mão dupla, o produtor conta com a tolerância e o trabalho de inferência do receptor na construção do sentido do texto. Por outro lado, o receptor, supondo coerência no texto e se dispondo a contribuir para construí-la, se orienta por conhecimentos prévios e partilhados, que são estabelecidos social e culturalmente, sobre os tipos de texto, as ações e metas possíveis em determinados contextos e situações.

Não obstante o suposto acordo entre emissor e receptor, a colaboração que teoricamente existe entre eles pode não se estabelecer de forma tão pacífica ou tão eficiente dado que a suposição de coerência implica a negação ou a atenuação de um possível não-entendimento. Em outras palavras, dependendo de fatores vários, dentre os quais a possível “diferença hierárquica⁴¹” entre quem escreve e quem lê, pode ocorrer que o leitor não considere a hipótese de falta de clareza do autor, tomando para si a responsabilidade da não compreensão e a tarefa de encontrar sentido onde ele pode não estar. Neste sentido, a intenção comunicativa do autor-emissor não possui garantias quanto a sua eficácia porquanto a colaboração do leitor-receptor pode não passar pela compreensão das reais intenções de quem produziu uma dada mensagem, mas por uma atitude passiva de aceitação. A partir dessas considerações torna-se possível perceber o vínculo existente entre intencionalidade, conhecimento de mundo e aceitabilidade. Com efeito, o elo entre a intenção e a sua aceitação é o conhecimento de mundo que permite ao receptor dispor de um conjunto de opções para o estabelecimento de relações múltiplas que acabam por apontar para a informatividade e a situacionalidade, os outros dois fatores pragmáticos a serem analisados logo a seguir.

⁴¹ O termo “diferença hierárquica” é usado em referência à seguinte suposição: um aluno que esteja no período inicial da faculdade não “ousaria” apontar problemas de clareza em autores considerados como os papas do conhecimento.

3.6 – Situacionalidade

A situacionalidade de que nos falamos Costa Val (1997) e Beaugrande & Dressler (1994) está diretamente relacionada ao próprio contexto de produção do texto, configurando aquilo que se denominou de contexto situacional. É a situacionalidade que permite a identificação de fatores que possam contribuir para que um texto se torne relevante em uma determinada situação comunicativa. A relevância e a situação comunicativa vinculam-se à presença de um determinado público-alvo capacitado a compreender o significado da mensagem veiculada. Nas palavras de Beaugrande & Dressler (1994, p. 25),

A situacionalidade atua diretamente nos meios da coesão. Uma versão do exemplo (1)⁴² formulada como a seguir – ‘os motoristas devem dirigir devagar porque há crianças brincando e elas poderiam correr para a pista. É mais fácil frear os carros se estão em velocidade baixa – eliminaria qualquer dúvida sobre o sentido, o uso e o destinatário do texto. Todavia, não seria adequada a uma situação na qual o receptor não dispõe de muito tempo para ler cartazes visto que deve preocupar-se com o tráfego na estrada. Esta consideração obriga quem produz o texto a ser econômico. A situacionalidade desempenha um papel importante na demonstração de que a versão reduzida é mais adequada [...] prevalecendo a premissa de que os sinais de trânsito são direcionados primeiramente aos motoristas [...]’⁴³.

Para Lyons, a situacionalidade relaciona-se ao que ele chama de contexto situacional. Em qualquer um dos autores, entretanto, fica claro que a situacionalidade que influencia a produção textual pode ser determinada por fatores de natureza extralinguística vinculados a aspectos psicológicos, sociais ou históricos que influenciam ou podem influenciar a produção textual. A situacionalidade, pois, refere-se a tudo o que pode conferir pertinência e relevância ao texto e à situação sociocomunicativa de sua produção, especialmente se considerarmos que é o contexto a um só tempo definidor da produção, da recepção e do sentido do texto.

⁴² No exemplo 1, são apresentadas as seguintes palavras isoladas: SLOW, CHILDREN, AT PLAY. Tais palavras são tomadas como exemplo de coesão no capítulo I no qual os autores tratam dos conceitos fundamentais da linguística textual.

⁴³ La situazionalità agisce perfino sui mezzi della coesione. Una versione dell’esempio (1) formulata come segue - ‘gli automobilisti devono andare piano perché qui vicino stanno giocando dei bambini che potrebbero correre in mezzo alla strada. È più facile fermare i veicoli se procedono lentamente’ – eliminerebbe ogni dubbio sul senso, l’uso e il destinatario del testo. Non sarebbe, però, adatta ad una situazione in cui il ricevente non ha a disposizione molto tempo per dedicarsi alla lettura dei cartelli mentre deve, piuttosto, preoccuparsi del traffico stradale. Questa considerazione obbliga perciò chi produce il testo ad un massimo di economia. La situazionalità ha un effetto così forte che la versione ridotta è più adeguata [...] vigendo la premissa che i segnali stradali sono indirizzati in primo luogo agli automobilisti [...].

Beaugrande & Dressler (*Op. Cit.*, 1994, p. 181), ao tratarem da questão da situacionalidade, afirmam que:

O termo situacionalidade serve para designar em geral os fatores que tornam um texto relevante para uma comunicação atual ou reconstituível. É muito raro o caso em que os efeitos de uma situação se façam sentir sem passar por uma MEDIAÇÃO, termo com o qual compreendemos a medida com que um participante da comunicação envolve as próprias convicções e finalidades no seu modelo de situação comunicativa. A EVIDÊNCIA constatável em uma situação é introduzida neste modelo junto com os conhecimentos precedentes e às expectativas sobre como é organizado o ‘mundo real’⁴⁴.

Na sequência, os autores estabelecem uma distinção entre o que chamam de controle da situação e orientação da situação. Por controle da situação os autores compreendem aquele texto cuja função precípua consiste em fornecer uma representação quase imediata do modelo situacional. Por outro lado, a orientação da situação consiste em direcionar a situação de forma favorável aos objetivos de quem produz o texto. O limite entre controle e orientação não é claramente definido e pode variar de acordo com a avaliação feita por cada participante da conversação. Os falantes, antes, parecem até mesmo sentir-se satisfeitos diante da possibilidade de mascarar as orientações sob a forma de controles no sentido de suscitar a impressão de que a situação se desenvolva normalmente na direção pretendida. Em outras palavras, trata-se da condução que um interlocutor realiza sobre outro/outros no sentido de conduzir tudo na direção que melhor lhe convém sem que os outros percebam esse jogo. Deste modo, é importante observar que a percepção de que esse controle encontra-se inteiramente mediado e em clara oposição à evidência verificável, faz com que o projeto de controle perca o seu efeito. Não obstante a possibilidade de encobrimento das intenções reais, convém distinguir controle e orientação considerados em termos de dominação. Em todos os casos o que está em jogo é exatamente uma estratégia implícita de convencimento dos interlocutores. Neste sentido, os autores propõem o termo *orientação de situação* para quando se empregam ações aptas a conduzir uma situação em direção ao objetivo dos participantes. E por fim, a distinção entre

⁴⁴ Il termine SITUAZIONALITÀ serve a designare in generale i fattori che rendono rilevante un testo per una comunicazione attuale o ricostruibile. È molto raro il caso che gli effetti di una situazione si facciano sentire senza passare attraverso la MEDIAZIONE, termine col quale intendiamo la misura in cui un partecipante alla comunicazione coinvolge le proprie convinzioni e finalità nel suo modello di situazione comunicativa. L’EVIDENZA riscontrabile in una situazione viene introdotta in questo modello insieme alle conoscenze precedenti e alle attese su come è organizzato il “mondo reale”.

orientação e controle se perde a partir do momento em que, tanto num caso como no outro, o que está em jogo é o desejo de conduzir o leitor ao fim pretendido.

3.7 – Informatividade

Beaugrande & Dressler (*Op. Cit.*) conceituam a informatividade como sendo a medida com a qual os elementos textuais propostos esperados ou inesperados, conhecidos ou desconhecidos se mesclam na produção de uma mensagem, de um texto⁴⁵. A construção de textos informativos é mais trabalhosa, porém mais eficiente desde que não se comprometa a eficiência da comunicação. A coerência não pode prescindir da repetição de elementos já conhecidos que permitam a rápida reconstrução da mensagem⁴⁶. Em última análise, convém ter em mente que um texto é sempre, de algum modo, informativo independentemente do grau de previsibilidade da sua forma e do conteúdo que veicula. Convém aqui observar que um elevado grau de informatividade pode cansar o leitor e tornar o texto inacessível. É uma premissa básica da comunicação reconhecer que o excesso de informação inibe o canal e que, sendo assim, a presença da redundância pode ser importante para que sejam feitas recuperações que permitam a melhor compreensão do texto. Por outro lado, o óbvio também não informa e pode provocar a perda do efeito comunicativo do texto.

Neste sentido, tomemos como exemplo a seguinte construção: ***O mar é composto por água***. Nada nessa frase comunica algo uma vez que a informação parece óbvia a partir do momento que todas as pessoas sabem que o mar é composto de água. Todavia, se ela abre uma explicação mais detalhada, como veremos a seguir, torna-se pertinente e menos óbvia. Senão vejamos: ***O mar é composto por água apenas no sentido de que a água é, entre as substâncias presentes, aquela que predomina. Na verdade, trata-se de uma solução composta por gás e sal***

⁴⁵ Segundo os autores (1994, p. 157), “[...] com o termo INFORMATIVIDADE compreendemos a classificação da medida com que uma apresentação textual é nova ou inesperada para o destinatário”. (“[...] col termine INFORMATIVITÀ intendiamo designare la misura in cui una presentazione testuale è nuova i innatesa per il ricevente”).

⁴⁶ Os autores, a propósito da informatividade dão os seguintes exemplos: “(14) Chiamateci prima di fare degli scavi. Dopo, forse, non potrete più farlo”. [...] (14 a) Chiamateci prima di fare degli scavi. Nei pressi della vostra casa potrebbe esserci un cavo. Se lo strappate, non solo non sarete più collegati, ma potrete anche prendervi una violenta scarica elettrica. A questo punto non sarete più in grado di telefonarci”. Aos exemplos segue-se uma explicação segundo a qual, no exemplo (14), a notícia de que o assinante poderia estar impossibilitado de usar o telefone seria muito mais inesperada do que em (14 a).

à qual se juntam vários organismos vivos. Na verdade, o fato mais do que conhecido de que o mar é composto por água é apenas o ponto de partida para que se chegue a dados mais informativos por assim dizer.

Koch e Travaglia (1997) chamam a atenção para o fato de que a informatividade ancora-se na base dupla que congrega previsibilidade e imprevisibilidade, probabilidade e improbabilidade da ocorrência de uma dada informação. Não se pode, aqui, esquecer de que a dosagem entre os elementos dessa base é o que confere um caráter verdadeiramente informativo ao texto. É preciso considerar que o excesso de informação inibe o canal e compromete a veiculação da mensagem, tornando o texto pouco profícuo uma vez que quanto maior o número de possibilidades de escolha para informar alguma coisa a alguém, maior a probabilidade de entropia e, por conseguinte, menor a eficácia comunicativa do texto. Neste sentido, não é absurdo afirmar que o grau de informatividade de um texto pode comprometer sua coerência se estiver minimamente em desacordo ou em descompasso com o conhecimento do mundo do leitor. Não se trata, contudo, de empobrecer o texto, mas de mesclar ao novo o já sabido que permite ao leitor o estabelecimento de nexos que lhe ajudem a ver como coerente o texto diante do qual se coloca. Um texto altamente informativo pode parecer incoerente a partir do momento em que o leitor não encontrará condições de fazer inferências a partir do próprio conhecimento de mundo. Como exemplo, imaginemos alguém que não entende de física quântica, mas que se interesse pelo assunto, diante do seguinte texto⁴⁷:

Em 2003, foi fundado na Turquia o periódico NeuroQuantology, disponível online, que examina questões relacionadas à mente e ao cérebro a partir da perspectiva da física quântica. O periódico não é levado a sério pela maioria dos cientistas ortodoxos, e pode-se dizer que ele representa pesquisa que está na zona limítrofe entre ciência e pseudociência. [...]

No primeiro número deste periódico, o matemático C. King, da Nova Zelândia, investiga o possível papel da noção de “caos determinístico” para a explicação da consciência. Este problema foi levantado por Skarda

⁴⁷ Fragmento de texto escrito por Osvaldo Pessoa Jr., disponível em <http://www2.uol.com.br/vyaestelar/fisicaquantica.htm>. Acessado em 08/06/2009.

& Freeman (1987), e é razoável se supor, especialmente de uma perspectiva materialista, que dinâmicas desse tipo estejam presente (*sic*) no cérebro (não se trata de um fenômeno quântico, mas sim de um desenvolvimento da física clássica). A novidade de King foi apresentar sua análise dentro da “interpretação transacional” da teoria quântica. Que interpretação é essa? [...]

A ideia básica da interpretação transacional é que existe um outro tipo de onda, chamada “onda avançada”. As ondas com que estamos acostumados são chamadas de “ondas retardadas”, e elas se propagam para o futuro, com energia positiva. As ondas avançadas se propagariam para o passado, com energias negativas! Com isso, tem-se uma descrição temporalmente simétrica, que vale igualmente para o passado e para o futuro. Tal formalismo temporalmente simétrico foi introduzido pelo grande físico teórico Paul Dirac (1938). Em 1945, John Wheeler e seu aluno Richard Feynman introduziram a noção de uma “transação” entre um emissor e um absorvedor, dentro da teoria eletromagnética clássica.

Uma transação consiste no seguinte. Imagine um emissor, que pode ser um átomo de bário (como Astrid, cuja fotografia vimos no texto “É Possível ver um Átomo?”), que emite uma onda retardada de luz para o futuro. Esta onda acaba sendo absorvida por outro átomo, por exemplo um átomo na retina de nosso olho (mais especificamente, a molécula rodopsina em uma célula de bastonete é o absorvedor

[...]

No entanto, o emissor não emite apenas uma onda retardada para o futuro, ele também emite (segundo esta interpretação) uma onda avançada para o passado. O mesmo ocorre com o absorvedor. Quando ele recebe a onda do emissor, o absorvedor emite uma onda retardada (para o futuro) que anula a onda retardada provinda do emissor (interferência destrutiva, ver texto “O Conceito de Onda”). Ou seja, a onda que se originou no emissor desaparece após passar pelo absorvedor, pois este emitiu uma onda que consegue cancelar totalmente a onda original. Porém, o absorvedor também emite uma onda avançada, que se propaga para o passado, em direção ao emissor. Voltando para o passado, ao atingir o emissor, essa onda (vinda do absorvedor) interfere destrutivamente com a onda

avançada gerada pelo emissor. Ou seja, ocorre um cancelamento de ondas também para o passado, anterior ao primeiro ato de emissão.

O processo não termina aí. O emissor, ao receber a onda avançada do futuro, pode reemitir outra onda (um eco), e o processo pode continuar por mais algumas etapas. Globalmente, o que se tem é uma transação (um “aperto de mão”) entre emissor e absorvedor, e fora disso tudo se anula. A transação seria o análogo quadridimensional (espaço-temporal) de uma onda estacionária (tridimensional) entre duas paredes.

Segundo essa interpretação, o Universo seria um imenso amontoado de transações. A grande vantagem desta visão é que ela incorpora naturalmente as imposições da teoria da relatividade restrita. Outra vantagem é que a interpretação transacional assume explicitamente a não-localidade que surge nas investigações do teorema de Bell, por meio de sua descrição “atemporal”, que permite que ondas vão para o futuro e para o passado. [...]

Do ponto de vista dos cinco critérios pragmáticos da textualidade (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), é possível identificar os seguintes pontos:

- 1) Intencionalidade: a intenção do autor é explicar uma teoria denominada de “interpretação transacional” de forma a conferir ao seu texto um ar autorizadamente científico já desde o primeiro parágrafo, quando se refere ao periódico *NeuroQuantology*, lançado em 2003, na Turquia, e pelas reiteradas referências a cientistas supostamente reconhecidos entre os estudiosos da FQ.
- 2) Aceitabilidade: a aceitabilidade do texto dependerá de dois fatores: a) reconhecimento das intenções do autor como sendo válidas a partir de conhecimento de mundo prévio dentro da área de circulação do texto assim como da capacidade de julgar o conteúdo do texto; b) credulidade, que implica

estabelecer com o texto uma relação dogmática (verdade de fé), aceitando-o como sendo válido muito menos pelo conteúdo do que pela forma e pela sensação de que se trata de um texto cuja circulação encontra-se chancelada por uma comunidade científica internacional. São esses também os dois fatores que poderão torná-lo inaceitável.

- 3) Situacionalidade: a situacionalidade ou o contexto situacional refere-se desde as condições de produção do texto até seu local de circulação: a internet. O contexto situacional de produção é aquele em que fecunda toda sorte de teorias voltadas à explicação de fenômenos que desafiam a razão mesmo que se lhes tente conferir um cunho racional. Em outras palavras, o texto inscreve-se no universo de certo modismo teórico que encontra na suposta cientificidade de suas produções o elemento consolidador de sua difusão e incorporação. Quanto ao ambiente de circulação dos textos, sabe-se que a internet é um campo vasto e acolhedor de todo tipo de produção cujas regras de divulgação não têm parâmetros definidos em função de uma situação de infinito e constante “publique-se”, cabendo ao próprio leitor a função de avaliar o conteúdo de algo segundo parâmetros muito subjetivos.
- 4) Informatividade: nesse item é possível afirmar que o texto pode ser informativo se os leitores detiverem conhecimento sobre conceitos como “dilema do místico”, “ciência ortodoxa”, “Astrid⁴⁸”, “o conceito de onda”, “retrodição” e “consciência legisladora”. Tais conhecimentos podem a princípio ser obtidos nos textos específicos para os quais cada um remete por meio de um comando *clique* aqui.
- 5) Intertextualidade: a intertextualidade se estabelece por meio da referência a periódicos como *Neuroquantology* e *Reviews of Modern Physics* cujos textos encontram-se disponíveis na internet. Outras marcas de intertextualidade são a

⁴⁸ Para compreender o que é Astrid, o leitor deve clicar sobre o título do artigo “É possível ver um átomo?”, disponível em http://www2.uol.com.br/vyaestelar/fisicaquantica_atomo.htm. Nele é possível ler a seguinte explicação “[...] Na verdade podemos dizer que ‘vemos’ átomos a todo momento, pois todas as coisas são feitas de átomos. Mas será que podemos ver um átomo individual? A resposta é sim [...]. Em 1990, o físico Hans Dehmelt estudava um dispositivo chamado ‘armadilha magnética’, e conseguiu isolar um único íon de bário nessa armadilha [...]. Ele até deu um nome ao íon, Astrid, e tirou uma foto! [...]”.

indicação de nomes de autores seguidos das datas de suas publicações, o que permite inferir que a opinião do autor do artigo se embasa em fontes teoricamente confiáveis e capacitadas a ratificar suas afirmações a respeito do tema. No caso desse texto específico, a intertextualidade não se constrói de forma explícita nem direta, ou seja, suas marcas consistem em referências a nomes de autores e periódicos, a datas, mas a nenhuma citação.

Observamos, não obstante os comentários anteriores, que a escolha do texto sobre interpretação transacional foi motivada pelo fato de ser a física quântica um assunto sobre o qual muito se fala atualmente e que tem atraído a atenção de toda sorte de pessoas, incluindo-se no grupo aquelas devotadas à difusão dos princípios de autoajuda. Deste modo, o texto pareceu-nos adequado à demonstração pretendida, especialmente em virtude do deslocamento e da simplificação imprimidas a esse ramo da física. Com efeito, tem-se um texto que assume um caráter científico e que, não obstante, encontra-se disponível para todo e qualquer leitor que a ele tenha acesso independentemente do seu grau de conhecimento real acerca do tema.

Outro exemplo da possibilidade ou impossibilidade da construção do sentido de um texto pode ser verificado na matéria jornalística que segue logo abaixo. Trata-se de uma reportagem, publicada no caderno de esportes, sobre a vitória de Serena Williams sobre Venus Williams, sua irmã, na final de Wimbledon⁴⁹. Nesse texto, embora não haja dúvidas sobre ter havido uma disputa desportiva e não obstante ser de conhecimento geral que em Wimbledon disputam-se torneios de tênis, o complicador textual que impede a compreensão mais fluida do texto reside no uso de terminologia técnica e restrita àqueles que com o esporte têm alguma afinidade. Senão vejamos:

O primeiro set foi equilibrado e jogado em altíssimo nível, com poucas chances de quebra. Venus foi a primeira a obter break points. Serena, no entanto, se salvou de uma quebra no oitavo game graças a um erro não forçado da irmã. Com dois aces, igualou o set em 4/4.

⁴⁹Fonte:<http://globoesporte.globo.com/Esportes/Noticias/Tenis/0,,MUL1218521-15090,00-SERENA+DA+O+TROCO+EM+VENUS+E+CONQUISTA+WIMBLEDON+PELA+TERCEIRA+VEZ+NA+CARREIRA.html>. Data da consulta: 04/07/2009.

A parcial foi para o tie-break, e a mais nova das Williams foi perfeita. Com uma devolução perfeita, conquistou um mini-break e abriu 3/1. Sem perder um ponto com seu saque, Serena fechou o set com um lob cheio de efeito que cobriu a irmã.

O segundo set não foi muito diferente, e as duas tenistas seguiram bem no saque, sem dar muitas chances. A única chance de quebra da parcial veio no sexto game, a favor de Serena. Venus cometeu uma dupla falta e permitiu que a irmã abrisse 4/2.

Após Serena confirmar o serviço e abrir 5/2, Venus voltou a encontrar problemas com o saque. A atual número 3 do mundo salvou três match points, mas mandou um backhand na quarta chance da irmã, e a falha deu o título a Serena.

A dificuldade de compreensão aqui poderia ser atribuída a termos como *break points*, *aces*, *tie-break*, *mini-break*, *lob*, *quebra da parcial*, *match points*, *backhand*, os quais, de resto, refletem a necessidade do domínio de um jargão específico e até certo ponto restrito. Nesse sentido, teríamos o conhecimento de mundo (restrito, no caso das pessoas que não entendem de tênis, e focado, no caso das pessoas que conhecem as regras e os termos do esporte) atuando na construção da textualidade ou na sua impossibilidade. Esse aspecto conduz aos conceitos de situacionalidade e de aceitabilidade mais do que a quaisquer outros, especialmente pelo fato de que o contexto associado ao conhecimento de mundo são os suportes da aceitabilidade e da consequente construção do sentido.

Em outro exemplo retirado da imprensa, observa-se o uso da intertextualidade no que o texto possui de referências contextuais a um determinado momento da política brasileira. Trata-se do texto “Políticolíngua, série Sarney” no qual Roberto Pompeu de Toledo⁵⁰ comenta a posição do presidente do Senado diante da situação de precariedade moral em que se encontra o Senado. A intertextualidade, nesse texto, se verifica pela citação direta das falas do presidente do Senado (“eu com tantos anos de vida pública, com a correção que tenho de vida austera, de família bem-composta”) e do presidente da República (“Sarney não pode ser tratado como se fosse uma

⁵⁰ O texto pode ser integralmente consultado na *Revista Veja* edição 2119 – ano 42 – nº 26, 1º de julho de 2009, p. 162.

peessoa comum”), já publicadas em outros veículos de comunicação, e também pelas alusões que contém. Nesse sentido, chama a atenção o parágrafo que tem por título *Grande família* no qual se pode ler o seguinte:

Grande família – Coube ao senador Edison Lobão Filho, o Edinho, numa nova invocação do santo nome da família, produzir a melhor frase da semana. Foi revelado que um funcionário de seu gabinete no Senado, Raimundo Nonato Quintiliano Pereira, o ‘Raimundinho’, na verdade trabalha na Fundação José Sarney, acomodada no histórico Convento das Mercês, em São Luís. Edinho confirmou a notícia com orgulho e altivez: ‘No Maranhão a gente faz parte de uma grande família política. Liberei para trabalhar no convento porque, trabalhando para o presidente Sarney, ele está trabalhando para nós’. O conceito de ‘grande família’ veio a calhar. Conduz à copiosa parentela Sarney pendurada na folha de pagamento do Senado, mas também desperta ecos de família naquela outra acepção, aquela ... o leitor sabe ... de ‘famiglia’.

Aqui a intertextualidade lança mão de um processo mais sofisticado de referência o qual envolve, além da fala direta de um senador, conhecimento de mundo e deslocamento semântico. Senão vejamos, ao abrir o parágrafo com o título *Grande família*, o autor permite que se estabeleçam vínculos com o programa de humor semanal *A grande família* no qual é apresentada ao telespectador uma família confusa, desordenada e envolvida em peripécias rocambolescas e mirabolantes. Além disso, usa o autor os diminutivos afetivos (aqui naturalmente repletos de ironia) Edinho e Raimundinho no sentido de fortalecer a ideia de intimidade familiar. O deslocamento semântico está na palavra italiana *famiglia* que, não obstante significar família em português, pode ser também usada como sinônimo para a máfia siciliana⁵¹ cuja estrutura pode ser comparada àquela das organizações políticas. Com efeito, o presidente do Senado diz-se um homem honrado apesar de ser apontado, senão como *Il capo*, ao menos como um representante ou conselheiro de uma família bastante peculiar e comum na cena política nacional: aquela dos

⁵¹ Máfia é o termo usado para se referir à organização criminosa da Sicília conhecida por *Cosa Nostra*. Nessa organização, a célula primária é constituída pela “família”, uma estrutura de base territorial. A família é composta por “homens honrados” sob a coordenação de um representante (cargo eletivo) que é assessorado por um vice-representante e por um ou mais “conselheiros”.

políticos que se locupletam às custas do erário e por meio de práticas escusas. Nesse texto, cuja integridade não se encontra comprometida por problemas de estruturação, a textualidade (ou aquilo, reiterando, que faz com que um texto possa ser visto e compreendido como tal) só se completa mediante a capacidade de o leitor estabelecer relações sutis marcadas pelo não-dito-mas-ainda-insinuado.

Também a publicidade está repleta de referências e a construção de sentido depende da compreensão dessas referências. Observe-se o seguinte texto publicitário de um polivitamínico⁵²:

Pharmaton deixa você mais atento até para descobrir que o produto do alfabeto perdeu várias letras.

Você sabia que aquele produto que dizia ter todas as letras do alfabeto *RETIROU 9 COMPONENTES* da fórmula?

Você sabia que aquele produto *REDUZIU* consideravelmente a quantidade de suas vitaminas?

Você sabia que continua pagando o *MESMO PREÇO* por aquele produto?

O alfabeto pode não ser mais o mesmo, mas você continua contando com o Pharmaton. [...]

Uma primeira leitura poderia remeter o leitor à tão comentada reforma ortográfica que acrescentou letras ao alfabeto, especialmente quando o texto afirma que “o alfabeto pode não ser mais o mesmo”. Já o uso do demonstrativo *aquele* tem a função de estabelecer com o leitor uma suposta intimidade dado que não se trata de qualquer produto, mas *daquele*. Com efeito, todo o sentido do texto dependerá de uma coisa bem simples: saber que *aquele produto* é o polivitamínico Centrum, cuja propaganda propalava sua completude vitamínica “de A a Zinco”.

Ainda em outro texto (“Tapete vermelho para a próxima Flip”, publicado na seção colunistas da *Revista Época*⁵³) Luís Antônio Giron comenta o famoso evento literário acontecido em Parati entre 1 e 5 de julho de 2009. Em seu texto ele tece considerações acerca da feição que a festa assumiu, afirmando que “agora, ela virou uma espécie de versão tupiniquim do Festival de

⁵² *Revista Veja*, edição 2119 – ano 42 – nº 26, 1º de julho de 2009, p. 105.

⁵³ <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI81455-15230,00-TAPETE+VERMELHO+PARA+A+PROXIMA+FLIP.html> . Consultada em 09/07/2007.

Cannes, um circo de celebridades digna da “ilha de caras”, com direito a fãs enlouquecidos e superlotação de restaurantes e pousadas, cobrando preços extorsivos pelos serviços”. Segue seus comentários na direção da crítica ao aspecto meramente festeiro do evento que estaria privilegiando o irrelevante em detrimento do essencial, oferecendo ao participante mais desatento uma esmola cultural de valor mais imaginado do que efetivo. Com efeito, a Flip, a julgar pelas palavras de Giron, teria se transformado em um evento acumulador de celebridades de toda a sorte e muitas bem distantes de um real valor literário. Ao finalizar seu texto, o autor vaticina “eu não acredito que ela volte a ser o que era. A vocação da Flip é virar pop”. E ao terminar seu vaticínio, lança uma proposta: “que a organização do evento convide Stephenie Meyer e Dan Brown para o ano que vem!”.

Stephenie Meyer e Dan Brown são escritores de livros famosos que arregimentaram um exército de leitores por todo o mundo a exemplo do nacional Paulo Coelho. Se a Flip é um evento literário que tende a se popularizar e se Stephenie Meyer e Dan Brown são escritores best-sellers, qual o problema em convidá-los e qual o problema do texto? A resposta para as duas perguntas é nenhum. De fato não há nenhum problema. Contudo, para leitores mais atentos, fica clara a presença de certa ironia. O sentido claro e crítico do texto se estabelece mediante essa compreensão e forma um todo com a comparação feita inicialmente entre a Flip, o festival de Cannes e o castelo de Caras: espaço para a circulação de celebridades com muita fama, mas sem, necessariamente, algum conteúdo.

Até o momento, tomamos como exemplo textos de circulação ampla independentemente da aparência técnico-científica que eles possam ter e a despeito de não serem eles constituintes do nosso *corpus*. Contudo, tal exemplo permite verificar de um modo mais geral aquilo que pretendemos verificar no objeto de nossa pesquisa que é constituído pelos textos ditos acadêmicos e, portanto, de circulação mais restrita. Sendo assim, esses exemplos retirados da mídia encerram esse capítulo, convocando a atenção para o próximo.

Cumpramos recordar que, da mesma forma que um texto não é produzido de forma dissociada de uma intenção, a sua produção encontra-se vinculada, se não condicionada, a um contexto que determina de que forma o conteúdo da mensagem será apresentado ao público leitor. Se é correto dizer que um texto é permeado por uma intenção e que essa intenção se materializa pela

associação com textos outros mediante o processo de intertextualidade, é igualmente correto afirmar que o texto não é uma entidade etérea desprendida de um contexto situacional que lhe dê suporte. Todo texto, além de uma intenção comunicativa, vincula-se a um contexto de produção que determina desde o tema até a escolha do modo como seu conteúdo será apresentado ao leitor. Exemplo disso são os textos literários cujos estilos – conhecidos como estilos de época - estão diretamente vinculados a um contexto que lhes determina desde o tema até a forma como são escritos, conferindo-lhes identidade própria frente a outros textos.

A informatividade se coliga à situacionalidade porque o grau de informação de um texto é uma via de mão dupla que envolve o conhecimento do autor de um lado e o conhecimento do leitor de outro lado. Em outras palavras, pressupõe-se que um autor escreva sobre algo que lhe seja familiar imbuído de uma determinada intenção. Ao leitor caberá acatar a intenção do autor em lhe informar algo a partir da experiência de mundo de que dispõe. Sendo assim, a informatividade textual depende de alguma forma da capacidade de o leitor mobilizar seu cabedal cultural e intelectual.

O texto acadêmico tem, neste sentido, o desafio de incentivar a produção do conhecimento a partir do momento em que pode cair na mão de leitores ainda inexperientes especialmente diante de textos que podem ser altamente informativos. Sobre a questão específica da informatividade, Val (2000, p. 39) ressalta que

Para eles [Beaugrande & Dressler] informatividade tem a ver com grau de novidade e previsibilidade: quanto mais previsível, menos informativo será o texto para determinado usuário, porque acrescentará pouco às informações que o recebedor já tinha antes de processá-lo. E vale também o inverso: quanto mais cheio de novidades, mais informativo [...]

Estamos de acordo que um texto muito previsível comunica pouco e, por conseguinte, informa pouco. Entretanto, a maior quantidade de novidades não se vincula necessariamente a um maior grau de informatividade uma vez que, seguindo um preceito de Teoria da Comunicação, o excesso de informações inibe o canal e compromete a comunicação baixando o grau de informatividade. Há, então, que se dosar o uso de informações novas, mesclando-as ao já conhecido e até mesmo lançando mão da redundância que, como já foi afirmado antes, evita ruídos que impõem barreiras à plena comunicação. Ao equilibrar o novo com o já conhecido,

chegamos ao que Beaugrande & Dressler chamam de grau mediano de informatividade. Esse grau permitiria ao leitor associar conhecimentos novos a conhecimentos antigos e promoveria maior aproveitamento do leitor em relação ao texto. De acordo com os autores (1994, p.24)⁵⁴,

A elaboração de notícias altamente informativas é mais trabalhosa do que [a produção] de notícias menos informativas, porém, em compensação, é mais interessante. Convém, entretanto, estar muito atentos para não sobrecarregar de modo exagerado a elaboração sob o risco de comprometer o bom êxito da comunicação [...]. Em última análise, todo texto é de algum modo informativo [...]

No caso específico do texto acadêmico, cujo principal escopo é o de alargar e esclarecer o cabedal de conhecimento dos seus leitores acerca do mundo real, a informatividade está para a intencionalidade assim como a situacionalidade para a aceitabilidade. A construção do sentido então se dará pelo estímulo ao conhecimento de mundo do leitor e à sua capacidade de estabelecer relações que lhe permitam lançar mão dos conhecimentos acumulados e organizados segundo os princípios que regem a intertextualidade de forma a que se possa afirmar que um texto é a soma de muitos outros textos que lhe antecederam, e aos quais faz referência de forma direta ou indireta, assim como é também a congregação de conhecimentos acumulados e partilhados.

O texto é, então, uma soma de fatores linguísticos e textuais assim como extralinguísticos e extratextuais cuja compreensão nem sempre se processa como o imaginado especialmente no que concerne aos leitores (e também escritores) menos experientes.

No próximo capítulo procederemos à análise dos textos que nos servem de base para a análise dos mecanismos de textualidade verificados nos textos acadêmicos⁵⁵.

⁵⁴ L'elaborazione di notizie altamente informative è più impegnativa di notizie meno informative, però, in compenso, è più interessante. Ocorre, tuttavia, stare molto attenti a non gravare in modo esagerato sull'elaborazione rischiando di compromettere il buon esito della comunicazione [...].

In ultima analisi, ogni testo è in qualche modo informativo [...].

⁵⁵ Textos acadêmicos, em nossa opinião, são também textos científicos. A questão da nomenclatura não compromete a essência do texto uma vez que tanto um quanto outro tem as mesmas especificidades.

4 - Análise do *corpus*

Nesse capítulo procederemos à análise do *corpus* selecionado e que será composto por seis textos publicados em periódicos científicos das seguintes áreas: Enfermagem, Educação e Educação Física.

A área de Enfermagem foi escolhida em função de nossa experiência como revisora de textos numa área da saúde que de um modo geral convive com a crítica de não produzir textos claros. A segunda área escolhida tem uma relação direta com nossa prática profissional em sala de aula, o que nos põe em contato com textos de natureza pedagógica. A terceira área escolhida atrai nosso interesse porque, além de acreditarmos no valor da prática diária de esportes para a saúde, é uma área considerada como sendo composta por profissionais pouco afeitos à produção textual. Além disso, vemos nela uma espécie de interseção entre a educação e a saúde, o que permitiria observar possíveis variações discursivas ora caminhando para um perfil de humanas, ora para um perfil de biomédicas.

Tomaremos pelo menos dois artigos por área e trabalharemos por amostragem uma vez que a quantidade de textos analisados é ínfima diante de tudo o que vem sendo produzido ultimamente. Todavia, essa é a quantidade ideal para a análise que se pretende. Reforçamos que embora nosso foco não sejam as questões sintáticas por elas será inevitável passar dado que complicações sintáticas comprometem o sentido do texto. Sempre que possível, apresentaremos o texto na íntegra para que a análise seja acompanhada de forma mais detalhada.

As fontes de consulta para todos os artigos foram os portais SciELO e CAPES reconhecidamente competentes na veiculação online de artigos científicos em todas as áreas de conhecimento.

Quanto ao tipo de artigo, estabelecemos que ele será retirado de duas seções, quais sejam: artigos de pesquisa e relatos de experiência. Os artigos de pesquisa têm como característica principal divulgar textos originais relatando resultados, finais ou parciais, de pesquisas realizadas em um determinado setor da área analisada. Os relatos de experiência, por sua vez, concentram-

se na divulgação do lado mais prático de um trabalho que nem sempre está circunscrito apenas ao ambiente universitário.

Reforçamos que a análise dos textos constituintes do *corpus* tem como base as quatro metarregras estabelecidas por Charolles (1997), os conceitos de coesão e coerência segundo o mesmo autor e os cinco fatores pragmáticos arrolados por Beaugrande & Dressler (2004) e retomados por Val (1997). Explicamos que dentre os fatores pragmáticos existentes, enfocaremos com maior interesse a intertextualidade que, parece-nos, é elemento fundamental para a composição do texto acadêmico no que lhe permite de diálogo e interação com outros pensamentos e, até mesmo, saberes e cujo reconhecimento, segundo afirma Trouche (s/d, p. 31), permite a interpretação dos sentidos do texto.

Ressaltamos também que, por termos tomado para o *corpus* textos integrais, optamos por manter suas respectivas notas de final de página. Nesse sentido, os números indicadores de notas que aparecem nos textos analisados referem-se exclusivamente ao próprio conteúdo textual.

4.1 - TEXTO 1

O primeiro texto – “Fatores de risco para a transmissão de Hanseníase” – foi selecionado da *Revista Brasileira de Enfermagem*⁵⁶ e foi publicado na seção Pesquisa⁵⁷.

Além das clássicas rubricas dedicadas ao Resumo/ Abstract/ Resumen e respectivos descritores, o texto, coautoria de três autores, divide-se em quatro tópicos, a saber: **introdução, metodologia, resultados e discussão, conclusão e referências**.

⁵⁶ Rev.bras.enferm. v.61 (esp). Brasília nov.2008. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0034-716720080007&lng=pt&nrm=iso.
Data de consulta: 06/07/2009.

⁵⁷A título de esclarecimento, julgamos pertinente apresentar a divisão da revista para melhor compreensão de sua estrutura. A publicação encontra-se assim subdividida: Editorial, Pesquisa, Revisão, Reflexão, Relato de Experiência, História da Enfermagem, Entrevista. Em um número verificou-se a presença das seguintes seções: Ensaio, Atualização.

A introdução, composta por nove parágrafos, faz um percurso histórico brevíssimo para se concentrar nas determinações da OMS para a erradicação da doença, no fato que elas não foram cumpridas e na reformulação de estratégias. Senão vejamos:

INTRODUÇÃO

Desde a Antiguidade, a hanseníase tem sido considerada uma doença contagiosa, mutilante e incurável, provocando uma atitude preconceituosa de rejeição e discriminação ao seu portador, normalmente um excluído da sociedade. As referências mais remotas datam de 600 a.C. e procedem da Ásia que, juntamente com a África, pode ser considerada o berço da doença (1).

A doença é transmitida principalmente por meio do convívio com os doentes do tipo virchowiano ou dimorfo que ainda não foram diagnosticados e não iniciaram tratamento. Esses indivíduos possuem carga bacilar suficiente para favorecer a transmissão. As principais fontes de bactérias são provavelmente as mucosas das vias aéreas superiores. O bacilo de Hansen tem a capacidade de infectar grande número de indivíduos, no entanto, poucos adoecem. Essa propriedade não é função apenas das características intrínsecas da bactéria, mas depende, sobretudo, de sua relação com o hospedeiro e do grau de endemicidade do meio (1, 2).

A infecção é considerada de fácil diagnóstico e terapêutica. O esquema de Poliquimioterapia (PQT), recomendado para o tratamento dos doentes, leva à cura em períodos de tempo relativamente curtos, sendo possível desenvolver atividades de controle da doença mesmo em municípios minimamente estruturados. No entanto, a situação da hanseníase em âmbito mundial e nacional ainda é preocupante e se observa que muitos países ainda não conseguiram eliminar essa doença.

A partir do ano de 1991, o Brasil assume o compromisso de eliminar a hanseníase até 2000, quando se objetivava alcançar o índice de menos de 1 doente a cada 10.000 habitantes, alvo preconizado pela organização Mundial de Saúde (OMS).

Visto que a meta prevista para o ano de 2000 e anos seguintes não foi atingida, o objetivo agora é postergado para o período de 2006 a 2010, a fim de que os municípios busquem individualmente atingir um patamar de controle. O eixo central do plano é utilizar a rede de atenção básica junto às unidades de saúde da família. Os secretários municipais de saúde devem desempenhar papel estratégico ao assumir a responsabilidade pela eliminação da doença em seus municípios (3).

Esse processo de reestruturação do modelo assistencial trouxe novas perspectivas, das quais vale destacar a mudança do paradigma assistencial, vindo de um modelo assistencialista voltado para as especialidades médicas, agora centrado na vigilância em saúde focada no sujeito e na família. É depositada nas equipes de saúde da família a atuação diante dos diversos contextos pertencentes ao foco familiar.

O estado do Espírito Santo é considerado, de acordo com o grau de endemicidade das diferentes unidades federativas e macrorregiões, área de alta prevalência, atingindo em 2005 uma prevalência de 4,54/10.000 hab e detecção de 4,44/10.000 hab. Especificamente, o município de Jaguaré, localizado na macrorregião Norte do estado, foi caracterizado como área hiperendêmica (> 20 casos/10.000 hab.). Atualmente, este município apresenta um coeficiente de prevalência de 15,43/10.000 hab, para o ano de 2006(4).

Na tentativa de controlar a doença, o município de Jaguaré incentiva a política de descentralização para atenção básica e a implantação de ações de controle da hanseníase por meio do Programa de Saúde da Família (PSF). O programa de controle da hanseníase é uma das prioridades no município, por ser uma área endêmica, tendo sido desenvolvida uma estratégia de ação rigorosa, com treinamentos e capacitações de todos os profissionais de saúde. As ações preventivas, promocionais e curativas foram intensificadas na tentativa de melhorar o perfil epidemiológico do município e vêm sendo realizadas com sucesso pelas equipes, o que evidencia um forte comprometimento de todos os profissionais com a busca por melhorias na perspectiva clínica e epidemiológica do paciente e, por conseguinte, do município.

Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo identificar fatores individuais de risco relacionados à transmissão da hanseníase em um município endêmico no interior do estado do Espírito Santo. Essa necessidade é explicada pelo número considerável de pacientes com hanseníase no Brasil, em vários estados da nação e, particularmente, no município de Jaguaré, por ser essa infecção uma questão de saúde pública e fazer parte do planejamento estabelecido pelo Ministério da Saúde, qual seja, a eliminação da doença até o ano de 2010 e pela dificuldade enfrentada pelo serviço de saúde em baixar os índices até o nível proposto no período estabelecido pela OMS.

Do ponto de vista da metarregra de repetição (MR1), acreditamos que os elementos de recorrência utilizados (especialmente as substituições lexicais, as referências contextuais e as recuperações / retomadas) não contribuem necessariamente para a progressão do texto uma vez que deixam lacunas que só poderão ser preenchidas pelo conhecimento de mundo de um leitor experiente. Observemos:

No 2º parágrafo, encontramos as seguintes construções: “Esses indivíduos possuem carga bacilar suficiente para favorecer a transmissão. [...]. O bacilo de Hans tem capacidade de infectar grande número de indivíduos, no entanto, poucos adoecem. Essa propriedade não é função apenas das características intrínsecas da bactéria, mas depende, sobretudo, de sua relação com o hospedeiro e do grau de endemicidade do meio”. O segmento lexical *o bacilo de Hans* teoricamente retomaria o termo anterior *carga bacilar* ao passo que o segmento *Essa propriedade* poderia substituir tanto a capacidade de infecção do bacilo quanto o fato de poucas pessoas adoecerem. Além disso, parece-nos incongruente afirmar que uma propriedade possua alguma função como os autores afirmam. Outro aspecto a ser observado diz respeito ao fato de que há repetição de ideias se considerarmos que a palavra propriedade, mais do que ser “função das características intrínsecas (atuando, portanto, como sujeito da oração), pode ser tomada como sinônimo de características. Talvez fosse necessário reescrever o parágrafo de forma mais objetiva.

O terceiro parágrafo não deixa claro de que forma o tempo destinado à “cura” se relaciona com o “controle da doença” em “municípios minimamente estruturados”. Além disso, o segmento “[...] sendo possível desenvolver atividades de controle da doença [...]” não permite definir com clareza o sujeito da ação. Em outras palavras, torna-se difícil perceber de imediato se é o esquema de PQT que “desenvolve atividades de controle” ou se é a partir da “cura” já consolidada que as atividades de controle são desenvolvidas. A sugestão nesse caso seria a reescritura do período de forma a deixar claro se é o esquema da PQT ou se é a cura dele oriunda que age no controle da doença.

No quinto parágrafo, o uso do advérbio *agora* está deslocado e acaba por comprometer a coerência textual uma vez que em nada se relaciona com o verbo no perfeito. Outra incongruência é o texto usar esse advérbio em relação a um período que começa em momento anterior à publicação do trabalho analisado⁵⁸ e teoricamente termina dois anos depois. Nesse sentido, é possível afirmar que o uso do advérbio provoca uma contradição em relação ao espaço temporal indicado no texto e que compreende um período que não se inscreve no que o conhecimento de mundo geral concebe como sendo o agora. Esse fato compromete os princípios da metarregra de não contradição (MR3).

No sexto parágrafo, os autores afirmam que “esse processo de reestruturação do modelo assistencial trouxe novas perspectivas, das quais vale destacar a mudança do paradigma assistencial, vindo de um modelo assistencialista, voltado para as especialidades médicas, agora centrado na vigilância em saúde focada no sujeito e na família”. Mais uma vez a repetição não só não contribui com a clareza do texto como também compromete a progressão (MR2). Em primeiro lugar, nada no parágrafo anterior permite afirmar que esteja em curso um processo de reestruturação e nada permite assumir que esse processo, não anunciado claramente, possa interferir nos cuidados com a doença.

No oitavo parágrafo encontramos uma construção que compromete o texto ao não permitir, por exemplo, que o mesmo progrida ou que seja possível resgatar com facilidade uma

⁵⁸ O trabalho foi publicado em 2008 e faz referência aos anos de 2006 e 2010, o que exclui necessariamente o advérbio *agora*.

relação com algum antecedente. Observe-se que o uso do gerúndio não permite o resgate de um antecedente claro, uma vez que há um uso de estrutura passiva que compromete o bom desempenho comunicativo. Vejamos: “O programa de controle da hanseníase é uma das prioridades no município, por ser uma área endêmica, tendo sido desenvolvida uma estratégia de ação rigorosa, com treinamentos e capacitações de todos os profissionais de saúde”. Texto ficaria mais claro se estivesse estruturado da seguinte forma: *O programa de controle da hanseníase é uma das prioridades do município onde, por causa da endemicidade observada, desenvolveu-se uma estratégia de ação rigorosa a qual inclui o treinamento e a capacitação de todos os profissionais de saúde.* Essa seria nossa proposta, caso tivéssemos feito a revisão, para que o texto encontrasse progressão e também para que o princípio da relação proposto pela metarregra de relação (MR4) pudesse ser respeitado, garantindo coerência. O referido parágrafo apresenta comprometimento da MR1 e da MR2. No caso da MR1, o problema está no fato de o termo “trabalho” (“Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo [...]”) não ter seu uso claro, ou seja, esse termo retoma os programas de saúde já mencionados ou se refere ao texto mesmo? Ou seja, não é tão simples assim perceber se há substituição e tampouco efetuar recuperações. Mais adiante, os autores fazem a seguinte afirmação: “Essa necessidade é explicada pelo número considerável de pacientes com hanseníase no Brasil, em vários estados da nação e, particularmente, no município de Jaguaré, por ser essa infecção uma questão de saúde pública e fazer parte do planejamento estabelecido pelo Ministério da Saúde, qual seja, a eliminação a doença até 2010 e pela dificuldade enfrentada pelo serviço de saúde em baixar os índices até o nível proposto no período estabelecido pela OMS”. A expressão *essa necessidade* não substitui lexicalmente nada que lhe seja anterior, dado que não se faz explicitamente referências a alguma necessidade. Também não favorece nenhuma recuperação. Além disso, o texto circula sem evoluir, sem progredir em função de repetições que em nada se assemelham àquelas preconizadas pela MR1. Claro está que a expressão *no Brasil* dispensa o acréscimo da *vários estados da nação* por ser ela mesma uma convenção generalizante, ou seja, se alguém usa algo como *no Brasil, nos estados Unidos, na Itália, na França, na Holanda* é já pressuposto que a referência é feita ao país como um todo, não sendo necessária a presença de nenhum acréscimo como esse feito pelos autores. Por fim, o texto se mete em um tipo de circunlóquio que não permite necessariamente o estabelecimento de vínculos de sentido que enriqueçam a informação introdutória. Em outras palavras, o final da introdução nada mais é do que um grande mais-do-mesmo.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso-controle. O grupo caso foi composto por pacientes diagnosticados como casos novos de hanseníase e notificados no banco de dados oficial brasileiro Sistema de Informação Nacional de Agravos de Notificações (SINAN) entre os anos de 2003 e 2006 na rede de saúde do município de Jaguaré – ES, até completar o quantitativo de 90 entrevistados. Foram excluídos do estudo os casos que entraram no sistema de notificação como recidivas, reingressos, casos transferidos de outros municípios ou estados, ou casos de hanseníase que não residiam no município de Jaguaré – ES.

O grupo controle foi composto por indivíduos moradores vizinhos do caso que não apresentam diagnóstico de hanseníase, possuem o mesmo sexo (masculino ou feminino) do paciente caso e a idade compreendida em uma faixa etária com variação máxima de 05 anos. A entrevista era antecedida à realização de exame dermatoneurológico. Foram excluídos do estudo os controles que, após o exame dermatoneurológico, apresentavam-se como suspeitos a caso novo de hanseníase. A escolha do grupo controle ou de comparação obedeceu ao princípio de máxima similaridade com os casos, exceto pelo critério de presença da doença ou agravo.

A medida de associação entre a doença e o fator de risco utilizado foi a razão de chances odds ratio (OR). O cálculo amostral levou em consideração os resultados de um estudo semelhante onde a variável (fator) utilizado foi a escolaridade, com um odds=2,05, percentual de expostos de 45% entre os controles e um poder de 80%, bem como alfa=0,05.

O tamanho da amostra necessária, com precisão, intervalo de confiança, poder do teste de 80% e alfa=0,05, foi calculado para um número de casos igual a 90 e número de controles igual a 270, isto devido a escolha de proporção de três controles por caso. A amostra total foi constituída de 360 entrevistados.

Para a coleta de dados, foi realizado um inquérito domiciliar por meio da entrevista semi-estruturada contendo variáveis de identificação do

entrevistado, sócio-econômicas e demográficas, hábitos de vida e relacionadas com a hanseníase.

Para a realização do trabalho de campo por meio das visitas domiciliares aos 90 casos e 270 controles, partiu-se de um grupo composto pelo investigador responsável pelo estudo e com auxílio dos enfermeiros integrantes do PSF, bem como a participação ativa dos agentes comunitários de saúde de cada território. O inquérito domiciliar foi realizado nos meses de novembro de 2005 a setembro de 2006.

Para análise dos resultados foram utilizados pacotes computacionais: Excel 2003, EPI-INFO, SPSS. Após essa análise o estudo foi submetido a um modelo de análise dito regressão logística. O modelo seguiu ajuste por meio do software SPSS 13.0, através do método Backward (passa atrás), baseado no Teste de Wald.

O trabalho foi submetido à avaliação e julgamento, tendo sido aprovado pelo comitê de ética em pesquisa do Hospital Universitário Cassiano Antônio de Moraes (HUCAM). O município no qual foi realizada a pesquisa recebeu orientação prévia sobre a investigação, tendo concordado em contribuir para o desenvolvimento do trabalho. Todos os pacientes foram informados a respeito da pesquisa e de seu objetivo. Quando cientes, deram autorização prévia, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

Na parte da metodologia os autores apresentam os instrumentos utilizados no processo de coleta de dados. O que chama a atenção nessa rubrica é uma construção desnecessária em voz passiva no segundo parágrafo (“A entrevista era antecedida à realização de exame dermatoneurológico”), a qual quebra o dinamismo do texto e provoca uma impropriedade, um problema de concordância por interferência (“a variável (fator) utilizado”) e outro de regência (“devido a escolha”), uma questão ortográfica (“sócio-econômicas) e um parágrafo em que não se estabelecem relações claras (“Para a realização do trabalho de campo por meio das visitas domiciliares aos 90 casos e 270 controles, partiu-se de um grupo composto pelo investigador responsável pelo estudo e com auxílio dos enfermeiros integrantes do PSF, bem como a participação ativa dos agentes comunitários de saúde de cada território.”). Nesse último exemplo fica evidente a quebra de sentido que se opera pela introdução dos segmentos *e com o auxílio de*

enfermeiros e bem como a participação ativa de agentes. O ideal seria reescrever o período cujo sentido se torna recuperável apenas em caso de leitores experientes e capacitados a suprir as lacunas de sentido existentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistadas 360 pessoas, com média de idade de 42,8 anos, tendo como idade mínima 6 anos e idade máxima 84 anos. O tamanho médio da residência ficou em torno de 52,8m². O estudo também identificou casas com a metragem de 9m² e casas com até 250m². Em relação ao consumo de álcool, foi encontrado valor médio igual a 48,3ml/semana, um valor mínimo de 3ml/semana e o máximo de 280ml/semana. Para o consumo de cigarro, nota-se a média de consumo de 13,7 cigarros/dia, quantidade mínima de 1 cigarro/dia e valor máximo de 60 cigarros/dia.

Em relação ao tipo de ocupação mais encontrada entre casos e controles, houve predomínio de domésticas 93 (25,8%), seguido de lavradores 79 (21,9%), aposentados 51 (14,2%) e braçais 15 (4,2%). Quanto ao nível de escolaridade entre os casos, foi observado que a maioria 55,6% possui nível fundamental, e 24,4% são analfabetos. Na classificação das raças, o estudo identificou no grupo caso discreto predomínio da raça parda 38,9% seguido de 37,8% da raça negra. No que diz respeito à renda salarial, o estudo mostrou predomínio da faixa de um a três salários mínimos no grupo caso 68,9%, seguido de 24,4% com renda menor que 1 salário mínimo.

Na entrevista, ao serem questionados a respeito do diagnóstico da hanseníase, a maioria dos casos 69% referiu ter procurado o posto de saúde devido ao aparecimento de manchas pelo corpo, 25,5% descobriram em um dia de consulta na unidade de saúde e 5,5% foram encaminhados ao posto de saúde pelo agente comunitário.

No grupo caso, assim como no grupo controle, foi observado que 75,6% usam água tratada, 16,9% usam água de poço e 7,5% usam água de nascente. Com relação ao consumo, 54,2% bebem água tratada e 45,8% bebem água não tratada.

A variável tipo de residência mostrou predomínio, entre os casos, do tipo tijolo 77,8% e do tipo madeira 12,2%. Em relação à quantidade de moradores nas casas, o grupo caso apresentou uma média de 4,3 pessoas e o grupo controle 4,0 pessoas. Quanto à procedência do grupo caso, observou-se que o maior número 76,6% possui como local de origem e morada o município de Jaguaré. Os demais casos 23,3% são advindos de outras cidades.

Com relação a casos atuais de hanseníase entre parentes consanguíneos, 86,4% não possuem casos na família e 13,6% possuem casos na família. Para essa pergunta p-valor 0,012 e OR 2,374, essa variável encontrou significância estatística. Quanto a ter casos antigos de hanseníase entre parentes consanguíneos, 83,1% não possui casos na família e 16,9% possui casos na família. Para essa questão p-valor 0,000 e OR 4,203, assim, essa variável também encontrou significância estatística.

O estudo revelou, após o emprego da regressão logística, que ter casos atuais de hanseníase na família está associado a um risco 2,9 vezes maior de um membro sadio dessa família contrair a doença; e ter casos antigos de hanseníase na família está associado à possibilidade 5,0 vezes maior de um membro sadio dessa família contrair a doença.

Aceita-se que a transmissão da hanseníase acontece de pessoa a pessoa. O risco de desenvolvimento da doença é cerca de 5 a 10 vezes mais alto se um membro da família já manifestou a doença. Para os contatos intra-domiciliares, o risco de desenvolver a hanseníase é maior para aqueles que convivem com o doente antes de ele iniciar o tratamento (5).

Outros pesquisadores, ao entrevistar 20 famílias de pacientes com hanseníase na região de Duque de Caxias no Rio de Janeiro, observaram que há predominância (69/75) da consanguinidade entre os que adoeceram e que a possibilidade de adoecer entre os consanguíneos foi 2,8 vezes maior do que entre os não consanguíneos (6).

Ainda em 1998, a Organização Mundial de Saúde já enfatizava o relevante do contato intra-domiciliar na epidemiologia da doença e, em especial, tem chamado a atenção para possibilidades estratégicas para o controle e a eliminação da doença, o que tem sido reiterado como um objetivo básico.

Embora a idade seja um fator utilizado nesse estudo para pareamento dos grupos, não se pode deixar de destacar dois fatos importantes: a presença da doença entre crianças, com idade mínima de 6 anos e a média de idade encontrada no grupo caso de 43 anos. Este destaca a ocorrência da doença em idade tardia, o que reflete um período de incubação longo, isso pode significar que um único exame dos contatos no momento do diagnóstico do doente não detecta a maioria dos futuros casos. E aquele nos mostra que a hanseníase continua sendo transmitida intensamente dentro da comunidade e sugere contágio nos primeiros anos de vida, o que remete ao fato da transmissão intra-domiciliar e familiar.

Na classificação das raças, o estudo identificou no grupo caso discreto predomínio da raça parda 38,9% seguido de 37,8% da raça negra. Demais autores, encontraram em seus estudos realizados no Nordeste a raça parda como predominante (7,8).

No que diz respeito à renda salarial, o estudo mostrou predomínio da faixa de um a três salários mínimos no grupo caso de 68,9%, seguido de 24,4% com renda menor que 1 salário mínimo. Esses dados são semelhantes ao percentual encontrado por outros pesquisadores, que sugerem que os enfermos de hanseníase pertencem à classe social média baixa (9-11).

Os tipos de ocupação mais encontrados entre os entrevistados foram os de doméstica 25,8%, seguido de lavrador 21,9%. Em estudo realizado por outro autor, com pacientes de hanseníase, foi observado o predomínio de lavrador, doméstica e estudante (11).

Em relação ao nível de escolaridade entre os casos, foi observado que a maioria (55,6%) possui nível fundamental e (24,4%) são analfabetos. Parra(11), em seu estudo, encontrou um valor de 75% para o paciente que tinha algum grau de instrução seja ele básico ou médio, e um valor de 15% para analfabeto. Esse dado é também semelhante ao descrito por Pedroso (12).

Em estudo caso-controle realizado por Kerr-Pontes(13), com pacientes de hanseníase, a variável baixa escolaridade mostrou-se como um fator de risco, obtendo resultado de OR: 1,81. É sabido que o nível educacional de uma nação demonstra o seu estrato populacional. Pode-se considerar

também a dificuldade no acesso aos serviços de saúde e na promoção da saúde e prevenção de doenças.

Na entrevista, ao serem questionados a respeito do diagnóstico da hanseníase, a maioria dos casos 69% referiu ter procurado o posto de saúde devido ao aparecimento de manchas pelo corpo. Esse fato pode demonstrar o conhecimento dessa população em relação aos sinais da doença, identificando um bom trabalho das equipes de PSF no processo de educação em saúde.

O Ministério da Saúde recomenda a participação das equipes para aumentar o conhecimento da população a respeito dos estágios iniciais da doença, uma estratégia para colaborar no diagnóstico precoce da hanseníase.

Para Cunha (14), em estudo feito em um município endêmico do Rio de Janeiro, a realização de atividades educativas junto à comunidade a partir das unidades de saúde proporcionou à população melhoria de conhecimento sobre a doença e esse fato pode influenciar no aumento da detecção de casos novos na forma inicial da doença.

Em relação ao tipo de casa e o tamanho da residência, resultado semelhante foi observado por Ortiz (15). Os autores observaram que 73,1% dos entrevistados habitam em casas de tijolo e 26,9% habitam em casas de madeira. Em estudo realizado por Andrade (16), no município do Rio de Janeiro, a respeito de fatores associados ao domicílio e à família na determinação da hanseníase, foi observado que em 45,9% dos domicílios de doentes de hanseníase residem mais de cinco pessoas e 57,6% das casas têm 50m² ou menos. O fato de apresentar casas com dimensões muito pequenas e um bom quantitativo de moradores poderia facilitar o processo de transmissão da doença e ser apontado como fator de risco.

Quanto à procedência do grupo caso, alguns autores encontraram relação semelhante, como Oliveira (17) e Aquino (8). Em seu estudo, Oliveira (17) referiu que 9,6% dos pacientes atendidos foram provenientes de outras cidades. Esses autores atribuíram o fato à estigmatização da doença e ao medo do paciente em ser descoberto pelos demais. Isso os levaria a procurar atendimento em outras cidades.

Para Andrade (16), considerando o território de estudo, a imigração não parece ter contribuído de modo relevante mediante a introdução de novas fontes de infecção. Ao contrário, como a endemia já estava instalada na área central mais antiga, os imigrantes estariam contribuindo para manter o processo de transmissão por meio do aporte de susceptíveis.

Pacientes diagnosticados com hanseníase hoje talvez tenham transmitido a doença para outras pessoas na família ou na comunidade por um longo período em que a doença ainda não havia sido diagnosticada. Nesse sentido, o exame dos contatos intra –domiciliares torna-se fundamental para a descoberta de novos casos e orientação adequada, alertando quanto aos sinais característicos da doença.

Em estudo realizado por Aquino (8), para avaliar um programa de controle de hanseníase, foi observado que um número reduzido de contatos vem sendo contemplado com tal medida. Dos contatos dos pacientes paucibacilares, nenhum foi examinado, e dos multibacilares, apenas 16,8%. Magalhães & Rojas (18), constataram que em todo o Brasil o número de contatos examinados é menor que 30%, de todos os comunicantes registrados.

Na parte de resultados e discussões há o acréscimo de tabelas⁵⁹ às quais os autores não fazem referência ao longo do texto. Isso faz com que um recurso de grande utilidade fique solto no texto como um preenchedor de espaço. Além disso, a colocação dos dados percentuais é aparece diretamente ligada ao nome a exemplo de um adjunto adnominal (“... foi observado que a maioria 55,6% possui nível fundamental ...”) quando o mais preciso seria colocar apenas o percentual uma vez que pelos dados numéricos seria possível inferir as questões de maioria ou minoria, especialmente se as referência às tabelas tivessem sido feitas. Outras impropriedades podem ser verificadas em construções como a encontrada no terceiro parágrafo (“Na entrevista, ao serem questionados a respeito do diagnóstico da hanseníase, a maioria dos casos 69% referiu ter procurado o posto de saúde devido ao aparecimento de manchas pelo corpo, 25,5% descobriram em um dia de consulta na unidade de saúde e 5,5% foram encaminhados ao posto de saúde pelo agente comunitário.”). Do início ao fim do trecho destacado os comprometimentos de

⁵⁹ Essas tabelas podem ser consultadas no texto integral.

sentido aparecem. Senão vejamos, seria mais de acordo com a expectativa textual que o primeiro dado percentual (69%) viesse entre parênteses ou entre vírgulas. Depois, a impressão que se tem é de que os 25,5% precisaram passar todo o dia no hospital, em consulta, para descobrir a doença. Por fim, não se tem clareza sobre os 5,5 % que foram encaminhados.

Mais adiante, no décimo parágrafo, que se inicia em “Ainda em 1998 [...]”, há contradição indicada pela mistura de ideias evocadas pelo uso dos pretéritos imperfeito e composto. No 11º parágrafo, que se inicia em “Embora a idade seja um fator utilizado [...]”, os autores fazem referência a dois fatos importantes e conseguem fazer bem a retomada mediante o correto uso dos pronomes “este” e “aquele”.

Há, ao longo dessa rubrica, a repetição de dados que se torna desnecessária por não contribuir com o progresso e com a clareza do texto. As repetições acontecem no momento em que os autores retomam nos parágrafos 12 a 15, sem mudanças ou acréscimos que contribuam para a progressão do texto, os mesmos dados apresentados no segundo parágrafo. O título dessa rubrica do texto é Resultados e discussão. Como há ali a apresentação estatística de resultados sem nenhuma discussão específica (os autores não apresentam questionamentos que suscitem o debate ou a reflexão), creio que aquilo a que eles chamam discussão poderia ser atribuído ao princípio da intertextualidade indireta e construída pela referência direta a autores com os quais seria possível dialogar e cujo pensamento é possível conhecer mediante consulta à bibliografia usada (referências).

CONCLUSÃO

Diante de várias questões levantadas acerca da endemia hansênica, o presente estudo vem contribuir para reforçar a afirmativa da transmissão da doença em âmbito familiar. No decorrer da pesquisa, o estudo revelou que ter casos atuais de hanseníase na família aumenta em 2,9 vezes o risco de contrair a doença. E para os casos antigos de doença na família, o risco aumenta para possibilidade 5,0 vezes maior de desenvolver a patologia.

Ao estimar que o diagnóstico dos casos seja feito, em média, aos 42 anos de idade, deduz-se que a doença geralmente se manifesta vários anos após o contato com o doente. Levando-se em consideração o longo período de

incubação da doença e ainda o fator de risco ter na família um paciente com a hanseníase, sugere-se novas avaliações dos contatos intra-domiciliares, mesmo anos depois do membro da família ter encerrado o tratamento. Dessa maneira, seria possível avaliar de fato se aquele familiar exposto desenvolveu a doença a partir do caso familiar contaminado.

Ao considerar que nesse estudo 69% dos casos foram diagnosticados a partir de sua ida à unidade de saúde do PSF, a atuação da atenção primária em saúde junto ao PNCH torna-se essencial, pois é por meio dela que o usuário do SUS procura por um atendimento. Nesse sentido, um bom atendimento e qualidade no serviço prestado ao usuário e às famílias é a garantia para detecção e diagnóstico de casos novos de hanseníase, com orientação adequada sobre as características e tratamento da doença.

A dificuldade em alcançar a meta de controle da hanseníase pode estar relacionada também à própria particularidade da endemia local. A existência de conglomerados populacionais pode sustentar os índices de transmissão em níveis elevados, assim como os hábitos de vida estabelecidos em cada território, as condições sanitárias e econômicas capazes de contribuir para persistência do agravo. Nesse sentido, o pequeno tamanho das habitações evidencia as condições sócio-econômicas em que vivem os doentes e as pessoas propensas a contrair a doença.

Finalmente, o exame dos contatos domiciliares dos casos novos diagnosticados, aliado à informação efetiva da população sobre a doença, o rastreamento de novos casos e a educação permanente dos profissionais de saúde tornam-se estratégias principais para o diagnóstico e tratamento da hanseníase e poderão facilitar o processo de eliminação do agravo proposto para até o ano de 2010.

Em relação às demais rubricas, a conclusão parece ser um texto diferente diante da maior clareza com que expõe o que se espera de uma conclusão. Apenas o final faz um uso duplo de preposição provocando repetição de sentido dado que, contextualmente, é possível compreender que a construção “para o ano de 2010” significa que o prazo é o ano de 2010. Todavia, em nome

de clareza maior, talvez fosse possível retirar o segmento “proposto para” e entrar direto com a seguinte formulação: “... facilitar o processo de eliminação do agravo até o ano de 2010”.

REFERÊNCIAS

1. Fundação Nacional de Saúde (BR). Guia de vigilância epidemiológica. 5a ed. Brasília: FUNASA; 2002.
2. Marteli CMT, Stefani MMA, Penna GO, Andrade ALSS. Endemias e epidemias brasileiras, desafios e perspectivas de investigação científica: hanseníase. Rev Bras Epidemiol 2002; 5(3): 273-85.
3. Ministério da Saúde (BR). Informações de saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2007.
4. Prefeitura Municipal de Jaguaré (ES). Secretaria Municipal de Saúde. Plano municipal de eliminação da hanseníase. Jaguaré: Prefeitura Municipal; 2005.
5. Organização Panamericana de Saúde, Organização Mundial de Saúde. Hanseníase hoje. Boletim de Eliminação da Hanseníase das Américas 1999.
6. Oliveira MLWDR, Duraes SMB, Guedes LS, Cunha MD, Cavaliere FAM. Estudos de 20 focos familiares de hanseníase no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. An Bras Dermatol 2005; 80(3): 295-300.
7. Fonseca PHM. Hanseníase no Estado do Maranhão: análise de 5.274 casos. Arq Bras Med 1983; 57: 175-7.
8. Aquino DMC, Santos JS, Costa JML. Avaliação do programa de controle da hanseníase em um município hiperendêmico do Estado do Maranhão, Brasil, 1991-1995. Cad Saúde Pública 2003; 19(1): 119-25.
9. Serruya J. Hanseníase no município do Rio de Janeiro. Anais Bras Dermatol 1981; 56: 251-4.
10. Aquino DMC, Caldas AJM, Silva AAM, Costa JML. Perfil do pacientes com hanseníase em área hiperendêmica da Amazônia do Maranhão, Brasil. Rev Soc Bras Med Trop 2003; 36(1): 57-64.

11. Parra MC. Caracterización sócio-econômica de los leprosos atendidos en la unidade de dermatología sanitaria de Maracaibo, Venezuela: un estudio de casos. *Cad Saúde Pública* 1996; 12(2): 225-31.
12. Pedroso M. Incapacidades físicas em hanseníase: estudo multicêntrico da realidade brasileira. *Anais Bras Dermatol* 1989; 64: 301-6.
13. Kerr-Pontes LRS, Barreto ML, Evangelista CMN, Rodrigues LC, Heukelbach J, Feldmeier H. Socioeconomic, environment, and behavioural risk factors for leprosy in North-east Brazil: results of a case-control study. *Int J Epidemiol* 2006; 27: 1-7.
14. Cunha MD, Cavaliere FAM, Hércules FM, Duraes SMB, Oliveira MLWDR. Os indicadores da hanseníase e as estratégias de eliminação da doença em município endêmico do estado do Rio de Janeiro, Brasil. *Cad Saúde Pública* 2007; 23(5): 1187- 97.
15. Ortiz LC, Hoz FL, León CI, Guerrero MI, Gamboa LA, Araújo MJ. Caracterización clínica y sociodemográfica de casos nuevos de lepra en municipios endémicos y no endémicos de Colombia. *Rev Salud Pública* 2004; 6(1): 50-63.
16. Andrade VLG, Sabroza PC, Araújo AJG. Fatores associados ao domicílio e à família na determinação da Hanseníase, Rio de Janeiro, Brasil. *Cad Saúde Pública* 1994; 10(2): 281-92.
17. Oliveira MHP. Incapacidades físicas em hanseníase [tese]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo; 1987.
18. Magalhães MCC, Rojas LI. Evolución de la endemia de la lepra en Brasil. *Rev Bras Epidemiol* 2005; 8(4): 342-55.

A presente análise permite constatar que o texto segue as premissas do texto acadêmico em sua formatação tradicional. No que diz respeito à coesão, coerência e metarregras, foi possível observar algumas construções comprometedoras do sentido que, entretanto, talvez pudesse ser resgatado – embora não haja garantias - por leitores experientes, isto é, por leitores da área que conheçam todos os procedimentos descritos no texto⁶⁰. Quanto aos fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), é

⁶⁰ Não há garantias de que mesmo um profissional experiente seja capaz de compreender um texto que não esteja claro. Contudo, por causa do princípio de colaboração associado ao conhecimento de mundo, é possível a esse leitor preencher lacunas por meio de deduções formadas a partir do seu conhecimento prévio.

possível afirmar que o texto é aceitável uma vez que conta com a chancela de ter sido publicado em uma revista científica de peso após ser aprovado por um conselho específico. A intencionalidade, por sua vez, é clara e consiste em divulgar os resultados de uma pesquisa sobre hanseníase em contexto situacional acadêmico, ou seja, o texto sai da academia e a ela retorna. A informatividade, não obstante os problemas identificados, pode ser obtida pelo conhecimento de mundo do leitor, especialmente do leitor experiente. A intertextualidade, por sua vez, é implícita uma vez que não há citações literais, mas apenas referências a pesquisas e outros textos.

Na parte em que se discute o método do trabalho, é possível verificar um problema de regência no segundo parágrafo onde se lê “em relação a prática” em vez de *em relação à prática*. Todavia, essas mesmas informações são o paciente de uma construção passiva. O maior problema aqui parece-nos a inadequação do uso do verbo estabelecer, o qual poderia ser substituído por um outro de tipo indicador (indicar, apontar). Também fariamos uma escolha em favor da coordenação de forma a construir o seguinte período: *as informações coletadas foram devidamente organizadas [...]e indicaram quais eram os problemas prioritários dos pacientes*.

4.2 - TEXTO 2

O segundo texto - “O processo de elaboração de cartilhas para orientação do autocuidado no programa educativo em Diabetes⁶¹”, também retirado da *Revista Brasileira de Enfermagem*, é um relato de experiência e tem por escopo descrever a experiência com cartilhas sobre o autocuidado em Diabetes. O relato encontra-se dividido nas seguintes seções: **Introdução, Método, Resultados e Discussão, Considerações Finais e Referências**.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a experiência da disciplina Interdisciplinaridade na Educação em Diabetes, em parceria, com o programa de diabetes desenvolvido no Serviço Especial de Endocrinologia e Metabologia do Ambulatório Borges da Costa do HC/UFMG, buscando envolver seus docentes e estudantes no processo de

⁶¹ *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília 2009 mar-abril; 62(2): 312-6. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n2/a23v62n2.pdf>. Data da Consulta: 06/07/2009.

ensino-aprendizagem para a educação do autocuidado. Em uma perspectiva de articulação entre ensino e pesquisa, a equipe multidisciplinar do programa educativo em diabetes propõe aos alunos do curso de graduação em Enfermagem e Nutrição a participação no processo de elaboração do material informativo/educativo para a orientação do autocuidado da doença.

O processo de elaboração das cartilhas educativas sobre o autocuidado em Diabetes teve por base os princípios da prática educativo-dialógica aplicada à pedagogia da saúde com base na filosofia freireana. Tal processo traz subsídios à possibilidade de auxiliar o paciente a modificar o seu estilo de vida e ser o agente de transformação (1,2). O paciente tem a oportunidade de ampliar a sua compreensão sobre o problema e refletir a respeito da intervenção sobre a realidade que o contextualiza, privilegiando o desenvolvimento da sua autonomia (3).

O uso crescente de materiais educativos como recursos na educação em saúde tem assumido um papel importante no processo de ensino-aprendizagem (4,5), principalmente na intervenção terapêutica das doenças crônicas. É especialmente útil no diabetes, pois melhora o conhecimento e a satisfação do paciente, desenvolve suas atitudes e habilidades, facilita-lhes a autonomia, promove sua adesão e os torna capazes de entender como suas próprias ações influenciam seu padrão de saúde (6).

Embora haja algumas limitações decorrentes de dificuldades de leitura pelo receptor, as cartilhas educativas permitem ao paciente e sua família uma leitura posterior, reforçando as informações orais, servindo como guia de orientações para casos de dúvidas e auxiliando nas tomadas de decisões do cotidiano. Esses objetivos podem ser alcançados ao se elaborar mensagens que tenham vocabulário coerente com o público-alvo, convidativas, de fácil leitura e entendimento (7).

Assim, pretende-se neste trabalho descrever a experiência da elaboração de cartilhas sobre a educação do autocuidado, realizada junto aos indivíduos com diabetes no Hospital-Escola por docentes e alunos de graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais.

MÉTODO

Os passos do processo de elaboração das cartilhas educativas foram: 1) Caracterização preliminar dos sujeitos do estudo; 2) O processo de construção das cartilhas educativas; 3) Grupo operativo e entrega do material didático-instrucional.

1º passo: Caracterização preliminar dos sujeitos do estudo no atendimento individual. Participaram do estudo 25 indivíduos com diabetes tipo 2 em seguimento no Programa Educativo em Diabetes do Hospital/Escola de Belo Horizonte /MG. Identificou-se o perfil dos sujeitos envolvidos a partir de consultas individuais da Enfermagem e da Nutrição. Nestas, foi possível conhecer as características sociodemográficas dos indivíduos, o diagnóstico clínico, estilo de vida em relação a prática de atividades físicas e ao plano alimentar, o tratamento e o controle glicêmico, dificuldades pessoais, além de verificar o interesse e a disponibilidade para participar do processo de elaboração do material informativo/educativo.

2º Passo: O processo de construção das cartilhas educativas. O trabalho foi iniciado com um estudo-piloto realizado na disciplina Interdisciplinaridade na Educação em Diabetes, de caráter optativo, com carga horária de 60 horas, para alunos a partir do 4º período do curso de graduação em Enfermagem e em Nutrição da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais- EE/UFMG, em Belo Horizonte em 2008. O corpo docente da disciplina foi composto por um enfermeiro docente da EE/UFMG e cinco outros profissionais de saúde (médico, enfermeiro, fisioterapeuta, nutricionista e terapeuta ocupacional) do Serviço de Endocrinologia e Metabologia do Ambulatório Borges da Costa do HC/UFMG, envolvidos no Programa Educativo em Diabetes.

Foram planejadas três oficinas de saúde sobre a elaboração de cartilhas com os alunos e docentes. Os alunos foram orientados a produzir um material didático instrucional dirigido à educação do autocuidado em Diabetes. Logo em seguida, elaboraram a proposta e organizaram os encontros com os indivíduos com diabetes para apresentar e discutir a projeto. Solicitaram aos participantes que expressassem suas dúvidas quanto aos conhecimentos sobre a doença, atividade física e plano

alimentar e seus problemas e necessidades em relação à doença. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº. ETIC 153/07).

O instrumento utilizado para a coleta de dados consistiu em um questionário semi-estruturado, focado nos seguintes questionamentos:

- Fisiopatologia: Definição da doença, sintomas, complicações crônicas, como proceder em casos de hiper e hipoglicemia, dificuldades em controlar a glicemia, medicamentos.
- Atividade Física (AF): importância do exercício para a doença; importância da avaliação médica antes de iniciar uma AF; hipoglicemia e AF; frequência mínima, melhor horário e duração da AF; pirâmide da AF; insulina e AF; contra-indicações.
- Alimentação: orientação sobre alimentos “proibidos e permitidos”; dificuldade em seguir as orientações sobre alimentação saudável; importância das fibras; mitos da alimentação; diet e light; adoçantes; periodicidade das refeições.

As informações coletadas foram devidamente organizadas e sistematizadas, estabelecendo os problemas prioritários dos indivíduos. A partir dos resultados encontrados na entrevista, os alunos e os docentes elaboraram as cartilhas, tendo por base a literatura técnico-científica e experiência profissional. O material confeccionado foi apresentado na disciplina para uma avaliação preliminar pelos alunos e docentes, e posteriormente aos sujeitos do estudo.

3º Passo: Grupos operativos e entrega do material educativo. Foram organizados os grupos operativos, com os sujeitos participantes do estudo, para a entrega das cartilhas com o intuito de discutir e fornecer sugestões para melhorar o material e facilitar a sua compreensão. Nos três encontros semanais eram abordados temas sobre: fisiopatologia, nutrição e atividade física. Os encontros eram coordenados por uma equipe composta por enfermeiro, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, acadêmicos de enfermagem e nutrição. Dessa equipe, um era o mediador, responsável pelo desenvolvimento do conteúdo temático; e um era o observador, responsável por anotar as falas e enfatizar as ideias nelas contidas.

A avaliação do material foi realizada por meio de um questionário semi-estruturado sobre os aspectos relacionados à organização, estilo de escrita, aparência e motivação das cartilhas.

Assim, nossos objetivos para cada passo foram: Passo I: Definição dos participantes; Passo II: Apresentação dos temas a serem trabalhados, a elaboração da mensagem e definição de estratégias para apresentar os conteúdos no material; Passo III: Avaliação dos conteúdos e confecção de cartilha por terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, acadêmicos de enfermagem e nutrição. Dessa equipe, um era o mediador, responsável pelo desenvolvimento do conteúdo temático; e um era o observador, responsável por anotar as falas e enfatizar as ideias nelas contidas. A avaliação do material foi realizada por meio de um questionário semi-estruturado sobre os aspectos relacionados à organização, estilo de escrita, aparência e motivação das cartilhas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização dos Indivíduos para a Construção das Cartilhas

Observou-se no estudo uma população adulta com idade média de 55 anos, com maior frequência de mulheres 94% (25); baixa escolaridade; glicose sanguínea elevada - HbA1c: 10%; tempo de duração do DM: 10 anos; alto Índice de Massa Corporal - IMC: 29,98 Kg/m². Esse perfil dos indivíduos é semelhante ao encontrado em alguns estudos, sugerindo a necessidade de se conhecer a população-alvo para elaborar os materiais educativos de acordo com as suas necessidades (9,10). Apesar do baixo nível de escolaridade limitar o acesso às informações, devido ao possível comprometimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão ou mesmo da fala (11,12), verificou-se que os indivíduos possuíam conhecimento relacionado à patogenia do diabetes. Tal fato pode estar relacionado com esse público específico, que recebe suporte educativo contínuo da equipe multidisciplinar do ambulatório de especialidades do HC/UFG. Esse apoio educacional tem um impacto positivo sobre o comportamento das pessoas com DM, sua evolução de saúde.

A construção da Proposta das Cartilhas Educativas

Diante da proposta de desenvolvimento das cartilhas destinadas aos indivíduos com diabetes tipo 2, o público-alvo mostrou-se interessado.

Decidiram pela confecção de uma cartilha educativa ilustrada com figuras, para tirar dúvidas, que pudesse ser levada para o domicílio, e que seria mais acessível para o autocuidado, facilitando a comunicação visual e o acesso por parte dos sujeitos com pouca familiaridade com a linguagem escrita. Esse procedimento foi fundamentado na filosofia freireana, permitindo que a educação ocorra em uma relação horizontal, dialógica, recíproca e verdadeiramente humana, estimulando de forma eficaz o autocuidado (1).

A escolha por construir um material de forma conjunta entre pacientes, alunos e docentes favorece uma ação educativa, em que se busca a troca de experiências e informações, reflexão e problematização sobre os temas, assumindo suas experiências cotidianas de vida como fonte de conhecimento e de ação transformadora da realidade (15).

- A escolha do formato para o impresso

As cartilhas – fisiopatologia, atividade física e alimentação – foram confeccionadas em folha A4 (210x297mm) em formato de configuração “paisagem”. O tamanho da página foi de meia folha. Os participantes optaram pelo texto no formato pergunta/resposta, sendo sempre acompanhado por uma ilustração. Esse formato aumenta a retenção do conteúdo pelo leitor (7).

Os textos foram escritos utilizando-se a fonte Comic Sans MS de tamanho 14 pontos na cor vermelha para as perguntas, e a fonte Arial de tamanho 14 pontos na cor preta para as respostas. Preocupou-se na elaboração de mensagens breves, considerando que frases longas reduzem a velocidade do processo de leitura e geralmente os leitores esquecem os itens de listas muito grandes (4,8). Além disso, foi utilizada linguagem simples, objetivando promover a identificação do paciente com o texto e manter a sua iniciativa no processo da educação em saúde.

Na cartilha produzida, utilizou-se desenhos de linhas simples, de forma a complementar e reforçar as informações escritas. Alguns autores (4,5) destacam a importância da ilustração para atrair o leitor, despertar o interesse pela leitura e auxiliar na compreensão do texto. Os materiais educativos foram apresentados e discutidos nos três encontros dos grupos operativos com os sujeitos do estudo.

Organização e Detalhamento dos Temas nos Grupos Operativos

A primeira cartilha abordou o tema: Aprendendo a lidar com o diabetes mellitus tipo II - foi abordado no primeiro encontro por meio de uma peça teatral, apresentando o conteúdo e os personagens presentes no material educativo. Inicialmente o “Sr. Glicose” explicou que ele se encontra nos alimentos, no sangue e na célula. Logo em seguida, a “Chave”, personagem designado para representar a insulina, fala da sua função em “abrir a porta da célula” para que o “Sr. Glicose” consiga entrar. Utilizando esses personagens, foi possível explicar a fisiopatologia do diabetes, mostrar os sintomas da doença, a importância do uso correto do medicamento, insulino terapia, complicações do diabetes e os sintomas da hiper e hipoglicemia.

A segunda cartilha foi sobre atividade física e diabetes tipo 2: dúvidas frequentes sobre o tema – abordou a importância da AF; a necessidade de uma avaliação médica antes da AF; frequência, duração e horário do exercício; hipoglicemia e insulino terapia na AF. Em cada pergunta havia uma figura que facilitava a compreensão da mensagem. No encontro, os indivíduos fizeram as perguntas presentes no material educativo e, após a discussão do tema, foram lidas as respostas encontradas na cartilha e discutidas as dúvidas.

A terceira foi sobre Diabetes: o que comer? – continha na capa a pirâmide alimentar com o número de porções recomendadas para todos os grupos de alimentos. Logo em seguida havia informação sobre número de refeições que deve ser realizado ao longo do dia com uma sugestão de cardápio. O processo da digestão, a diferença entre diet e light, rótulo dos alimentos e adoçantes também foram abordados, utilizando os personagens da primeira cartilha: o Sr. Glicose e a Chave. O material foi apresentado por meio de uma roda de conversa, com exemplos cotidianos e explicações simples que estimularam a participação dos pacientes.

Foi possível perceber um grande interesse dos indivíduos pela alimentação, expresso por meio de dúvidas e comentários a respeito da dificuldade de conseguir uma consulta individual de Nutrição e da escassez de grupos operativos nas Unidades Básicas de Saúde (UBS). Tal fato pode ser confirmado em um estudo (16) no qual foi verificado um

número pequeno de UBS que possui um Serviço de Nutrição e que participam no processo de educação em saúde.

Todos os participantes relataram já ter recebido orientações sobre a alimentação e atividade física. Porém, 80% (25) destes relataram ter dificuldade em seguir estas orientações. Um estudo mostra que pessoas com Diabetes que receberam informações ao longo do período da doença podem ter limitado/impedido sua incorporação por fatores intervenientes no processo de aquisição dessas informações (9). É fundamental que a educação em saúde considere a realidade dos pacientes, seu conhecimento prévio e suas dúvidas, a fim de transformar o sujeito passivo no seu tratamento em um indivíduo participativo (13). O papel do paciente como sujeito ativo, que entende e concorda com a conduta tomada pela equipe de saúde, assumindo responsabilidades sobre seu tratamento, é um fator decisivo para o sucesso da terapêutica.

No decorrer dos encontros, observamos uma troca de experiências, com a participação dos pacientes citando seus próprios exemplos em relação ao quadro clínico e a terapêutica. Os relatos foram valorizados pelos profissionais da saúde, docentes e alunos para a elaboração das cartilhas.

- Avaliação do material didático-instrucional

Durante a aplicação dos questionários, os participantes alegaram conhecer a maioria das informações questionadas. Além disso, 75% (25) dos indivíduos demonstraram interesse em aprender mais sobre os assuntos. Tal fato evidencia que o diabetes necessita de uma educação continuada, como mencionado em alguns estudos(9-12), a fim de auxiliar o paciente na adaptação às mudanças e, conseqüentemente, prevenir as complicações agudas e crônicas da doença.

Especificaram, a partir dos questionamentos, dúvidas quanto ao nível ideal da glicemia; formas para auxiliar no controle da doença; adoçantes; alimentos permitidos; diet/light; frequência e tempo de duração recomendados para atividade física. A compreensão desses assuntos proporciona ações que modificam o comportamento no cotidiano. Nesse sentido, destaca-se a necessidade do material impresso para assegurar uma assistência que atenda às necessidades do indivíduo facilitando a autonomia e promovendo a adesão ao tratamento (5).

Os indivíduos foram questionados quanto ao conteúdo das cartilhas, linguagem, layout e ilustrações. Esses aspectos podem ser facilitadores/dificultadores no processo de leitura do material(5,8). Alguns sujeitos apresentaram dificuldade em entender uma das figuras presentes na cartilha de nutrição, na qual há associação da insulina com uma chave e da célula com uma porta. O restante das figuras foi considerado atraente e facilitador para a compreensão do texto.

A apresentação da diagramação foi considerada adequada, com ilustrações dispostas de maneira que o leitor conseguisse entendê-las, legendas com mensagens-chave, letras que facilitaram e motivaram a leitura, cores atraentes, mas sem deixar o material visualmente poluído. O processo de elaboração das cartilhas com a participação do receptor também se mostrou eficaz quanto à adequação do conteúdo que atendeu a necessidade dos pacientes.

Apesar da escassez de trabalhos nacionais avaliando os materiais impressos veiculados, alguns estudos confirmam que a participação do receptor na elaboração do material educativo é extremamente importante para se alcançar o objetivo proposto (4,8).

A adequação da linguagem científica para uma linguagem acessível ao público-alvo e a seleção de figuras didáticas e chamativas foram apontados como dificuldades pelos alunos na elaboração da cartilha. Porém, este processo é necessário, visto que tais elementos podem ser dificultadores/facilitadores da compreensão da mensagem veiculada (4,8).

Os alunos sentiram dificuldades na elaboração das cartilhas em relação à separação dos temas, porém ressaltaram que essa atividade mostrou a importância do profissional em buscar a troca de conhecimentos de sua área temática, considerando a interdependência entre as especialidades, levando cada um a reforçar as exposições feitas pelos colegas (14).

O desenvolvimento de uma cartilha educativa, na qual os indivíduos atuam efetivamente no processo de desenvolvimento do material, mostrou-se eficaz na condução do alcance do objetivo proposto, estimulando novas estratégias educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência (*sic*) demonstrou que o material escrito tem uma contribuição valiosa para se desenvolver habilidades e favorecer a autonomia do indivíduo. É importante criar, desenvolver e produzir um material de qualidade que alcance as necessidades do indivíduo com diabetes.

Consideramos, também, que este estudo pôde contribuir com a formação de profissionais de saúde melhor preparados para atuar no contexto em que este está inserido com vistas à assistência integral e ao trabalho interdisciplinar, partindo do pressuposto de que a participação do indivíduo possibilita a aquisição de conhecimentos e a troca de experiências.

Esse estudo possibilitou o desdobramento para futuras pesquisas a respeito da elaboração e desenvolvimento do manual educativo sobre diabetes direcionadas para os profissionais de saúde.

REFERÊNCIAS

1. Freire P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1988.
2. Zanetti ML, Biagg MV, Santos MA, Péres DS, Teixeira CRS. O cuidado à pessoa diabética e as repercussões na família. Rev Bras Enferm 2008; 61(2): 186-92.
3. Torres HC, Salomon IMM, Jansen AK, Albernaz PM. Interdisciplinaridade na educação em Diabetes: percepção dos graduandos de enfermagem e nutrição. Rev Enferm UERJ 2008; 16(3): 351-7.
4. Oliveira VLB, Landim FLP, Collares PM, Mesquita RB, Santos ZMSA. Modelo explicativo popular e profissional das mensagens de cartazes utilizados nas campanhas de saúde. Texto ContextoEnferm 2007; 16(2): 287-93.
5. Moreira MF, Nóbrega MML, Silva MIT. Comunicação escrita: contribuição para a elaboração de material educativo em saúde. Rev Bras Enferm 2003; 56(2): 184-8.
6. Selli L, Papaleo LK, Meneghel SN, Torneros JZ. Técnicas educacionales em el tratamiento de La diabetes. Cad Saúde Pública 2005; 21(5): 1366-72.

7. Freitas AAS, Cabral IE. O cuidado à pessoa traqueostomizada: análise de um folheto educativo. *Esc Anna Nery Rev Enferm* 2008; 12(1): 84-9.

O segundo texto apresenta estruturação relativamente adequada do ponto de vista da coerência macroestrutural, assim como opera de forma competente com as metarregras de Charolles Os autores escrevem com clareza e apresentam um texto cujas retomadas contribuem com a progressão. As relações estabelecidas também são pertinentes e não há indícios de contradição que comprometam seriamente o texto.

A despeito dos aspectos positivos, há alguns problemas que, se não chegam a comprometer o texto em sua forma mais ampla, podem de alguma forma dificultar o entendimento em alguns momentos ou podem simplesmente ser adequados a uma forma mais dinâmica de texto.

Dando, pois, início à análise dos problemas encontrados, remetemo-nos ao 4º parágrafo da “Introdução” onde é possível ler que “esses objetivos podem ser alcançados ao se elaborar mensagens que tenham vocabulário coerente com o público-alvo, convidativas, de fácil leitura e entendimento”. O nó aqui é o uso equivocado de uma estrutura passiva e o emprego de um verbo com aplicações diversas. Talvez fosse melhor para as autoras optarem por uma construção mais direta do tipo *esses objetivos podem ser alcançados mediante a elaboração de mensagens ...* que tornaria o texto mais dinâmico e claro. Por outro lado, o uso do verbo “ter” como introdutor de adjetivos também está inadequado, provocando ruptura na leitura sequencial. Neste sentido, o mais adequado seria lançar mão do verbo “ser” a fim de que *as mensagens tenham vocabulário coerente e sejam convidativas e de fácil leitura e entendimento*.

No sétimo parágrafo da rubrica “Método”, as autoras afirmam que “as informações coletadas foram devidamente organizadas e sistematizadas, estabelecendo os problemas prioritários dos indivíduos”. Nessa passagem, as informações, que são o paciente de uma estrutura passiva, podem ser consideradas como o sujeito da oração reduzida de gerúndio. Consideramos que, em favor de um texto mais claro e objetivo, o mais recomendável seria a troca do verbo “estabelecer” por outro de natureza indicadora (apontar, indicar) assim como a opção

por uma estrutura coordenada. Assim, a passagem seria reescrita nos seguintes termos: *as informações coletadas foram devidamente organizadas [...] e indicaram / apontaram os problemas [...]*, ou então, *as informações coletadas foram devidamente organizadas [...] e permitiram identificar os problemas [...]*. Além disso, o uso do verbo “estabelecer” torna o período ambíguo, pois permite compreender que a informação determina a prioridade e que esta é, portanto, consequência daquela. Em outras palavras, a compreensão é a de que a prioridade existe em função da informação quando na verdade a prioridade já existia ao ser identificada por uma pesquisa da qual surgiram os dados informativos que conduziram os pesquisadores à percepção dessa prioridade.

Em “Resultados e Discussão”, encontra-se, no primeiro parágrafo, o uso de dados percentuais diretamente vinculados ao nome na seguinte construção “[...] com maior frequência de mulheres 94% (..)”. Essa construção quebra o sentido uma vez que é uma informação adicional que não deveria vir diretamente ligada ao substantivo mulheres. Ao final do mesmo parágrafo, lê-se “esse apoio educacional tem um impacto positivo sobre o comportamento das pessoas com DM, sua evolução de saúde.”. Nesse período, o sentido fica comprometido porque a construção “sua evolução de saúde” aparece solta e não deixa claro que o impacto positivo se verifica também sobre a evolução da saúde das pessoas com DM.

No segundo parágrafo, é possível ler que “diante da proposta de desenvolvimento das cartilhas destinadas aos indivíduos com diabetes tipo 2, o público-alvo mostrou-se interessado. Decidiram pela confecção de uma cartilha educativa ilustrada com figuras, para tirar dúvidas, que pudesse ser levada para o domicílio, e que seria mais acessível para o autocuidado”. A progressão do texto fica comprometida no segundo período porque não se sabe a quem se refere o verbo decidir que aparece flexionado na terceira pessoa do plural não deixando compreender de quem foi a decisão. Outra impropriedade, que atinge a MR3, é a presença de contradição enunciativa pelo uso de tempos e modos verbais (pretérito do subjuntivo e futuro do pretérito do indicativo) que comportam ideias opostas e que, portanto deveria ser evitada dado que tal uso provoca descontinuidade e compromete a MR2. Uma solução seria substituir o indicativo (seria) pelo subjuntivo (e que fosse / e fosse).

O sexto parágrafo, que começa com “Na cartilha produzida, utilizou-se desenhos de linhas simples [...]”, apresenta no início o uso de voz passiva sintética que consideramos comprometedor da clareza e inadequado para o tipo de texto. Nossa sugestão é que a escolha seja a forma analítica em uma construção do tipo “*na cartilha produzida foram utilizados desenhos de linhas simples [...]*” dado que a forma sintética costuma apresentar dificuldades maiores. Ainda sobre o uso da voz passiva, o 18º parágrafo apresenta a seguinte construção: “A adequação da linguagem científica para uma linguagem acessível ao público-alvo e a seleção de figuras didáticas e chamativas foram apontados como dificuldades pelos alunos na elaboração da cartilha”. Nela verifica-se um equívoco comum de concordância em que se lança mão de “foram apontados” em vez de “foram apontadas” como deveria ocorrer uma vez que a forma verbal refere-se à “adequação” e à “seleção”.

O sétimo parágrafo abre da seguinte forma: “a primeira cartilha abordou o tema: Aprendendo a lidar com o diabetes mellitus tipo II – foi abordado no primeiro encontro por meio de uma peça teatral, apresentando o conteúdo e os personagens presentes no material educativo”. Há uma grande ruptura pela repetição do verbo abordar e pela falta de continuidade. Com efeito, a cartilha abordou um dado tema e esse mesmo tema é o elemento que foi abordado no primeiro encontro. Na verdade, o problema seria resolvido com releitura e reescritura, sugestão que poderia ser dada ou ação que poderia ser executada por um revisor de textos atento. Uma sugestão para melhorar o texto: *Aprendendo a lidar com o diabetes foi o tema da primeira cartilha e também de uma peça teatral que teve presentes os mesmos personagens do manual.*

No décimo quarto parágrafo, o item de substituição lexical “este processo” não só não substitui como ainda aumenta a falta de clareza uma vez que não se sabe se a expressão em destaque se refere à adequação da linguagem científica a uma realidade linguisticamente mais simples ou se aponta para a dificuldade dos alunos em realizar essa operação.

Nas “Considerações Finais” destacamos a construção “consideramos, também, que este estudo pôde contribuir com a formação de profissionais de saúde melhor preparados para atuar no contexto em que está inserido [...]”. Não fica claro quem está inserido e em que contexto. Recomenda-se, nesse caso, que seja reescrito o parágrafo.

Quanto à presença dos fatores pragmáticos, destaca-se que a intertextualidade se faz presente de forma implícita, mediante uma referência a um fato que “pode ser confirmado em um estudo”.

4.3 - TEXTO 3

O terceiro texto – “Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia”⁶²- foi selecionado da publicação intitulada *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, a partir de pesquisa realizada em 2007 cujo escopo consistiu em “analisar os limites e as possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia nas escolas”.

Escrito por duas autoras, o artigo subdivide-se em três seções, que são subtítulos, sem indicação de introdução e/ou de conclusão. Na parte equivalente à introdução, as autoras explicam, em parágrafo único e breve, a origem do artigo, sua finalidade e de que forma a pesquisa que o gerou foi financiada. Senão vejamos.

Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia

Este artigo é o resultado de uma pesquisa realizada em 2007 e tem por finalidade analisar os limites e as possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia nas escolas. A referida ação educativa tem sido financiada pelo programa Brasil Sem Homofobia do Ministério da Saúde e apoiada pelo Ministério da Educação (MEC). O objetivo desta pesquisa foi entender o que os/as professores/as percebiam como dificuldades e problemas relativos a questões vinculadas à sexualidade e à homofobia, que os motivaram a buscar a capacitação no curso, e que efeitos essa formação produziu em

⁶²Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a05v1658.pdf>. Data de consulta: 06/07/2009.

suas atividades escolares. Antes de discutir os dados da pesquisa, é importante entendermos o contexto cultural homofóbico em que a política foi concebida.

Nessa introdução, fala-se vagamente em “uma ação educativa” visando à “redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia nas escolas”. Parece-nos que as autoras do texto distinguem violência de homofobia, mesmo que acreditem ser esta um subtipo daquela. Além disso, o emprego do termo vulnerabilidade não estabelece quem ou que coisa encontra-se em tal estado. Em seguida, temos a seguinte afirmação: “O objetivo desta pesquisa foi entender o que os/as professores/as percebiam como dificuldades e problemas relativos a questões vinculadas à sexualidade e à homofobia, que os motivaram a buscar a capacitação no curso, e que efeitos essa formação produziu em suas atividades escolares”. Nessa declaração de objetivos percebemos que o intuito de ser politicamente correto e inclusivo implica a redundância uma vez que o termo “professores”, especialmente no contexto em que está sendo utilizado, engloba tanto os homens quanto as mulheres uma vez que em língua portuguesa a marca da concordância se estabelece pelo masculino sem que haja aí qualquer consideração sociológica sobre a questão de gênero. Mais importante do que reconhecer questões de gênero seria, no texto, criar condições para a compreensão de que houvera um curso da capacitação a fim de que o segmento em destaque - “no curso” - pudesse ser realmente um elemento de retomada do que fora dito antes. Vejamos a próxima parte do texto que segue abaixo.

Homofobia no Brasil: a situação da escola

No Brasil, a violência por discriminação sexual mata em torno de 150 pessoas por ano. Segundo Rogério Junqueira (2007), o país é o campeão mundial de assassinatos contra aqueles considerados das sexualidades não-hegemônicas, já que a média brasileira é de um assassinato a cada três dias. Essa situação pode ser caracterizada como *homofobia*, que, de acordo com Borrillo (2001, p. 13), é a atitude hostil que tem como foco homossexuais, homens ou mulheres, e consiste em designar o outro como inferior, contrário ou anormal, de modo que sua diferença o coloca fora do universo comum dos humanos. No relatório da Unesco, o termo *homofobia* refere-se ao tratamento preconceituoso e às discriminações

sofridas por jovens tidos como homossexuais, sendo inúmeras as formas de desvalia das sexualidades ditas não-hegemônicas, ferindo a dignidade alheia e gerando sofrimentos e revoltas (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). Nesse sentido, comportamentos homofóbicos variam desde a violência física da agressão e do assassinato até a violência simbólica, em que alguém considera lícito afirmar que não gostaria de ter um colega ou um aluno homossexual.

Nesse parágrafo, a primeira retomada parece ser feita por meio do demonstrativo “aqueles” que, equivocadamente, vem como elemento de recuperação de “pessoas” na sequência “No Brasil, a violência por discriminação sexual mata em torno de 150 pessoas por ano. Segundo Rogério Junqueira (2007), o país é o campeão mundial de assassinatos contra aqueles considerados das sexualidades não-hegemônicas”. Também pode ser uma abreviação para a expressão “todos aqueles que” e, nesse caso, o emprego da forma completa contribuiria mais para a clareza do texto. Além disso, não se sabe ao certo o que vem a ser aquilo que, no texto, se chama de “sexualidades não-hegemônicas” uma vez que a sexualidade corresponde ao comportamento que os indivíduos têm com relação à libido e que afirmar a existência de sexualidades não-hegemônicas implica afirmar a existência de sexualidades hegemônicas, dois termos que parecem inadequados especialmente porque os elementos de confronto entre normalidade e anormalidade referem-se à questão da heterossexualidade em relação à homossexualidade, sendo esta ainda considerada como uma aberração diante daquela, aceita socialmente como sendo a única viável. Ainda assim, temos duas formas pelas quais as pessoas se relacionam com seus desejos sem que se possa falar de hegemonia em termos plurais. Em nossa opinião, o texto poderia ser reescrito nos seguintes termos: “[...] *o país é o campeão mundial de assassinatos de homossexuais com taxa de um assassinato a cada três dias*”. cremos que nossa sugestão se mantém válida mesmo que a expressão sexualidade hegemônica esteja vinculada a um conceito-chave na área onde vem aplicada. Feitas essas observações, convém ressaltar que, destacadas as construções analisadas, o parágrafo não apresenta grandes incongruências. Vejamos, então, o parágrafo seguinte.

Portanto a homofobia é um problema real, que alcança fortes e preocupantes dimensões no Brasil, o que torna a população GLBT (1)

extremamente vulnerável. Conforme o site do Programa Nacional de DST e Aids (BRASIL, [2005?]): “A maior parte dos gays foi morta dentro de suas próprias casas, enquanto a maioria das travestis perdeu a vida nas ruas. Segundo os dados do GGB(2), menos de 10% dos assassinos de homossexuais são presos.” O baixo índice de soluções para esses casos pode ser um indício de que esse tipo de homicídio é visto como algo *mais ou menos aceitável*, já que se trata de pessoas vistas pelo senso comum como estando à margem da sociedade, de suas regras e moralidade. Além disso, a desigualdade social e os fatores socioeconômicos pesam bastante.

O segundo parágrafo tem início com uma conjunção conclusiva que consideramos inadequada por comprometer a lógica de que, conforme destaca Garcia (1985, p. 204), “se a composição é um conjunto de ideias associadas, cada parágrafo [...] deve corresponder a cada uma dessas ideias, tanto quanto elas correspondem às diferentes partes em que o Autor julgou conveniente dividir o seu assunto”. Uma observação atenta perceberá que o segundo parágrafo ficaria melhor como conclusão do primeiro, compondo com ele um todo, uma vez que o núcleo dos dois parágrafos é a questão da homofobia. O segundo parágrafo começaria então pela questão que diz respeito à solução do problema. Continuando a análise, a parte final do parágrafo apresenta a sequência “O baixo índice de soluções para esses casos pode ser um indício de que esse tipo de homicídio é visto como algo *mais ou menos aceitável* [...]” e pusemo-nos a refletir se, no que concerne ao uso do tempo e do modo verbal, não seria mais viável assumir o subjuntivo em detrimento do indicativo em uma afirmação que nivela possibilidade (pode ser um indício) e certeza (esse tipo de homicídio é) como se as duas fossem a mesma coisa. Muito embora seja público e notório o preconceito, ele não permite afirmar que haja aceitação desse tipo de homicídio específico, especialmente quando, mais do que um problema de orientação sexual, o país passa por um problema social muito amplo de forma que outros crimes também ficam sem solução. Neste sentido, cremos haver incoerência localizada no uso do verbo indicador de possibilidade e o presente do indicativo do verbo ser uma vez que se o homicídio contra homossexuais for efetivamente aceito como algo natural, o baixo índice de solução para esse tipo de crime passa a ser de fato uma consequência e não um sinal. Deste modo, sugerimos, de acordo com o que venha a ser a visão dos autores, uma das seguintes construções, quais sejam: a) “*O baixo índice de soluções para esses casos **evidencia o fato** de que esse tipo de homicídio é visto*

como algo mais ou menos aceitável” ou b) “O baixo índice de soluções para esses casos pode ser um indício de que esse tipo de homicídio **talvez seja** visto como algo mais ou menos aceitável”.

Dando prosseguimento à análise, tomamos o parágrafo abaixo:

Carrara e Vianna (2004) fizeram um estudo sobre os assassinatos de homossexuais e o descaso da justiça. Nos crimes de homicídio contra homossexuais ocorridos no Rio de Janeiro, as vítimas foram assassinadas com requintes de crueldade e expostas a situações humilhantes. A pesquisa mostrou também que determinantes de classe social, nível educacional, local de moradia e nível econômico permitiam explicar o desenvolvimento, mais eficiente ou não, dos processos na justiça. Nesse cenário, a questão de classe se torna um fator agravante da vulnerabilidade à violência nesses grupos.

Nesse parágrafo, consideramos desnecessária a repetição da palavra “homossexual”, pois ela não se justifica nem mesmo sob a explicação de ênfase ou destaque. A redundância nesse caso, não contribui nem com a clareza nem com o progresso do texto, ao contrário do que preconiza a metarregra de repetição (MR 1), porque não há nela elementos de recorrência estrita. Sendo assim, cremos que os dois primeiros períodos poderiam ser unidos em um só com a seguinte configuração: “*Carrara e Vianna (2004) fizeram um estudo sobre os assassinatos de homossexuais e o descaso da justiça e constataram que no Rio de Janeiro esse tipo de crime apresenta requintes de crueldade contra as vítimas que são expostas a situações humilhantes*”.

Prossigamos:

Nesse contexto homofóbico brasileiro é importante, então, refletir sobre as condições da escola e de sua relação com políticas sociais que pretendem promover ações educativas para inclusão da diversidade sexual (3). A escola é vista, de acordo com Altmann (2001; 2003), como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes, e a intenção de introduzir a sexualidade

na escola fica evidente com a inserção da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), na forma de tema transversal.

O que chama a atenção é o fato de as autoras não terem mantido a particularização dos casos de homofobia no Rio de Janeiro. Na verdade, ocorre uma oscilação do primeiro parágrafo ao atual, uma vez que as autoras iniciam o texto tratando dos casos de homofobia no Brasil para depois, sem maiores avisos, falarem do Rio de Janeiro e, em seguida, retornar ao Brasil. Esse “passeio” do geral para o específico e deste para aquele sem maiores aprofundamentos pode comprometer o texto, especialmente no que diz respeito à metarregra de progressão que prevê contribuição semântica sempre renovada. Continuemos a análise.

Desse modo, é interessante destacar que, desde a década de 1920, a lei brasileira prevê a educação sexual na escola. Entretanto houve muita resistência para sua implementação, especialmente por setores vinculados à igreja católica. Ainda hoje essa resistência existe e não se restringe à instituição igreja, mas está diluída em boa parte da sociedade, que incorporou seus valores, inclusive os/as professores/as que têm dificuldade de tratar o tema da sexualidade, uma vez que, ao mesmo tempo em que esta é entendida e tratada como um instinto natural é, também, altamente vigiada como algo ameaçador e perigoso que precisa ser contido e disciplinado.

Nesse parágrafo destacamos a repetição muito próxima da palavra resistência que poderia ser substituída por outra de significado correlato. Esse fato não se coaduna com a metarregra de repetição e acaba por comprometer a metarregra de progressão. Quanto à instituição igreja, seria melhor o uso de “*instituição eclesiástica*” apenas por uma questão de precisão vocabular dado que esse é o termo mais comum de referência à Igreja Católica. Outra vez percebemos a construção “os/as professores/as” e a qual consideramos desnecessária pelos motivos já expostos anteriormente. Observemos o parágrafo abaixo:

A partir da década de 90, a preocupação com a prevenção da Aids e da gravidez precoce adentra as escolas de forma mais explícita e

sistematizada. Em 1995, o governo federal anunciou os PCNs (BRASIL, 1998), entre os quais aparecia a determinação de que a sexualidade fosse tratada como tema transversal. A ideia era de que diversas disciplinas integrassem o assunto de maneira articulada com outros temas. A abordagem, porém, baseada em uma visão biologizante do sexo ainda predomina, e a discussão sobre a diversidade de orientações sexuais é ainda marginal ou ausente. Entretanto, ações educacionais que promovam a equidade de gênero, a inclusão social e a constituição de uma cidadania para todos/as com o combate ao sexismo e à homofobia, segundo Junqueira (2007, p. 65), encontra respaldo nos seguintes documentos nacionais: 1) Constituição Federal (BRASIL, 1988); 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, A Lei 9394/96 (BRASIL, 1996); 3) Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); 4) Programa Nacional de Direitos Humanos II (BRASIL, 2002); 5) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003); 6) Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004); 7) Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004).

Nesse parágrafo, consideramos que se deveria escrever década de 1990 para manter a opção do parágrafo anterior onde se lê “década de 1920”. Além disso, ocorre uma quebra de sentido em função do desvio da concordância em “Entretanto, ações educacionais que promovam a equidade de gênero, a inclusão social e a constituição de uma cidadania para todos/as com o combate ao sexismo e à homofobia, segundo Junqueira (2007, p. 65), encontra respaldo nos seguintes documentos [...]” uma vez que o verbo “encontra” deveria estar no plural já que têm por sujeito as “ações educacionais”. Assim, teríamos que “[...] *ações educacionais que promovam a equidade de gênero [...] encontram respaldo [...]*”. Acreditamos que tal desvio deveu-se à intercalação do nome de um autor (Junqueira) na frase em questão.

Assim, ficou evidente o esforço em priorizar a instituição escolar no desenvolvimento de políticas afirmativas e de inclusão para essa população, já que é neste espaço que os jovens passam por inúmeras formas de discriminações e rotulações, de maneira que os sujeitos vistos como diferentes ou desviantes são, muitas vezes, obrigados a abandonar

os estudos. Nesse sentido, e considerando os efeitos danosos das discriminações e desigualdades sociais relativos às sexualidades, o governo federal criou, em 2004, o programa “Brasil Sem Homofobia” (BRASIL, 2004), como uma estratégia de organização e mobilização social que se propõe a criar mecanismos e condições para a transformação dessa realidade. Além disso, o programa envolve vários ministérios: Saúde, Educação, Justiça etc. No caso do Ministério da Educação - MEC, ele está alocado na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, e prevê, entre outras ações, a formação de professores/as. Uma das propostas do programa é incentivar cursos de formação “sobre a diversidade sexual” direcionados para professores/as, buscando fortalecer a perspectiva de direitos sexuais como direitos humanos, situando a sexualidade entre os direitos fundamentais para o livre e pleno exercício da cidadania. O programa recebeu apoio do MEC e, em 2005, foram lançados editais para financiar projetos de formação de professores/as de escolas. Dois projetos foram selecionados em Porto Alegre, sendo um deles executado por uma organização não governamental (ONG) que milita pelos direitos sexuais na perspectiva dos direitos humanos. O curso, oferecido pela ONG e foco desta pesquisa, é um exemplo de uma ação educativa recente cujo intuito é o de incentivar mecanismos de inclusão, mobilização e assertividade a este grupo, sensibilizando professores/as de escolas públicas para atuarem, desde cedo, contra a discriminação e a violência que vulnerabilizam essa população.

Nesse parágrafo, consideramos desnecessário o uso de indefinidos (“um exemplo” / “uma ação educativa”) visto que o tema já é bastante conhecido do leitor a esse ponto. Nesse sentido, cremos ser mais pertinente uma afirmação mais categórica como “*o curso [...] ilustra a ação educativa com o intuito de [...]*”. Igualmente desnecessário, como vimos afirmando desde o início, é a construção em gênero do substantivo “professor”.

O curso tem, entre outros objetivos, o de auxiliar e capacitar professores/as a agir adequadamente em situações de discriminação,

violência e homofobia. De um modo geral, propõe-se a ajudar os/as professores/as a lidarem com questões de gênero e de diversidade sexual na escola. O curso parte do pressuposto de que o gênero é uma dimensão central na vida das pessoas e está incessantemente sendo construído e reconstruído nas relações sociais e interações com outros indivíduos. O uso do conceito de *gênero* evidencia uma abordagem que pode incluir sexo, mas que não é determinado pelo sexo ou pela sexualidade.

Os dois primeiros períodos desse parágrafo se repetem uma vez que se o curso tem como objetivo auxiliar e capacitar os professores, ele naturalmente visa a ajudá-los. Esse tipo de construção prejudica a textualidade especialmente no que se refere à metarregra de progressão. Acreditamos que esse parágrafo poderia ser diluído no anterior sem perdas. Nossa sugestão é a seguinte: “[...]. *O curso, oferecido pela ONG e foco desta pesquisa, ilustra a ação educativa com o intuito de incentivar mecanismos de inclusão, mobilização e assertividade a este grupo, sensibilizando professores/as de escolas públicas para atuarem, desde cedo, contra a discriminação e a violência que vulnerabilizam essa população. Nesse sentido, seus objetivos consistem em auxiliar e capacitar os professores a agir adequadamente em situações de discriminação, violência e homofobia e a lidar com questões de gênero e de diversidade sexual na escola, especialmente se for considerado o fato de que o gênero é uma dimensão central na vida das pessoas e está incessantemente sendo construído e reconstruído nas relações sociais e interações com outros indivíduos. O uso do conceito de gênero evidencia uma abordagem que pode incluir sexo, mas que não é determinado por ele ou pela sexualidade.*

A perspectiva construcionista, da qual compartilhamos, nos leva a pensar sobre as condições que possibilitaram a emergência de novos sujeitos históricos e de novos campos teóricos e políticos. Utilizamos o conceito de gênero, entendendo que qualquer identificação ou nomeação só pode ocorrer no contexto de uma dada cultura e através das linguagens que compõem seus sistemas de significação. Nesse sentido, o gênero, enquanto ferramenta teórico-metodológica nos ajuda a compreender os modos de significação de masculino e feminino que tomam o chamado sexo biológico como referência, bem como suas variações e possíveis

alterações. Meyer (2003) assume o conceito de gênero como instrumento teórico para o estranhamento das desigualdades sociais e também como um recurso epistemológico para os educadores, na medida em que ele possibilita trabalhar na perspectiva da “desnaturalização das verdades”. Neste aspecto, gênero é uma ferramenta para se identificar, alcançar e entender as feminilidades e masculinidades, no plural e de modo polissêmico, sem perder de vista outros marcadores sociais como classe, etnia e raça/cor. Segundo Meyer (2004, p. 53) os estudos de gênero servem para problematizar “todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas em processos que diferenciam mulheres de homens” e, desse modo, o uso do conceito de gênero permite argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas (MEYER, 2004, p. 61).

O parágrafo faz referência a “[...] feminilidades e masculinidades, no plural e de modo polissêmico [...]” sem deixar muito claro o que tal afirmação quer dizer e de que forma esses termos, plurais e polissêmicos, se relacionam efetivamente com o contexto da homofobia. Recordamos que o uso inadvertido de jargões pode comprometer a clareza do texto.

A ausência da reflexão sobre gênero e sexualidade nas escolas é descrita por Ramires Neto (2006, p. 139), que analisa um exemplo muito interessante da desatenção às questões de gênero: o fato de uma professora brincar com um aluno perguntando se o nome dele é Fabiano ou Fabiana. O episódio gerou chacotas e brincadeiras para o aluno durante todo o ano letivo, e isso dá a dimensão da capacidade de interferência do educador nas relações escolares e também da importância de cursos como estes. O exemplo é importante, ainda para pensarmos no quanto a linguagem está implicada na constituição dos sujeitos, no poder que certas coisas adquirem ao serem ditas e como estas falas e esses discursos subjetivam. O referido fato nos obriga a refletir sobre como a escola pode produzir vulnerabilidades através da linguagem.

Nesse parágrafo, cremos que seria mais adequado substituir a expressão “cursos como estes” por “*a importância desse tipo de curso*” uma vez que se torna importante invocar a “tipologia” do curso no sentido de reforçar seus objetivos.

Como instância de disciplinamento da sexualidade (heterossexual) a escola, e dentro dela os professores, é um território em que se constituem e se reproduzem mecanismos homofóbicos. Conforme Junqueira (2007, p. 61), a escola é um lugar em que jovens GLBT enfrentam, sistematicamente, discriminações por parte de colegas, professores, dirigentes e servidores escolares e “não raro encontram obstáculos para se matricularem na rede pública, participarem de atividades pedagógicas e terem suas identidades minimamente respeitadas”.

A discriminação em função da orientação sexual continua sendo uma constante, especialmente nas escolas brasileiras, como muito bem demonstra o estudo da UNESCO (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004), realizado em 15 capitais brasileiras, envolvendo mais de 16 mil estudantes e 241 escolas, em que mais de 3.000 professores e 4.500 pais foram pesquisados. O estudo demonstrou uma extensa rejeição à homossexualidade, embora com variações por região e por gênero. Os dados são preocupantes: a pesquisa aponta que a discriminação contra homossexuais é mais abertamente assumida do que outras formas de discriminação, como o racismo, por exemplo. Os grupos pertencentes às sexualidades não hegemônicas, no Brasil, estão expostos a um conjunto de vulnerabilidades que resultam de articulações de gênero com sexualidade e estes são elementos indissociáveis de outros componentes de vulnerabilidade aos quais esta população está susceptível, que são as marcas de classe e cor. Os componentes de classe expressam-se, aqui, principalmente pelo nível educacional e pelo local de moradia, e os de raça/cor são elementos que ampliam e/ou tornam complexas essas vulnerabilidades.

O parágrafo em questão repete por três vezes a palavra “vulnerabilidade” e por quatro a palavra “discriminação”. Enfatizamos então que, embora a redundância algumas vezes seja necessária e, apesar de a primeira metarregra se referir à repetição, o uso repetido de uma palavra

em espaço tão curto compromete a qualidade do texto, impedindo-o de progredir por meio do que preconiza a segunda metarregra. Neste sentido, observe-se a existência, ainda que de maneira quase imperceptível, da repetição de ideias relacionadas à classe e à cor.

Vulnerabilidade: diferentes aspectos de uma mesma realidade

Consideramos o conceito de vulnerabilidade como um importante instrumento de inteligibilidade, tal qual uma lente, que nos ajuda a observar e analisar melhor um dado contexto, uma vez que ele possibilita dar visibilidade à complexidade dos fenômenos sociais. Portanto o conceito propõe um olhar que busca conhecer e levar em conta a complexidade, a diversidade e a transitoriedade da realidade vivida. Nesse sentido, Ayres e outros (2003, p. 123) discutem as contribuições do conceito de vulnerabilidade, que se constitui a partir de três eixos interligados: 1) Componente individual (informação de que dispõe somada à capacidade de incorporar as informações); 2) Componente social (aspectos relativos à inclusão social e à cidadania); e 3) Componente programático (recursos de todas as ordens, disponibilizados de modo democrático). Desse modo, mesmo que esses autores se refiram aos três componentes da vulnerabilidade para fins de análise e intervenção, de fato esses componentes se encontram entrelaçados, sobrepostos e muito imbricados entre si e se influenciando mutuamente. Sua interdependência é especialmente evidente quando pensamos na questão do acesso ao ensino e da permanência nele. Pesquisas na área de epidemiologia revelam que a escolaridade é um dado relevante em termos do risco de exposição a vários tipos de agravos, tendo em vista que, nessa perspectiva, haveria uma relação inversamente proporcional entre escolaridade e risco, por exemplo: quanto maior o grau de escolaridade do indivíduo, a tendência é que seja menor o risco de ele vir a infectar-se com HIV/AIDS, DST e expor-se a algumas formas de violência. Entretanto, como sugerem Ayres e outros (2003), se considerarmos o quadro referencial da vulnerabilidade como sendo uma propedêutica do pensamento, podemos dar-nos conta de pelo menos duas coisas: primeiro, que a escolaridade, isoladamente, não é garantia de maior ou menor

capacidade de proteção; segundo, que existem pessoas muito escolarizadas, que, em função das formas específicas de articulação desses 3 componentes podem também ser consideradas vulneráveis, em um determinado tempo e contexto. Em relação à homofobia é possível, por exemplo, que violências e agressões se tornem mais sutis, sobretudo simbólicas ao invés de físicas.

Nesse parágrafo, além da repetição da palavra “componentes” e do termo “conceito de vulnerabilidade”, é possível ler a seguinte frase: “Componente individual (informação de que dispõe somada à capacidade de incorporar as informações)” na qual não se sustenta a metarregra da relação uma vez que não fica claro quem *dispõe* da informação, de que informação se está falando e de quem é a capacidade de incorporar informações. Nesse sentido, muito embora não seja possível recuperar o referente da frase, julgamos oportuno operar algumas substituições de forma que ela fique assim reescrita: “*Componente individual (conhecimento prévio de que dispõe somado à capacidade de incorporar (novas) informações*”). Além disso, seria aconselhável evitar o eco provocado pelo uso seqüencial das palavras “vulnerabilidade”, “inteligibilidade”, “visibilidade”, “complexidade”. Esse eco produz ruído e compromete o desenvolvimento textual. Outro ponto a ser observado é o uso de “ao invés de físicas” (ideia de oposição) no lugar de “em vez de físicas” (“em lugar de”, ideia de substituição).

Desse modo, o componente programático no qual se inscreve o acesso democrático e a permanência na escola está diretamente vinculado aos aspectos sociais e individuais, tendo em vista que, se o estado não consegue garantir o acesso democrático e especialmente a permanência de toda a população na escola, o sujeito terá informações precárias e sua capacidade de incorporar essas informações será prejudicada. Ao mesmo tempo sabe-se que, no contexto brasileiro, muitas vezes, é a escola que está vulnerável em função de suas precárias condições e pode acabar por fornecer informações insuficientes, o que significa que a simples passagem por ela não garante os benefícios usualmente imputados ao nível de escolaridade.

No parágrafo acima, observamos a inadequação do que seria a metarregra de repetição e o comprometimento da metarregra de progressão. Senão vejamos: o segmento “[...] no qual se inscreve o acesso democrático e a permanência na escola está diretamente vinculado aos [...]” deveria vir no plural dado, permitindo a seguinte construção: “*no qual se inscrevem o acesso democrático [...]*”. Além disso, o texto não progride uma vez que repete a mesma ideia de “acesso democrático e permanência na escola”. Toda a sequência, então, poderia ser construída da seguinte forma: “*Desse modo, o componente programático no qual se inscrevem o acesso democrático e a permanência na escola está diretamente vinculado aos aspectos sociais e individuais, tendo em vista que, se o estado não atuar de forma eficiente, o sujeito terá informações precárias e sua capacidade de incorporá-las será prejudicada*”.

De fato, todas essas esferas estão constantemente tencionando-se e alterando-se mutuamente, trazendo à tona novos elementos que devem ser reavaliados constantemente. Ayres e outros (2003) propõem o conceito de vulnerabilidade como uma propedêutica do pensamento e, portanto, **sugere** um modo de pensar sobre um determinado problema que nunca pode ser visto de forma parcial e, sim, inserido em um conjunto de redes de relações complexas e que sempre envolvem relações de poder, hierarquias e escolhas baseadas em valores culturais muito arraigados; valores estes que, na maioria das vezes, dificultam e desestabilizam as ações em saúde. Segundo Ayres e outros (2003, p. 128), a “vulnerabilidade quer expressar os potenciais de adoecimento/não-adoecimento relacionados a todo e cada indivíduo que vive em certo conjunto de condições” e que podem ocasionar qualquer tipo de agravo ou dano, como postulam Delor e Huber (2000). Por isso, vale destacar a primeira pergunta que o autor se faz, quando sugere o uso do conceito de vulnerabilidade: jovens masculinos não heterossexuais são vulneráveis a quê?

A sequência “Ayres e outros (2003) propõem o conceito de vulnerabilidade como uma propedêutica do pensamento e, portanto, sugere um modo de pensar sobre um determinado problema” apresenta um problema de concordância uma vez que “Ayres e outros” propõem e,

portanto, sugerem algo. Mais adiante lê-se que “segundo Ayres e outros (2003, p. 128), a ‘vulnerabilidade quer expressar os potenciais de adoecimento/não-adoecimento relacionados a todo e cada indivíduo que vive em certo conjunto de condições’ e que podem ocasionar qualquer tipo de agravo ou dano, como postulam Delor e Huber (2000)”. Nessa sequência, o segmento “e que podem ocasionar qualquer tipo de agravo ou dano [...]” torna o texto ambíguo dado que não se consegue definir com clareza se o seu referente é “os potenciais” ou “as condições”. No caso do termo “as condições” ser o referente, o que poderá ser substituído por “as quais”. Caso seja o termo “os potenciais”, recomenda-se o uso de “os quais”.

No caso específico desta pesquisa, estamos tratando da vulnerabilidade à homofobia ou a um conjunto de fatores como a violência (4) física que muitas vezes resulta em homicídios ou a violência verbal e continuada que pode provocar a evasão escolar, a exclusão social e os índices de suicídio a que estes indivíduos estão expostos. Segundo Junqueira (2007, p. 61), as violências a que estas pessoas que não se enquadram na norma heterossexual estão sujeitas se potencializam continuamente, incluindo desde a expulsão da família que os priva de seu afeto desde muito cedo, até “outras formas de violência por parte de vizinhos, conhecidos, desconhecidos e instituições”.

É comum, também, os/as professores/as e funcionários/as do corpo administrativo, bem como os/as próprios/as jovens tolerarem, ou mesmo praticarem, diversas formas de discriminação e violência, considerando tudo como “brincadeira” e “coisa de jovens”, “sem importância” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 299). Nesse sentido, a escola também exerce um importante papel, pois, conforme Jane Felipe (SOUZA, 1998), por vezes as professoras atuam como vigilantes da sexualidade infantil, inculcando nas crianças os comportamentos que elas também aprenderam a considerar como mais apropriados para meninos e meninas. Em situações relacionadas a brincadeiras consideradas inadequadas entre crianças do mesmo sexo, as professoras, na pesquisa realizada por ela, utilizavam como estratégias pedagógicas algumas micropenalidades (5), como as transferências de alunos para outras turmas ou para outras escolas, os encaminhamentos à direção da escola e as

repreensões. A norma heterossexual é tão estruturante das relações sociais que, certamente, as professoras agem dessa forma por acreditarem que educação das crianças de modo *adequado* consiste em encaixá-las na norma que é heterossexual e facilitar sua convivência dentro de uma cultura que é heteronormativa e homofóbica.

Na sequência “Em situações relacionadas a brincadeiras consideradas inadequadas entre crianças do mesmo sexo, as professoras, na pesquisa realizada por ela, utilizavam como estratégias pedagógicas [...]”, destacamos a expressão **na pesquisa realizada por ela**, uma vez que não fica exatamente claro se o pronome retoma Jane Felipe, se retoma Souza, ou, ainda, se Souza e Jane Felipe são a mesma pessoa. Nesse sentido, sugerimos que o segmento em destaque seja realocado preferencialmente para o início do período, em uma construção mais clara como: “*Em uma pesquisa realizada com professoras, Jane Felipe (Souza, 1998) constatou que elas por vezes atuam como vigilantes da sexualidade infantil, incutindo nas crianças os comportamentos que o senso comum considera como mais apropriados para meninos e meninas. Em situações relacionadas a brincadeiras consideradas inadequadas entre crianças do mesmo sexo, as professoras utilizavam como estratégias pedagógicas algumas micropenidades [...]*”.

Todos esses mecanismos de controle, punição e exclusão social – apresentados desde muito cedo -, fragilizam emocionalmente a tal ponto que nos Estados Unidos se calcula que 62% dos adolescentes que tentam suicídio são homossexuais, e na França, a probabilidade de um homossexual tentar suicídio é 13 vezes maior do que seu contemporâneo heterossexual de mesma condição social (JUNQUEIRA, 2007, p. 61). Estes jovens são especialmente vulneráveis à violência de indivíduos do sexo masculino, pois o relatório da UNESCO (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004) sobre juventudes e sexualidades revelou um aspecto interessante da discriminação para com homossexuais. Os dados mostram que há uma diferença de gênero quanto à tolerância da prática da violência contra homossexuais entre homens e mulheres no ambiente escolar. As mulheres consideram mais grave bater em homossexuais do que os homens, o que é revelador, provavelmente, da tolerância de práticas agressivas de jovens homens para com *gays* e de um

maior preconceito por parte dos homens do que por parte das mulheres (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 303). De um modo geral, homofobia parece constituir um marcador de gênero e diz respeito mais aos homens entre si. De acordo com Nardi e Pocahy (2005, p. 818), “rígidos papéis de gênero contribuem com a homofobia na América Latina”, pois são construídos dentro de uma estrutura social patriarcal machista e associados a performances e expectativas de gênero que se impõem na escola. Jane Felipe (SOUZA, 2006) aponta que, embora as diferenças entre homens e mulheres sejam forjadas a partir das expectativas culturais, ainda predominam percepções que conectam determinados comportamentos ao sexo biológico, como, por exemplo: meninos/homens são mais fortes, agitados, agressivos, racionais; meninas/mulheres são mais delicadas, afetivas, meigas, passivas, sensíveis. E as aprendizagens em torno das masculinidades e feminilidades são diárias e constantes, disseminando-se através de vários discursos (religioso, médico, psicológico, jurídico, pedagógico, etc.).

A sequência “E as aprendizagens em torno das masculinidades e feminilidades são diárias e constantes, disseminando-se através de vários discursos (religioso, médico, psicológico, jurídico, pedagógico, etc.)” fere a metarregra de relação a partir do momento em que é apresentada sem estar efetivamente coligada ao período anterior. A solução para isso seria reescrever o período da seguinte forma “*Em outras palavras, as aprendizagens em torno das masculinidades e feminilidades são diárias e constantes, disseminando-se através de vários discursos (religioso, médico, psicológico, jurídico, pedagógico, etc.)*”.

Esse conjunto de elementos nos leva a perceber a centralidade do poder, sua complexidade e importância, quando tratamos dos mecanismos envolvidos nas construções de gênero (MEYER, 1996). Se pudermos tomar as culturas de gênero como potencializadoras de vulnerabilidade é importante pensar que existe uma hierarquia de valores dentro da própria homofobia que é capaz de ser mais ou menos violenta, conforme a transgressão ao comportamento de gênero que é socialmente esperado. Nesse momento, parece ser mais aceitável um casal homossexual, seja

feminino ou masculino, se ambos os parceiros comportam-se dentro das expectativas de gênero do seu sexo, compondo casais de homens másculos e mulheres femininas e, principalmente, sem manifestações de afeto em público. Nesse sentido, a homofobia no Brasil recebe um reforço cultural que é a desvalorização de tudo que é feminino ou coisa de mulher. Os homens que se aproximam de um comportamento socialmente identificado como feminino serão fortemente vigiados, discriminados e, certamente, sofrerão vários tipos de penalidades na escola. Guacira Louro (2001) aponta o paradoxo existente na necessidade de uma intensa vigilância para a heterossexualidade que é tida como inata e natural e, mesmo assim, é alvo de tanto cuidado, atenção e investimento. Segundo Jane Felipe (SOUZA, 2006), os meninos são vigiados e instigados para corresponderem a determinado tipo de masculinidade e isso pode ocorrer de forma violenta, pois, se os meninos não correspondem às expectativas, sofrem punições, inclusive com violência física.

A repetição é a tônica desse período e compromete a metarregra de progressão sem conferir contribuição ao desenvolvimento do texto. Deste modo, a sequência ficaria mais clara e livre de repetição se fosse construída de acordo com a seguinte sugestão: *“os meninos são vigiados e instigados a se comportarem de acordo com determinado tipo de masculinidade sob risco de sofrerem punições e violência física caso não correspondam às expectativas”*.

Quando e onde os grupos pertencentes às sexualidades não hegemônicas estão mais vulneráveis? São questões que apontam que uma das instituições em que a exclusão se institucionaliza é na escola. Na infância e na adolescência, é especialmente na escola que poderão surgir as piores situações de violência e exclusão. Entretanto, para fins didáticos, podemos dizer que o componente social da vulnerabilidade da população GLBT passa pelos valores sociais da heteronormatividade e misoginia, que podem ser reforçados na relação com os componentes individual e programático e, por fim, que condições estes jovens têm de se constituírem positivamente enquanto sujeitos e agentes de suas identidades e sexualidades.

O parágrafo como um todo compromete as metarregras de progressão e de relação a partir do momento em que sua estruturação confusa dificulta a comunicação. O seu fechamento apresenta um questionamento que não se coaduna com o seu antecedente. Com efeito, o fechamento do parágrafo é, na verdade, um dos questionamentos aos quais se faz referência no início quando ao leitor é apresentada apenas uma pergunta. Neste sentido, para que a afirmação “são questões que apontam que [...]” seja coerente, é preciso que haja mais de uma pergunta a qual vem formulada de forma imprecisa ao final do parágrafo. Cumpre lembrar ainda que o verbo “apontar” usado no sentido de “indicar” pede preposição para. Deste modo, sugerimos a seguinte reestruturação mesmo que não esteja claro o que venham a ser “os componentes individual e programático”: *“Quando e onde os grupos pertencentes às sexualidades não hegemônicas estão mais vulneráveis? Que condições estes jovens têm de se constituírem positivamente enquanto sujeitos e agentes de suas identidades e sexualidades? Essas são questões que apontam para a escola, uma das instituições em que a exclusão se institucionaliza. Na infância e na adolescência, é especialmente ali que poderão surgir as piores situações de violência e exclusão. Entretanto, para fins didáticos, podemos dizer que o componente social da vulnerabilidade da população GLBT passa pelos valores sociais da heteronormatividade e misoginia, que podem ser reforçados na relação com os componentes individual e programático.”*

Limites e possibilidades de uma ação educativa na luta pelo respeito à diversidade sexual

A pesquisa da qual se desdobra este artigo teve início em março de 2007, quando obtivemos, através da ONG organizadora, a lista dos participantes das duas primeiras turmas, a fim de contarmos alguns dos professores/as (6). A escolha da ONG foi motivada pelo fato de que o foco de seu trabalho voltava-se principalmente a professores/as de escolas municipais e estaduais e, portanto, havia um recorte de classe nessa clientela do curso que, certamente, trabalha com jovens de grupos populares da cidade de Porto Alegre e do estado do Rio Grande do Sul. Quando começou esta pesquisa, já estava sendo planejada a terceira edição do curso, que iniciou em 27 de abril de 2007. As duas versões anteriores somaram mais de 130

inscritos, sendo que, na última capacitação, muitos inscritos ficaram em lista de espera.

A partir de abril de 2007, acompanhamos, ainda, as aulas da terceira edição do curso de formação de professores/as sobre diversidade sexual, cidadania e respeito à diversidade. A participação no curso ocorreu na condição de pesquisadora, com a realização de observações-participantes e registros das aulas em diário de campo. Esta terceira edição do curso propôs uma dinâmica de interação entre pesquisadores, militantes e professores/as das escolas. Tal troca de experiências foi considerada muito positiva pelas professoras, que eram, na maioria, mulheres.

Professoras só podem ser mulheres e essa constatação torna incoerente a afirmação “pelos professoras, que eram, na maioria, mulheres”. As sugestões para a oração são as seguintes: a) Tal troca de experiências foi considerada muito positiva pelas professoras; b) Tal troca de experiências foi considerada muito positiva pelo grupo de professores, constituído por uma maioria de mulheres.

Para a realização desta pesquisa, aconteceram quatro grupos de discussão: dois com a primeira turma, e dois com a segunda. Mais dez entrevistas foram feitas com professoras participantes/alunas das várias edições do curso. Este contato foi feito primeiramente através e-mails, fornecidos pela organização do curso. Em um segundo momento, houve contato através de telefones fixos (profissionais ou residenciais, conforme constavam em suas fichas de inscrição) ou telefones celulares. No contato eletrônico, era enviada uma carta-convite, na qual se apresentava a pesquisa e a formação das pesquisadoras. Em anexo, estava o “Consentimento Livre e Esclarecido”, que deveria ser assinado por entrevistadoras e entrevistadas, no momento da entrevista. De todas que aceitaram fazer a entrevista e marcaram horário para a mesma, nenhuma desistiu.

Embora tenha sido muito difícil organizar os grupos focais e marcar a entrevista (especialmente porque a carga horária das professoras muitas vezes ultrapassava 60 horas semanais), estabeleceram-se alguns critérios

mínimos de participação na pesquisa que foram: 1) Interesse e disponibilidade para participar da pesquisa; 2) Terem participado da maior parte do curso; 3) Estarem atuando em alguma instituição educativa. O total foi de aproximadamente 20 pessoas, com as quais foram realizadas conversas, formais ou informais, ao longo desta pesquisa.

Para que se mantenha lógica na estruturação dos tópicos, sugerimos a opção por uma das classes: verbos ou substantivos de forma que a clareza seja o mais ampla possível. Deste modo, as possibilidades de uma escrita clara são: A) “1) *Interesse e disponibilidade para participar da pesquisa*; 2) *Participação da maior parte do curso*; 3) *Atuação em alguma instituição educativa*.” B) “1) *Demonstrarem interesse e disponibilidade para participar da pesquisa*; 2) *Terem participado da maior parte do curso*; 3) *Estarem atuando em alguma instituição educativa*.”

Um aspecto interessante, comentado por todos os organizadores e alguns participantes que repetiam o curso, é que o público desta formação está cada vez mais jovem. Isso foi confirmado nesta pesquisa, em que as professoras pertencentes à primeira turma e que participaram do primeiro grupo de discussão tinham uma faixa etária acima de 35 anos, enquanto as que assistiram à segunda edição e participaram do segundo grupo tinham entre 27 e 33 anos.

Na terceira turma, acompanhada pela pesquisadora desde o início, predominava a faixa etária dos 30 anos (entre 22 e 40), com uma maioria de adultos jovens até 45 anos, apenas sete se dizendo casados. Contabilizou-se, em um questionário, que apenas duas professoras da terceira turma tinham acima de 45 anos (7).

Esse perfil mais jovem pode indicar o interesse pelo curso como uma complementação adicional à sua formação, mas também uma mudança em termos de valores de uma geração à outra. Nesse sentido, o aumento do interesse de educadoras mais jovens pelo curso demonstra, talvez, uma mudança na forma de entender e lidar com a sexualidade e uma maior abertura destas em tratar as sexualidades não hegemônicas de uma forma

mais respeitosa e, possivelmente, assumindo a perspectiva da sexualidade no âmbito dos direitos humanos.

Outra característica interessante dessas educadoras participantes da terceira turma, é que em sua maioria atuavam na educação infantil ou ensino fundamental. Entretanto os grupos de discussão e as entrevistadas desta pesquisa atuavam em várias instâncias: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de adultos ou ainda escolas especiais (de grupos de risco ou deficientes)

No parágrafo acima há o comprometimento da metarregra de não contradição uma vez que se afirma que as educadoras atuavam em sua maioria no ensino infantil ou fundamental para logo depois ampliar as suas instâncias de atuação. Além disso, não fica clara a existência (ou não existência) de diferenças entre os grupos de discussão, as entrevistadas dessa pesquisa e as participantes da terceira turma. A pontuação também não contribui para o bom desenvolvimento do parágrafo que, em nossa opinião, deveria fazer parte do parágrafo anterior. Nossa sugestão para uma maior clareza seria a reconstrução nos seguintes termos: “*Outra característica interessante dessas educadoras participantes da terceira turma é o fato de elas atuarem em várias instâncias educativas com a predominância da educação infantil e do ensino fundamental*”. Essa solução apresentada, entretanto, só encontrará respaldo se os grupos de discussão, as entrevistadas e as participantes da terceira turma forem as mesmas pessoas.

O objetivo dessa pesquisa foi entender o que os/as professores/as percebem como dificuldades e problemas relativos a questões vinculadas à sexualidade e à homofobia, que os motivaram a buscar a capacitação no curso, e que efeitos essa formação produziu em suas atividades escolares. A hipótese inicial era de que os/as professores/as se teriam deparado com as questões da diversidade sexual e com as discriminações em sala de aula e, a partir dessa experiência em sua escola, teriam procurado a formação no curso. Entretanto tal hipótese não se confirmou. Das 20 pessoas que participaram desta pesquisa, apenas três se encaixavam nesse perfil especialmente por serem professoras responsáveis em trabalhar o tema da sexualidade em suas escolas. As outras participantes militavam em movimentos sociais relativos à diversidade social. Optou-se por classificar

essas professoras na categoria de altamente motivadas, pois muitas eram participantes de movimentos sociais – movimento negro ou alguma ONG ou movimento GLBT –, assim como aquelas que não se enquadravam nessa categoria eram professoras envolvidas com o ensino da sexualidade em suas escolas. Nesse sentido, destacaram-se, entre as motivações para fazer o curso: 1) A possibilidade de constituir redes de apoio e ajuda mútua de atuação contra a discriminação em suas escolas (alianças políticas);

2) encontrar parcerias em função das dificuldades de abordar e desenvolver esse tema em suas escolas (possibilitando promover oficinas sobre a temática);

3) conhecer outras formas de intervenção sobre o tema na escola e na sala de aula;

4) aprimorar conhecimentos sobre o tema sexualidade e diversidade sexual;

5) aprender estratégias de intervenção nas escolas para cada um dos níveis de formação;

6) acesso a material didático específico sobre o tema sexualidade e diversidade sexual;

7) ter acesso a experiências de sucesso na abordagem da sexualidade como tema transversal nas escolas.

Em menor proporção, também foram registradas como motivações:

1) Entender as causas da homossexualidade;

2) motivações pessoais ligadas a abuso na infância e homossexualidade na família.

O fato de haver um grupo grande de professoras muito envolvidas com os temas da sexualidade e do respeito à diversidade pode indicar o isolamento dessas profissionais em seus espaços de atuação. Nesse sentido, o curso pode facilitar a busca por uma legitimidade do trabalho que já existe. É evidente também a necessidade e a busca por alianças políticas.

Um dado relevante deste estudo é que o tema da sexualidade precisa encontrar respaldo institucional para se inserir nas salas de aula de todos os/as professores/as, devendo receber apoio não apenas da secretaria de

educação, mas do governo do estado, de órgãos públicos e de organizações não-governamentais. Para que a política pública do programa “Brasil Sem Homofobia” (BRASIL, 2004) alcance os resultados esperados, é preciso pensar na articulação de redes de apoio e de informação para além do curso, que possam dar continuidade e apoio para que os/as professores/as consigam ser efetivamente multiplicadores das ações dessa política.

Apenas uma minoria das entrevistadas (duas ou três, somente), fez o curso por curiosidade. Entretanto mesmo estas professoras afirmam que o curso trouxe reflexões sobre suas maneiras de agir e sobre as suas posturas preconceituosas. O reconhecimento dessas atitudes pode ser considerado como um dos efeitos positivos desta capacitação. Contudo essas professoras, caracterizadas como menos envolvidas ou menos motivadas, sentiram-se bastante receosas quanto às estratégias a serem utilizadas no repasse das informações ou na forma de intervir sobre suas realidades escolares. A maioria das professoras com as quais conversamos relatou uma grande dificuldade em tratar o assunto em sala de aula, especialmente pelas reações de discriminação e violência praticamente incontroláveis por parte de seus alunos. Uma professora militante do movimento negro relatou que um dos motivos que a levou ao curso do educando foram as tentativas fracassadas de abordar o tema com seus alunos do ensino fundamental. De acordo com ela:

para eles bicha é tudo tarado e eles são muito homofóbicos, falam em matar, bater e ouvir coisas muito violentas. Eu não tive pulso para segurar a discussão, até por que eu não me sentia segura para argumentar com eles e muitas das coisas que eles diziam são coisas que a gente escuta o tempo todo, está muito no senso comum.

Nesse depoimento de uma educadora, os alunos falam em matar, bater e ouvir coisas muito violentas. Todavia, “ouvir” parece-nos um verbo inadequado ao conjunto no qual se encontra inserido. Caberia aqui escutar de novo ou reler os depoimentos para saber se esse verbo

“ouvir” não estaria flexionado na primeira pessoa no sentido de dar conta de que a educadora ouviu ou se a transcrição – no caso de gravação – não seria algo como “*eu vi coisas muito violentas*” que teria sido interpretada como “*ouvi coisas muito violentas*”. Em caso de não ser possível a recuperação dessa entrevista específica, sugerimos que o verbo “ouvir” seja suprimido, ou então que se utilize o recurso da expressão latina *sic*.

As professoras da educação infantil trouxeram também algumas situações de preconceito e discriminação de seus colegas que, ao olharem para um menino mais magrinho, com um rosto mais delicado e mais tímido, logo faziam afirmações, como: “aquele ali tem um jeitinho muito estranho” ou “aquele ali não vai dar boa coisa mesmo”. Outra professora relatou o caso de um aluno seu que sofria fortes discriminações e vigilância da mãe e das professoras, pois aos sete anos gostava de se maquiar e usar roupas femininas e, embora os colegas não o descriminassem em função disso, a família e as professoras o repreendiam constantemente. Segundo o relato da professora, a mãe repreende e ao mesmo tempo incita o filho de outras formas, por exemplo: “se tu quer ser bicha, então tu vai lavar a louça e lavar o chão e arrumar casa, porque isso é serviço de mulher. E como aqui só tem uma bicha, tu é que vai fazer.” A fala desta mãe é bem representativa desta mistura entre homofobia e misoginia da qual falávamos anteriormente, em que, na hierarquia de valores da sociedade brasileira, um homossexual que não transgrida a relação entre sexo e gênero e se comporte como um homem masculino ou uma mulher feminina é mais aceito do que um homem com características femininas ou uma mulher com aparência masculina.

As professoras entrevistadas avaliaram que um dos pontos mais positivos do curso foi o fato de se intercalarem as experiências de vida de pessoas pertencentes ao movimento GLBT no Rio Grande do Sul com a de alguns intelectuais, professores/as e juristas que ministraram aulas sobre diferentes temas. O curso, com essa proposta, conseguiu retirar a sexualidade do domínio exclusivo da biologia, ampliando o discurso para o tema dos direitos humanos e da diversidade étnica e cultural.

Um ponto importante, e destacado por muitas professoras entrevistadas, foi a possibilidade de formar parcerias entre as frequentadoras, e entre as escolas e a ONG que coordenou o curso. Outro aspecto foi o fato de tomar conhecimento de filmes, revistas, vídeo e livros didáticos que tratam do tema sexualidade e diversidade sexual. De um modo geral, as entrevistadas queixaram-se da falta de material didático para abordar o tema da sexualidade de forma transversal, mas também de sua própria falta de preparo para tratar a sexualidade em suas salas de aula, pela ausência desse tema em suas formações enquanto professoras.

Houve também, por parte de nossas entrevistadas, críticas constantes em relação à abordagem biologicista e heteronormativa da sexualidade nas escolas. O tema da sexualidade foi incluído no currículo a partir da implementação da orientação sexual (8), que, com este sentido que lhe é atribuído, nos PCN, é um termo bastante contestado no âmbito do próprio movimento GLBT (9), como tema transversal por parte de algumas escolas (ALTMANN, 2001). Entretanto a estrutura e a organização da orientação sexual nas escolas concebem o sexo como um “dado da natureza”, como uma necessidade básica, relacionada a impulsos e desejos, sobre os quais os sujeitos precisam ser informados (ALTMANN, 2001, p. 580). Programas de educação sexual e reprodutiva, além de serem raros, ainda dão ênfase a uma matriz heterossexual, a ponto de tudo aquilo que está fora ser tratado como desviante (NARDI, 2006, p. 127). Altmann (2003, p. 286), em sua pesquisa, comprova essa heteronormatividade nas aulas de orientação sexual, pois as aulas sobre sexualidade priorizaram dois temas: gravidez e Aids. Outro elemento que a autora destaca é um evidente recorte de gênero por parte dos que ministram as aulas, que são, na maioria, mulheres. A orientação sexual ainda é um tema que gera inseguranças para muitos/as professores/as.

As entrevistadas acreditam que o tema da sexualidade não é trabalhado na escola por sempre existirem outras prioridades. As professoras também não se sentem habilitadas para tratar do tema e há uma expectativa geral de que exista um especialista para tratar do assunto. Os especialistas são sempre convidados externos, médicos ou enfermeiros, ou ainda, as professoras de biologia ou de educação física. Um discurso muito

recorrente por parte das entrevistadas é que a sexualidade é considerada pelas escolas como um tema menos importante. Entretanto, sabe-se que este assunto está sempre em pauta, na sala de aula, nos corredores, nos banheiros, no pátio, nos corpos e nas mentes e, além de tudo, está sempre sendo ensinado através de olhares, sussurros, comentários, estímulos ou penalizações. Como diz Foucault (1998), apesar de não se falar em sexualidade e de muitas vezes se tentar negá-la, ela nunca deixa de ser pensada, de ser vivida ou de existir. Bohm e Dornelles (2007) afirmam que “é comum a negação, por parte das escolas [...] de que existem diversidades sexuais dentro destas comunidades escolares”. De fato, os/as professores/as não querem ver a diversidade sexual e a escola não quer se responsabilizar para que não seja preciso intervir e, assim, não seja preciso arcar com o ônus de acolher a discussão sobre a discriminação sexual e a homofobia. Duas professoras que participaram das primeiras turmas relataram que, ao tentarem atuar em suas escolas como multiplicadoras do que tinham aprendido no curso, acabaram repreendidas por colegas e pela direção da escola, pois “a temática sexualidade era inapropriada para crianças daquela idade e, por fim, que aquele trabalho agia como estímulo para a homossexualidade” (BOHM; DORNELLES, 2007, p. 74). Os depoimentos mostram o pânico moral de que abordar o tema da diversidade sexual sirva de estímulo e contagie uma sexualidade não normativa.

No final desse parágrafo a sequência “que aquele trabalho agia como estímulo [...] apresenta uma conjunção que quebra a fluidez do período por ser inadequado em relação ao todo. A construção ficaria mais adequada com a supressão do conectivo, o que resultaria na seguinte frase: “*a temática sexualidade era inapropriada para crianças daquela idade e aquele trabalho agia como estímulo para a homossexualidade [...]*”. No período seguinte, tem-se uma contradição uma vez que o tema da diversidade sexual não pode ao mesmo tempo estimular uma sexualidade não normativa e contagiá-la. Assim, há o comprometimento da metarregra de não-contradição. Cremos que a releitura ou a revisão do texto identificasse essa construção pouco clara que poderia receber a seguinte redação: “[...] *o tema da diversidade sexual sirva de estímulo a uma sexualidade não normativa*”.

Um último aspecto interessante é a forma como esta capacitação se consolidou, pois foi estruturada de tal modo que divulga nas escolas e em diferentes meios de comunicação sua proposta, mas existe todo um esforço em não envolver a direção das escolas e de jamais impor o curso como formação obrigatória. Os/as alunos/as do curso são professores/as de escolas públicas e se candidatam ou não, na maioria das vezes, sem necessidade de autorização ou de dispensa das escolas. A instituição, na maior parte das vezes, nem sabe da participação de um (a) dos/as seus/suas professores/as no curso. De certo modo a proposta aberta e democrática deste modelo de adesão voluntária pode deixar os/as professores/as em situação de vulnerabilidade frente aos colegas e familiares; situação que acaba por fragilizar a própria política social. Tendo em vista que o/a professor/a às vezes é o/a único/a de sua escola fazendo o curso, no momento em que tenta dar um retorno aos colegas sobre a formação, muitas vezes paira sobre ele/a certa desconfiança sobre seu interesse pelo curso, como se o próprio fato de participar da formação fosse um sinal de uma conduta sexual reprovável ou imoral. O simples fato de fazer o curso parece colocar em xeque sua heterossexualidade e até torná-lo vítima de situações de homofobia. Uma das entrevistadas desta pesquisa contou que, em uma reunião de sua escola, em que estava fazendo o curso, uma colega do seu lado disse: “Bah! Tu tá fazendo esse curso, então tu pode ser lésbica e eu não vou nem sentar perto de ti, porque isso pode pegar [...]”. A colega se levantou e foi para o outro lado da sala. Durante a entrevista, pensou-se que se tratava de uma brincadeira, ao que a professora respondeu que a colega estava falando sério e que havia inclusive mudado seu comportamento em relação a ela.

A sequência “Uma das entrevistadas desta pesquisa contou que, em uma reunião de sua escola, em que estava fazendo o curso [...]” não está clara porque não deixa perceber, em um primeiro momento, se a entrevistada fazia o curso na escola onde ocorreu a reunião. O sentido pode ser de certa forma recuperado a partir do relato do que fora a fala da colega da entrevistada. Se por acaso o texto passasse por revisão, poderia encontrar a seguinte solução: *“Uma das*

entrevistadas desta pesquisa contou que, em uma reunião de sua escola, comentou que estava fazendo o curso [...]”.

Da mesma forma, Nardi e Quartiero (2007) reportam relatos de professoras que foram pressionadas a abandonar o curso pelos seus familiares, que viam como inadequado e maléfico o convívio com aquelas pessoas. Vale a pena reproduzir o relato de uma participante da pesquisa destes autores, que diz:

Eu estava sentada à mesa e falei alguma coisa do curso, e meu marido ficou furioso e disse que eu não deveria falar aquelas coisas na frente dos nossos filhos e eles têm 16 e 18 anos!! Isso é ridículo, mas é o que eles pensam, os meus filhos acham o fim eu fazer esse curso. (NARDI; QUARTIERO, 2007, p. 88).

Os pesquisadores ainda relatam que todas as professoras pressionadas pelas famílias ou maridos cederam aos apelos e abandonaram a formação, não fazendo o curso até o final. Sendo assim, é possível afirmar que o curso cria certa vulnerabilidade a professores/as que dele participam, uma vez que, a partir desse momento, institui-se uma dúvida sobre a sua sexualidade ou seu comportamento sexual. Essa desconfiança e esse pânico moral, como no caso descrito acima, remete à noção de contágio ou um medo de contágio bastante semelhante ao que foi relatado no relatório da UNESCO (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004), em que se constatou que 25% da população estudada não queria ter um colega de classe homossexual, como se a mera presença de um colega pudesse contaminar alguém com o “vírus” da homossexualidade.

A literatura que trata do tema da homossexualidade na escola revela um conjunto de processos traumáticos e negativos, entretanto acreditamos que a escola é um lugar de experimentação, de ensaio, de testes, de experiências para a vida, ou seja, que também é lotada de aspectos positivos, de resistências, de alianças e de superações. Além disso, sabe-se que existem outras formas de discriminação e outros grupos discriminados, não apenas os homossexuais, o foco desta pesquisa.

Por fim, a escola não se resume a ser o reflexo em microescala dos valores, crenças e moralidades da sociedade maior, pois tem grande potencial para refletir sobre a sociedade e seus mecanismos de exclusão social. A escola ainda é um dos espaços privilegiados de transformação social e, nesse sentido, é possível olhá-la em seu potencial e capacidade de colaborar para a construção de uma sociedade melhor, mais democrática e igualitária. Refletir sobre o potencial educativo, crítico e questionador da escola pode ser um caminho para alterar posturas e comportamentos, e, talvez, quando articulada a outros espaços, ela contribua para promover transformações sociais de longo prazo, podendo vir a ser um instrumento capaz de abrir horizontes e provocar transformações pessoais e coletivas.

NOTAS

1 GLBT significa Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis. São inúmeras as combinações possíveis e indicam diferentes momentos e coalizões dos movimentos sociais, formando uma “verdadeira sopa de letrinhas” conforme aponta Seffner (2006, p. 29), em seu artigo sobre visibilidade e atravessamento de fronteiras.

2 GGB é sigla do Movimento Gay da Bahia.

3 Optou-se, nesse artigo, em falar de diversidade, pois a ideia de diferença, na antropologia, está muito ligada aos primeiros contatos interculturais carregados de valores etnocêntricos e de violência. A antropologia nasce preocupada em entender, explicar e interpretar as diferenças culturais e, no início de sua formação, fundamenta-se no estudo do exótico e do diferente. Portanto utilizou-se o termo diversidade no sentido de contemplar a alteridade como mais uma alternativa, apesar das críticas que são feitas a ele pelos Estudos Culturais britânicos, por exemplo.

4 Aqui, toma-se por violência toda ação verbal ou física que acarreta algum dano físico ou moral aos sujeitos agredidos. A violência pode ser física, sexual, psicológica ou, simplesmente, a negligência (MALDONADO; WILLIAMS, 2005).

5 As micropenalidades são instrumentos pedagógicos e disciplinadores que podem ser mais ou menos sutis, mas são sempre processos punitivos

que se propõem a eliminar esses comportamentos indesejáveis. Estou falando, de certa forma, dos mecanismos de interdição (FOUCAULT, 1998), que ensinam que não se pode falar de tudo, nem em qualquer lugar, e que só algumas pessoas podem abordar determinados temas. Isso fica bastante claro no ambiente escolar, em que o tema sexualidade é visto como do domínio da professora de ciências (de biologia, mais especificamente) ou do professor de educação física e deve ser abordado por meio de linguagem científica. Desse modo, legitima-se um discurso autorizado e, portanto, verdadeiro sobre a sexualidade, colocando-se o outro discurso (das crianças ou adolescentes) como falso (RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004, p. 115).

6 Vale ressaltar que nossa pesquisa não recebeu financiamento de nenhuma instituição e que ela se constituiu como uma das atividades de um estágio de pós-doutorado na FAGED/UFRGS, sob a orientação da prof^ª.dr^ª. Dagmar Meyer.

8 Altmann (2003, p. 284) afirma que a orientação sexual na escola se justifica pelo crescimento do número de casos de Zulmira Newlands Borges* e Dagmar Estermann Meyer** gravidez na adolescência e de contaminação pelo HIV.

9 Ver a tese de doutorado de Jimena Furlani (2005).

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas SP, n. 21, p. 281-315, 2003.

_____. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-587, 2001.

AYRES, J. R. C. M. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.

BOHM, A. M.; DORNELLES, P. G. Repercussões docentes: a produtividade do educando. In: PASINI, E. (Org.). *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: Nuances, 2007.

BORRILLO, D. *Homofobia*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988: acompanhada de disposições anteriores ... 2. ed. São Paulo: Ed. Oliveira Mendes, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; temas transversais*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH II*. Brasília, DF, [2002]. Disponível em:

<http://www.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20integral%20PNDH%20II.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra gltb e promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF, 2004. Disponível em:

<http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf> Acesso em: 17 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Programa Nacional de DST e Aids*. Brasília, DF, [2005?]. Disponível em: <www.aids.gov.br>. Acesso em: 17 maio 2006.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, DF, 2004.

CARRARA, S. L.; VIANNA, A. R. B. “As vítimas do desejo”: os tribunais cariocas e a homossexualidade nos anos 1980. In: PISCITELLI, A.; GREGORI, M. F.; CARRARA, S. L. (Org.). *Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- DELOR, F.; HUBERT, M. Revisiting the concept of “vulnerability”. *Social Science & Medicine*, New York, v. 50, n. 11, p. 1557-1570, June 2000.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural do College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1998.
- FURLANI, J. *O bicho vai pegar*: um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- JUNQUEIRA, R. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: discutindo práticas educativas, 3., 2007, Rio Grande. *Anais...* Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007.
- LOURO, G. L.(Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MALDONADO, D. P. A.; WILLIAMS, L. C. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2005.
- MEYER, D. E. et al. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (Org.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MEYER, D. E. et al. ‘Mulher sem-vergonha’ e ‘traidor responsável’: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 51-76, mai./ago. 2004.
- NARDI, H. C. Youth subjectivity and sexuality in the Brazilian cultural and educational context. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, Binghamton, NY, v. 2, n. 2/3, p. 127-133, 2006.

NARDI, H. C.; POCAHY, F. LGTB youth and issues in South America. In: SEARS, J. T. (Org.). *Youth, education and sexualities: na international encyclopedia*. Westport: Greenwood Press, 2005. v. 2.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. T. Subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares. In: PASINI, E. (Org.). *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: Nuances, 2007. v. 1.

RAMIRES NETO, L. *Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo*. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 109-129, jan./abr. 2004.

SEFFNER, F. Visibilidade e atravessamento de fronteiras. *Arquipélago*, Porto Alegre, v. 1, n. 7, p. 28-30, out. 2006.

SOUZA, J. F. Homofobia e construção das masculinidades na infância. *Arquipélago*, Porto Alegre, v. 1, n. 7, p. 36-38, out. 2006.

SOUZA, J. F. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, D. (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. v. 4.

4.4 - TEXTO 4

Retirado da *Revista de Estudos Feministas*, o presente artigo – “Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais”⁶³ - divide-se predominantemente em longos parágrafos organizados em introdução, desenvolvimento (três partes), considerações finais e visa a analisar a introdução nas escolas do debate sobre o tema sexualidade a partir dos PCNs, especialmente a partir das aulas de Educação Física. Como temos feito com todos os textos anteriores, também nesse e nos próximos nossa atenção estará voltada para os aspectos da construção textual que

⁶³ *Rev. Estud. Fem.*, 2001, vol.9, nº.2, p.575-585. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>. Data da consulta: 06/07/2009.

mais chamam atenção por apresentarem algum tipo de problema ou de uso pertinente dos recursos linguísticos.

INTRODUÇÃO

O tema da sexualidade está na “ordem do dia” da escola. Presente em diversos espaços escolares, ultrapassa fronteiras disciplinares e de gênero, permeia conversas entre meninos e meninas e é assunto a ser abordado na sala de aula pelos diferentes especialistas da escola; é tema de capítulos de livros didáticos, bem como de músicas, danças e brincadeiras que animam recreios e festas. Recentemente ela, a sexualidade, foi constituída, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em tema transversal.

Destacamos aqui a repetição apositiva do termo *sexualidade*. Na verdade, não há nesse uso nenhum problema uma vez que ele se refere, de forma explicativa, ao pronome *ela* cuja natureza anafórica retoma exatamente o termo *sexualidade* que aparece na primeira linha (“o tema da sexualidade”). Embora o uso do pronome *ela* não retome com precisão a expressão acima destacada (melhor seria usar *ele*), reconhecemos que a construção “Recentemente ela, a sexualidade, foi constituída [...]” pode contribuir com o texto especialmente no que diz respeito à metarregra de repetição e também de progressão porque permite a construção de um texto mais claro.

Em artigo publicado no jornal *Folha de S. Paulo* lê-se: “o melhor método anticoncepcional para as adolescentes é a escola: quanto maior a escolaridade, menor a fecundidade e maior a proteção contra doenças sexualmente transmissíveis” (1). A escola é apontada como um importante instrumento para veicular informações sobre formas de evitar a gravidez e de se proteger de doenças sexualmente transmissíveis, chegando-se a ponto de afirmar que quanto mais baixa a escolaridade, maior o índice de gravidez entre adolescentes.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz entre julho de 1999 e fevereiro de 2001 mostra que 32,5% das mães que engravidaram na adolescência estudaram, no máximo, até a quarta série do ensino fundamental. A pesquisadora Silvana Granado, ao se referir sobre o fato

de a gravidez entre adolescentes ser mais comum em áreas mais pobres da cidade, afirma: “A falta de instrução, o fato de muitas meninas não estarem na escola e mesmo a falta de perspectiva de uma vida melhor contribuem para esse aumento” (2).

O segmento “ao se referir sobre o fato de a gravidez entre adolescentes [...]” apresenta um problema na regência do verbo referir, pois este, quando usado na forma pronominal e com o sentido de “aludir”, “fazer referência” ou “ter como referente”, apresenta complemento a + nome⁶⁴. Nesse sentido, cremos ser a influência de outro verbo como, por exemplo, falar, que provoca o uso da regência inadequada. Do ponto da clareza, tal inadequação pode ou não provocar a estranheza do leitor de acordo com seu conhecimento gramatical.

A criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é outro indício da inserção deste assunto no âmbito escolar (3). O interesse do estado pela sexualidade da população torna-se evidente a partir desta proposta. De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes. A Educação Física é apontada pelos PCNs como um espaço privilegiado para a orientação sexual (4).

Nesse parágrafo destacamos a seguinte passagem: “De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização”. O destaque deve-se ao fato de que há nele um ruído comprometedor da clareza e do desenvolvimento. Com efeito, a leitura do período causa estranheza, deixando a sensação de que algo está faltando. E o que falta tanto pode ser o verbo

⁶⁴ BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. 2ed. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

ser quanto uma reestruturação da frase. Assim, um processo de revisão deveria ter acenado para a necessidade de uma reconstrução no seguinte molde: “De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual foi criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização”.

Há de se questionar o porquê desta explosão discursiva sobre o sexo na instituição escolar. Por que a sexualidade tornou-se um problema em franca expansão por todo o campo pedagógico, atravessando as fronteiras das diversas disciplinas? Por que o poder público busca constituir políticas para gerir esta questão? O que explica o fato de a sexualidade ter se constituído como importante foco de investimento político e excepcional instrumento de tecnologias de governo?

A sexualidade é o que há de mais íntimo nos indivíduos e aquilo que os reúne globalmente como espécie humana. Está inserida entre as “disciplinas do corpo” e participa da “regulação das populações”. A sexualidade é um “negócio de Estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. Compreende-se também como esse tipo de poder foi indispensável no processo de afirmação do capitalismo, que pôde desenvolver-se “à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (5). Além de foco de disputa política, a sexualidade possibilita vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais meticulosas, exames médicos ou psicológicos infinitos. A sexualidade, portanto, é uma via de acesso tanto a aspectos privados quando públicos. Ela suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber.

Nesses parágrafos, a repetição da palavra sexualidade não oferece a contribuição prevista pela metarregra de repetição e compromete a de progressão. No segmento “Compreende-se também como esse tipo de poder foi indispensável no processo de afirmação do capitalismo [...]”, fala-se de “esse tipo de poder” sendo que a possível retomada anafórica, não se concretiza dado que não é possível inferir que *esse poder* refira-se ao “poder público” que aparece no parágrafo imediatamente anterior. Nossa sugestão de reescritura é a seguinte⁶⁵: “*A sexualidade é o que há de mais íntimo nos indivíduos e aquilo que os reúne globalmente como espécie humana. Está inserida entre as “disciplinas do corpo” e participa da “regulação das populações”. Ela é um “negócio de Estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. Compreende-se também como esse tipo de poder foi indispensável no processo de afirmação do capitalismo, que pôde desenvolver-se “à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (5). Além de foco de disputa política, **ela também** possibilita vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais meticulosas, exames médicos ou psicológicos infinitos. A sexualidade, portanto, é uma via de acesso tanto a aspectos privados quando públicos, **o que** suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber”.*

Desse modo, se a escola é uma das instituições onde se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade, há de se questionar como isto ocorre. De que maneira a sexualidade perpassa o espaço escolar, penetra na Educação Física, disseminando micropoderes sobre os corpos? Diante desse quadro, esta pesquisa analisa a presença da sexualidade enquanto dispositivo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando identificar a singularidade histórica dessa proposta e seus possíveis efeitos na escola e, mais especificamente, na Educação Física. De acordo com os PCNs, a orientação sexual deve *impregnar toda a área educativa*, sendo a Educação Física um espaço privilegiado de intervenção. Nesse sentido, este trabalho está dividido em três partes. Num primeiro momento,

⁶⁵ Colocamos em negrito as substituições.

explícito como o conceito sexualidade é aqui compreendido e utilizado nas análises. Na segunda parte, discorro sobre a inserção do tema Orientação Sexual nos currículos escolares. A preocupação escolar com a sexualidade das crianças não é recente, no entanto, há diferenças significativas no tratamento dado pela escola a este tema. Nesse sentido, há de se identificar como o tema orientação sexual é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e demandas atuais. É com este assunto que se inicia o terceiro capítulo, o qual se volta mais especificamente sobre os PCNs. Esta parte se subdivide nos seguintes itens: *Orientação sexual como tema transversal*, *Concepção de sexualidade nos PCNs*, *Explosão discursiva sobre a sexualidade* e *Orientação Sexual na Educação Física*.

Esse parágrafo começa com a seguinte afirmação “Desse modo, se a escola é uma das instituições onde se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade, há de se questionar como isto ocorre. De que maneira a sexualidade perpassa o espaço escolar, penetra na Educação Física, disseminando micropoderes sobre os corpos?”. Em primeiro lugar, cremos que “mecanismos do dispositivo” é uma forma de girar em torno de uma ideia sem que haja progressão. Além disso, o questionamento sugerido poderia ser efetivado de forma muito mais objetiva, com economia de palavras em favor da clareza. Deste modo, sugerimos a seguinte reescritura no sentido de conferir ao texto maior inteligibilidade: *“Desse modo, se a escola é uma das instituições onde se instalam dispositivos da sexualidade, é necessário buscar compreender de que maneira a sexualidade perpassa o espaço escolar e penetra na Educação Física, disseminando micropoderes sobre os corpos.”*

1. Acerca do conceito de sexualidade

O termo sexualidade surgiu no século XIX, marcando algo diferente do que apenas um remanejamento de vocabulário. O uso desta palavra é estabelecido em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos; a instauração de um conjunto de regras e de normas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimento, sensações e sonhos. (6) Assim,

não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (7)

A partir do século XVII, formou-se uma aparelhagem para a produção de discursos sobre o sexo, a qual, baseada na técnica da confissão, possibilitou a constituição do *sexo* como objeto de verdade. A confissão difundiu amplamente seus efeitos – na pedagogia – e, através de dispositivos que passaram a produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, pôde aparecer algo como a *sexualidade*, enquanto verdade do sexo e de seus prazeres. A sexualidade, portanto, não é um sistema de representações, mas uma economia dos discursos. E no jogo de dizer a verdade sobre o sexo, constitui-se um saber, saber este que nos constitui como sujeitos.

Chamou-nos atenção, nesse parágrafo, o último período no qual ocorre a repetição do verbo substantivado (*saber*). Consideramos tal repetição desnecessária ao perfil do texto acadêmico que deve ser objetivo e, desta forma, sugerimos a supressão do segundo uso. Além disso, o uso repetido do verbo *constituir* compromete a progressão do texto fazendo com que ele fique comprometido do ponto de vista comunicacional. O uso do demonstrativo também foi equivocadamente uma vez que sua função é endofórica e anafórica e não catafórica. Nossa sugestão é reescrever o período da seguinte forma: “*E no jogo de dizer a verdade sobre o sexo, constrói-se um saber que nos constitui como sujeitos*”. Na verdade, o uso do demonstrativo catafórico no lugar do anafórico é uma recorrência nesse texto e em quase todos os outros.

Segundo Foucault, a análise dessa busca da verdade sobre o sexo, da formação de um certo tipo de saber sobre o sexo, deve ser feita sob o viés do poder, não um poder que funcione pelo direito, mas pela técnica; não

pela lei, mas pela normalização; não pelo castigo, mas pelo controle. O poder é *onipresente* porque se produz a cada instante, em todos os pontos, em toda relação: ele está em toda parte não porque englobe tudo, mas porque provém de todos lugares.

Nesse trecho, nós escolheríamos usar o ponto no lugar da vírgula na sequência que começa com “*não um poder que funcione [...]*”. cremos que essa opção contribua para a melhor construção do sentido do texto.

A nova *tecnologia do sexo*, que nasce no século XIX, escapa à instituição eclesiástica e se desenvolve ao longo de três eixos: o da pedagogia, o da medicina e o da demografia. O sexo passa a ser negócio de Estado e, para que ele seja administrado, todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos são convocados a posicionarem-se em vigilância (8). Sua importância como foco de disputa política deve-se ao fato de ele se encontrar na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia da vida política: o sexo faz parte das disciplinas do corpo – permitindo o exercício de um micropoder – e pertence à regulação das populações. Assim, a sexualidade foi esmiuçada e tornou-se chave da individualidade, dando acesso à vida do corpo e à vida da espécie, permitindo o exercício de um biopoder sobre a população.

2. Orientação sexual nos currículos escolares

A escola é uma das instituições nas quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade; através de tecnologias do sexo, os corpos dos estudantes podem ser controlados, administrados. Como afirma Guacira Louro (9), a escola é uma entre as múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação várias tecnologias de governo. Esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno exercidas pelos sujeitos sobre si próprios, havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero.

Jorge Larrosa (10) analisa como as práticas pedagógicas constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo. Nesta relação, se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si. A experiência de si é, segundo este autor, o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. Desse modo, a educação, além de construir e transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior, constrói e transmite também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como “sujeitos”. O autor chama, então, de *dispositivo pedagógico* qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Os dispositivos pedagógicos podem, portanto, ser pensados como constitutivos de subjetividades.

Destacamos a seguinte passagem: “Nesta relação, se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si. A experiência de si é, segundo este autor [...]”. Nela é possível verificar o mesmo uso equivocado do demonstrativo (neste / este) assim como a repetição do segmento “experiência de si” que acaba por comprometer a objetividade. Em nossa opinião, melhor seria o uso de construção mais direta como, por exemplo, *“Nessa relação se estabelece, se regula, e se modifica a experiência de si a qual, segundo esse autor [...]”*.

As polimorfias estratégias de poder que se encadeiam na escola para exercer controle e para educar os estudantes podem ser analisadas a partir do currículo. Para Tomaz Tadeu da Silva (11), o currículo formula formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade. Ao corporificar determinadas narrativas sobre o indivíduo e a sociedade, o currículo nos constitui como sujeitos.

O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (12).

Aqui, encontramos um equívoco ortográfico (*contrôle por controle*), construção que deveria ser evitada pela proximidade sonora das palavras (*formula formas*) e repetição da palavra currículo. No caso da repetição, julgamos que ela se faz necessária para evitar ambiguidade. Todavia, o verbo “formular” poderia aparecer em construção como “*formula modos*”, ou “*estabelece formas*”

A sexualidade das crianças e particularmente dos adolescentes é preocupação escolar desde o século XVIII, quando esta questão torna-se um problema público. Desde então, a instituição pedagógica não impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, concentrou as formas de discurso neste tema, estabeleceu pontos de implantação diferentes, codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Tudo isso permitiu vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (13).

No Brasil, a inserção da educação sexual na escola operou-se a partir de um deslocamento no campo discursivo sobre a sexualidade de crianças e adolescentes. Nos anos 20 e 30, os problemas de “desvios sexuais” deixam de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças. A escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais (14).

Durante as décadas de 60 e 70, a penetração da educação sexual formal na escola enfrentou fluxos e refluxos, como mostra Fúlvia Rosemberg (15). Na segunda metade dos anos 60, algumas escolas públicas desenvolveram experiências de educação sexual. Todavia, elas deixam de existir em 1970 após um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo dando parecer contrário a um projeto de lei de 1968 que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares. Em

1976, a posição oficial brasileira afirma ser a família a principal responsável pela educação sexual, podendo as escolas, porém, inserir ou não a educação sexual em programas de saúde. Durante os anos 80, a polêmica continuou. Todavia, afirma a autora, as modificações ocorreram quase que exclusivamente em nível de discurso.

Atualmente estas expectativas se modificaram. Uma pesquisa feita pelo Data-Folha em 1993 concluiu que 82% dos adultos que têm filhos aprovam a realização de orientação sexual nas escolas (16) .

Enquanto nos anos 30 a discussão sobre educação sexual eclodiu na escola num momento em que a sífilis fazia numerosas vítimas (17), atualmente a intensificação das preocupações com a orientação sexual na escola está vinculada à proliferação de casos de AIDS/DST e ao aumento de casos de gravidez entre adolescentes. Vinte anos depois do primeiro relato público de caso de Aids, estima-se que as mortes causadas pela doença já chegam a 22 milhões (18). A incidência de adolescentes entre 10 e 14 anos grávidas no Brasil aumentou 7,1% entre 1980 e 1995 (19). Atribui-se à escola a função de contribuir na prevenção dessa doença e dos casos de gravidez (20).

3. Olhares sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais

3.1. Orientação sexual como tema transversal

Como visto, a educação sexual não surge na escola a partir dos PCNs. Todavia, há de se identificar de que maneira este tema é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e demandas atuais. A reinserção da orientação sexual na escola parece estar associada, por um lado, a uma dimensão epidêmica – como fora no passado em relação à sífilis – e, por outro, a uma mudança nos padrões de comportamento sexual. Este quadro evoca, portanto, intervenções em escala populacional, bem como individual.

Os PCNs pretendem ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares.

Algumas pesquisas demonstram que esses documentos estão sendo utilizados por professores e professoras nas escolas (21). Outra evidência da penetração dos PCNs nas escolas é a grande produção bibliográfica

tanto de livros didáticos quanto de livros voltados para orientação de professores e professoras de ensino médio que tratam dos PCNs e mais especificamente dos temas transversais (22). Além de livros, cursos sobre este tema têm sido ministrados em diferentes espaços. O Sindicato dos Professores Municipais do Rio de Janeiro (Sinpro) ofereceu no segundo semestre de 2000 três cursos abordando estes temas: “Orientação sexual na educação básica”, “A educação multi e interdisciplinas e os temas transversais” e “Ensino de matemática para 1º e 2º ciclos segundo os PCNs”. Na 23ª Reunião Anual da Anped, foi ministrado o minicurso “Os PCNs, os temas transversais e a escola pública à luz da análise da filosofia e da história da educação”, o qual tinha o intuito de fornecer subsídios para o trabalho com estes temas nas escolas.

No que concerne ao terceiro parágrafo do item 3.1, a primeira observação se relaciona ao uso dos substantivos “professores” e “professoras”, que julgamos desnecessário por motivos já apontados anteriormente. Todavia, cumpre lembrar que esse uso da linguagem, que se propõe inclusivo no tocante ao gênero, mesmo que não o seja efetivamente, é muito comum na área da Educação. Logo a seguir, nossa atenção se volta para a seguinte frase: “Além de livros, cursos sobre este tema têm sido ministrados em diferentes espaços”. Há nela imprecisão uma vez que cursos podem ser ministrados, mas o mesmo não se pode afirmar sobre livros. Talvez o melhor fosse melhor escolher outro verbo que pudesse ser usado para livros e cursos e reconstruir a frase. Nossa sugestão: “*Além de livros, cursos sobre este tema têm sido difundidos em diferentes espaços*”. Ou ainda: “*Além da edição de livros, o tema tem suscitado a realização de cursos em diferentes espaços*”.

Diante desse quadro, análises sobre o que dizem os PCNs a respeito do tema orientação sexual é de fundamental importância para a área de educação.

Nesse pequeno parágrafo, encontramos um problema de concordância uma vez que aquilo que tem importância fundamental são as análises feitas a respeito do conteúdo dos PCNs quanto à orientação sexual. Deste modo, é preciso que se efetue o ajuste a fim de que o texto possa estar

claro e correto. Sendo assim, a construção deveria ser: “[...] análises sobre o que dizem os PCNs [...] são de fundamental importância [...]”.

A fim de atingir os objetivos propostos pelos PCNs, o tema transversal da *orientação sexual* deve *impregnar toda a área educativa* do ensino fundamental e ser tratado por diversas áreas do conhecimento. O trabalho de orientação sexual deve, portanto, ocorrer de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Este tema deve ser tratado ao longo de todos os ciclos de escolarização, todavia, “a partir da quinta série, além da transversalização [...], a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico” (23). Isso indica uma intensificação dos trabalhos de orientação sexual na escola a partir deste ciclo.

Os programas de orientação sexual devem ser organizados em torno de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (24).

3.2. Concepção de sexualidade nos PCNs

Nos PCNs, a orientação sexual é entendida como sendo de caráter informativo, o que está vinculado à visão de sexualidade que perpassa o documento. A sexualidade é concebida como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”. Fala-se em “necessidade básica”, “em potencialidade erótica do corpo”, “em impulsos de desejo vividos no corpo” (25), sobre o que os sujeitos, principalmente os adolescentes, precisam ser informados. Cito a seguir alguns trechos.

A partir da puberdade e das transformações hormonais ocorridas no corpo de meninos e meninas, é comum a curiosidade e o desejo da experimentação erótica a dois.

É a partir da puberdade que a potencialidade erótica do corpo se manifesta sob a primazia da região genital, expressando-se na busca do prazer.

No trabalho com crianças, os conteúdos devem também favorecer a compreensão de que o ato sexual, assim como as

carícias genitais, são manifestações pertinentes à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças. Os jogos sexuais infantis têm caráter exploratório, pré-genital (26).

Há, nestes trechos, indicativos normalizadores da sexualidade. Ela é vista sob o ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais. Quanto à experimentação erótica, à curiosidade e ao desejo, estes são considerados comuns, quando a dois. A potencialidade erótica do corpo a partir da puberdade é concebida como centrada na região genital, enquanto que, à infância, só é admitido um caráter exploratório pré-genital. Os conteúdos devem favorecer a compreensão de que o ato sexual, bem como as carícias genitais, só têm pertinência quando manifestados entre jovens e adultos.

Noutros momentos, afirma-se uma certa dimensão histórica da sexualidade, como quando é explicado que uma disciplina como a História pode incluir “conteúdos a respeito de como a sexualidade é vivida em diferentes culturas, em diferentes tempos, em diferentes lugares” (27). Todavia, esta dimensão histórica é pensada como sendo construída em cima de algo naturalmente dado. Em outras palavras, a sexualidade e o sujeito são pensados como essências sob as quais há um investimento da cultura. “Corpo: matriz da sexualidade” é o título de um dos blocos de conteúdo.

Esta questão volta a vir à tona no trecho seguinte. Afirma-se que,

apesar de parecer algo tão “natural”, o corpo e os modos de usá-lo e valorizá-lo têm determinações sociais de várias ordens: econômica, política e cultural. [...] Por outro lado, ainda que das formas mais diversas, a sexualidade sempre teve papel importante na vida do ser humano (28).

Aqui aconselhamos a troca da expressão vir à tona associada ao verbo voltar pelo verbo reaparecer de forma a que se tenha a seguinte construção: “*Esta questão reaparece no trecho seguinte.[...]*”.

Se, por um lado, esta citação insinua uma crítica à naturalidade do corpo através da afirmação de variações culturais, por outro, ao final do trecho, a

sexualidade é reinscrita como um invariante histórico, uma entidade natural que perpassaria todas as culturas ainda que se manifeste nestas de formas diferentes. Ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade.

A primeira frase do item intitulado “Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids” afirma que, “de maneira geral, o trabalho de Orientação Sexual visa desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida” (29). Defender a sexualidade como algo ligado ao prazer e à vida não diz muito e não é suficiente para desvinculá-la de tabus e preconceitos. Parece-me mais fecundo abordar a constituição histórica destes. Além disso, soa contraditório e limitado pretender livrar a sexualidade de preconceitos e tabus apenas vinculando-a ao prazer e à vida, justamente num capítulo que aborda a prevenção de doenças, o que implica pensar a relação da sexualidade também com a dor, o mal-estar e até mesmo a morte.

No segmento “[...] o trabalho de Orientação Sexual visa desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, [...]”, verificamos um problema quanto ao uso do verbo visar que no sentido com que é usado requer a preposição a. Embora essa regência venha sendo cada vez mais desconsiderada, ela ainda é válida e, portanto, deve ser usada especialmente em textos cujo rigor da linguagem deve ser observado. Cabe observar que a ausência da preposição ocorre, com mais frequência, quando o verbo “visar” vem seguido do infinitivo.

3.3. Explosão discursiva sobre a sexualidade

Os PCNs tratam sobre como educar o corpo, “matriz de sexualidade”. Esta educação deve ocorrer a partir de um incitamento ao discurso sobre o sexo na escola. Como anteriormente dito, “a orientação sexual deve impregnar toda a área educativa”. Alunas e alunos são instigados a falar através de uma metodologia participativa que envolve o lidar com dinâmicas grupais, a aplicação de técnicas de sensibilização e facilitação

dos debates, a utilização de materiais didáticos que problematizem em vez de “fechar” a questão, possibilitando a discussão dos valores (sociais e particulares) associados a cada temática da sexualidade (30).

Nesse parágrafo, observamos o verbo tratar coligado à preposição “sobre” na passagem “Os PCNs tratam sobre como educar o corpo [...]”. O uso de “tratar” com “sobre” é inadequado dado que a preposição adequada é “de”. Desse modo, consideramos pertinente reescrever a frase da seguinte maneira: “*Os PCNs tratam da educação do corpo [...]*”, ou ainda, “*Os PCNs tratam da educação do corpo [...]*”.

Através desta explosão discursiva sobre a sexualidade na escola, constitui-se um saber escolar sobre a sexualidade, saber este que constitui sujeitos. Este saber propicia um aumento do controle e da possibilidade de intervenção sobre as ações dos indivíduos. Foucault mostra que nas sociedades modernas as repressões sobre o sexo não são formas essenciais de poder. Proibições fazem parte de uma economia discursiva mais ampla que visa à constituição de uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, os quais passaram a ser essenciais para o funcionamento de mecanismos de poder.

Cumprir falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (31).

O que destacamos nesse ponto do texto é a seguinte passagem cheia de repetições que comprometem a sua progressão: “Através desta⁶⁶ explosão discursiva sobre a sexualidade na escola, constitui-se um saber escolar sobre a sexualidade, saber este que constitui sujeitos. Este saber propicia um aumento do controle e da possibilidade de intervenção sobre as ações dos indivíduos”. Embora a afirmação seja pertinente, a forma como é apresentada prejudica a desenvoltura textual (comprometimento da metarregra de progressão), especialmente porque repete uma ideia já desenvolvida em parágrafo anterior. Nesse sentido, recomendamos a

⁶⁶ Uma questão a ser observada é o uso dos demonstrativos. Convém observar que os demonstrativos *isso*, *nisso*, *esse* e *nesse* são usados como referências anafóricas ao passo que *isto*, *nisto*, *este* e *neste* são elementos catafóricos.

reescritura com a seguinte sugestão, a saber: *“Através desta explosão discursiva sobre a sexualidade na escola, constitui-se um saber que é capaz de formar sujeitos e de aumentar o controle e a possibilidade de intervenção sobre as ações dos indivíduos”*.

Assim, através da colocação do sexo em discurso na escola, há um complexo aumento do controle exercido sobre os indivíduos, o qual se exerce não através de proibições, punições, mas através de mecanismos positivos de poder que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade. Os PCNs instruem que, ao tratar sobre doenças sexualmente transmissíveis, os professores e professoras não devem “acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte”, mas fornecer informações sobre as doenças tendo como “foco a promoção da saúde e de condutas preventivas”. A mensagem a ser transmitida aos alunos e alunas não deve ser “Aids mata”, mas “A Aids pode ser prevenida” (32).

Os conteúdos tratados na escola devem destacar “a importância da saúde sexual e reprodutiva” e “os cuidados necessários para promovê-la”. A escola deve, integrada com serviços públicos de saúde (33), conscientizar para a importância de ações não só curativas, mas também preventivas; atitudes denominadas como de “autocuidado”. Identifica-se aí a intenção de educar alunos e alunas para o autodisciplinamento de sua sexualidade. O poder, como mostra Foucault (1995b), é um conjunto de ações sobre ações possíveis. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas”, em governar, ou seja, estruturar o campo de ação dos outros. Nos PCNs, há a intenção de estruturar a ação dos alunos e alunas de modo que estes “incorporem a mentalidade preventiva e a pratiquem sempre” (34).

3.4. Orientação sexual na Educação Física

Como visto anteriormente, o tema transversal da orientação sexual deve impregnar toda a área educativa do ensino fundamental e ser tratado por diversas áreas do conhecimento. Vejamos, portanto, de que maneira este assunto deveria ser tratado na Educação Física de acordo com os PCNs.

Um dos principais objetivos apontados pelos PCNs da orientação sexual na escola é o fomento de atitudes de autocuidado, preparando sujeitos

autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade, sujeitos que incorporem a mentalidade preventiva e a pratiquem sempre. A Educação Física aparece como um espaço privilegiado para isso, seja devido aos seus conteúdos e dinâmica de aula, seja pela relação que se estabelece entre professores e alunos nestas aulas.

O professor (de Educação Física) é uma referência importante para seus alunos, pois a Educação Física propicia experiência de aprendizagem peculiar ao mobilizar os aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade de forma intensa e explícita, o que faz com que o professor de Educação Física tenha um conhecimento abrangente de seus alunos (35).

O bloco de conteúdo “Conhecimentos sobre o corpo” (36) deve dar recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. Esta preocupação para que os alunos “incorporem a mentalidade preventiva” – reafirmada diversas vezes no livro específico sobre orientação sexual – aparece também no livro específico sobre Educação Física, como no trecho seguinte:

A formação de hábitos de autocuidado e de construção de relações interpessoais colaboram para que a dimensão da sexualidade seja integrada de maneira prazerosa e segura (37).

Cabe aqui um comentário à citação utilizada. Há nela um problema de concordância que com certeza prejudica não só o texto onde foi usada como o texto que a utiliza como forma de respaldar os argumentos da autora. Deste modo, claro está que “*a formação de hábitos [...] colabora para que a dimensão da sexualidade [...]*”. Naturalmente atribuímos tal tipo de equívoco à influência da leitura que o cérebro faz da parte que se refere às relações, que aparece no plural. Aqui cabe o sempre útil conselho para a releitura do texto em quaisquer circunstâncias.

Todavia, apesar de destacar a importância de a Educação Física tratar sobre questões referentes à sexualidade, este tema não é relacionado aos conteúdos desta disciplina e tampouco há indicativos de como professores e professoras possam abordá-lo em aula. No bloco de conteúdos “Conhecimentos sobre o corpo”, são destacados conhecimentos de

anatomia – referentes principalmente à estrutura muscular e óssea –, conhecimentos de fisiologia – a fim de compreender as alterações que ocorrem durante as atividades físicas – e conhecimentos de bioquímica – sobre processos metabólicos de produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes.

Aqui temos, mais uma vez, o verbo tratar associado à preposição sobre. Nossa recomendação é a mesma, ou seja, que se reescreva a frase substituindo o verbo (“*abordar questões referentes*”), ou a preposição (“*tratar de questões referentes*”).

No que se refere às relações de gênero vivenciadas nestas aulas, no capítulo “Orientações didáticas”, há um subitem intitulado “Diferenças entre meninos e meninas” (38), o qual destaca que as diferenças entre meninos e meninas são determinadas social e culturalmente. Cabe ao professor intervir didaticamente propiciando experiências de respeito às diferenças e intercâmbio entre eles e elas.

No que tange à questão de gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias (39).

Embora a primeira metarregra seja chamada de metarregra de repetição, é preciso ter em mente que aquilo a que Charolles chama repetição é algo que vai muito além da mera repetição de palavras, termos ou ideias. Sendo assim, aconselhamos reescrever a passagem de forma a não repetir “a diferença entre meninos e meninas”. Vejamos: “[...] *há um subitem intitulado “Diferenças entre meninos e meninas” (38), o qual destaca que elas são determinadas social e culturalmente [...]*”.

Os PCNs destacam que há diferença entre competências de meninos e meninas, as quais se manifestam principalmente no primeiro ciclo. Isso ocorre, segundo o documento, porque meninos tiveram mais experiências corporais com bolas e em atividades que demandam força e velocidade,

enquanto as meninas, por sua vez, têm mais experiência em atividades expressivas e naquelas que exigem mais ritmo, equilíbrio e coordenação. A educação física deve, portanto, dar oportunidade às meninas de desenvolverem competências tradicionalmente tidas como masculinas e aos meninos, competências femininas (40).

Chegando ao segundo ciclo,

se tiver havido um trabalho para diminuir as diferenças entre as competências de meninos e meninas no primeiro ciclo, o desempenho será quantitativamente mais semelhante (41).

Percebe-se nos PCNs um grande destaque para as diferenças entre meninos e meninas. Estas diferenças são consideradas como sendo social e culturalmente construídas, mas, em nenhum momento, elas são problematizadas. Não há nenhum destaque para a existência de diferenças entre meninas e entre meninos, mas sim uma oposição entre os gêneros que pressupõe uma unidade interna entre cada um.

Essa passagem compromete a metarregra de nãocontradição uma vez que afirma e nega a mesma coisa. Ora, não é possível afirmar a existência de grande destaque para a existência de diferenças entre meninos e meninas (“Percebe-se nos PCNs um grande destaque para as diferenças entre meninos e meninas”) e logo a seguir assegurar que esse destaque não existe (“Não há nenhum destaque para a existência de diferenças entre meninas e entre meninos”). A reescritura desse fragmento torna-se difícil porque não é possível inferir com clareza aquilo que o autor quis dizer. Vejamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema Orientação Sexual não tem apenas um caráter informativo, como sugerem os PCNs, mas sobretudo um efeito de intervenção no interior do espaço escolar. Concebido como tendo uma função transversal que atravessa fronteiras disciplinares, ele se dissemina por todo campo pedagógico e funciona de forma a expandir seus efeitos em domínios dos mais heterogêneos. Os PCNs incitam a escola a, através de práticas pedagógicas diversas, construir e mediar a relação do sujeito consigo

mesmo, de modo a fazer com que o indivíduo tome a si mesmo como objeto de cuidados, alterando comportamentos. Através da colocação do sexo em discurso, parece haver um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, o qual se exerce não tanto através de proibições e punições, mas através de mecanismos, metodologias e práticas que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade. De maneiras diversas, meninos e meninas também exercem formas de controle uns sobre os outros, bem como escapam e resistem a este poder. O dispositivo da sexualidade perpassa espaços escolares, instaura regras e normas, estabelece mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos e sonhos.

NOTAS

1 DIMENSTEIN, 1999, p. 4

2 PETRY, 2001, p. C 5.

3 Ainda que a criação deste documento não seja garantia e sua implementação nas escolas, há algumas evidências e que os PCNs estão conseguindo penetração nas escolas, Como tentarei esboçar no item 3.

4 BRASIL, 1998.

5 FOUCAULT, 1997.

6 FOUCAULT, 1998, p. 9.

7 FOUCAULT, 1997, p. 100.

8 FOUCAULT, 1997, p. 110.

9 LOURO, 1999, p.25-26.

10 LARROSA, 1994.

11 SILVA, 1996.

12 SILVA, 1999, p. 27.

13 FOUCAULT, 1997, p. 30-32.

14 VIDAL, 1998.

15 ROSEMBERG, 1985, p. 11-19.

16 PAIVA, 1996.

17 VIDAL, 1998.

18 *Folha De S.Paulo*, 5 de jun. 2001.

19 PETRY, 2001.

- 20 BRASIL, 1998.
- 21 FAGED/UFRGS, 1996; FERRAÇO, 2000.
- 22 Vide: BUSQUETS, 1999; CAMARGO e RIBEIRO, 1999; SUPPLY et al., 1999; YUS, 1998.
- 23 BRASIL, 1998, p. 308.
- 24 BRASIL, 1998.
- 25 BRASIL, 1998, respectivamente p. 317, 295, 319 e 321.
- 26 BRASIL, 1998, p. 319, 320 e 303.
- 27 BRASIL, 1998, p. 317.
- 28 BRASIL, 1998, p. 317.
- 29 BRASIL, 1998, p. 325.
- 30 BRASIL, 1998, p. 331.
- 31 FOUCAULT, 1997, p. 27.
- 32 BRASIL, 1998, p. 325-326.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MECSEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MECSEF, 2000.
- BUSQUETS, Maria Dolores. *Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática, 1999.
- CAMARGO, Ana Maria F.; RIBEIRO, Cláudia. *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna e Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.
- DIMENSTEIN, Gilberto. “Estudo relaciona falta de escolaridade com gravidez”. *Folha de S. Paulo*, 4 out. 1999. Caderno Campinas, p. 4.
- FAGED/UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-272, jan./jun. 1996.
- FERRAÇO, Carlos E. Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula. *CD-ROM da 23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu: Anped, 2000.
- FOLHA DE S. PAULO, Em 20 anos, Aids já matou 22 milhões. 5 jun. 2001.

- FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- _____. *A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 8. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOURO, Guacira. “Pedagogias da sexualidade”. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PAIVA, Vera. “Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual”. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (Orgs.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- PETRY, Sabrina. “Gravidez precoce diminui qualidade de vida”. *Folha de S. Paulo*, 6 maio 2001. Cotidiano, p. C 5.
- ROSEMBERG, Fúlvia. “A educação sexual na escola”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 53, p. 11-19, mai. 1985.
- SILVA, Tomaz T. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SUPLICY, Marta et al. *Sexo se aprende na escola*. 2. ed. São Paulo: Ed. Olho d’Água, 1999.
- VIDAL, Diana G. “Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940)”. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa B. (Org.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- YUS, Rafael. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

4.5 - TEXTO 5

Retirado da revista *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, o presente artigo – “Corpo e formação de professores de educação física”⁶⁷ – organiza-se em cinco partes que compreendem os seguintes tópicos, além das referências bibliográficas: **1) Considerações Introdutórias, 2) Notas sobre corpo, educação física e formação de professores, 3) Aspectos metodológicos, 4) A abordagem de assuntos ligados ao corpo na contemporaneidade, 5) Considerações finais, 6) Referências Bibliográficas.** O texto visa, em linhas gerais, a discutir o papel do professor de educação Física diante das solicitações contemporâneas por um corpo bonito, magro e jovem mais do que propriamente saudável.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Uma das dimensões mais valorizadas no corpo, na contemporaneidade, é a aparência. Goldenberg e Ramos (2002) referem-se à civilização das formas, como a época hodierna onde o corpo belo, jovem e magro tornou-se objeto de consumo, exaltado, sobretudo, pelos meios de comunicação e pela publicidade. Importantes implicações para a saúde, em decorrência da massificação desse discurso de exaltação do corpo, são sentidas, especialmente, no público jovem, tais como: o recrudescimento de distúrbios alimentares (1) ou da ingestão – na maioria das vezes sem orientação médica e/ou nutricional - de suplementos alimentares e de esteróides anabolizantes.

A partir do segundo período, vemos um uso (que consideramos equivocados) do pronome relativo “onde” cuja condição de locativo não deveria admitir tal engano. Sendo assim, nossa sugestão seria pela troca do “onde” por “na qual” com a seguinte reescritura: “*Goldenberg e Ramos (2002) referem-se à civilização das formas, como a época hodierna na qual o corpo belo, jovem e magro tornou-se objeto de consumo, exaltado, sobretudo, pelos meios de comunicação e pela publicidade*”. Ainda assim, a construção continua problemática e, deste modo, apresentamos nossa preferência por uma composição mais objetiva como: “*Goldenberg e Ramos (2002)*

⁶⁷ *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.13, n.28, p.99-110, jan./mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v13n28/v13n28a09.pdf>. Data da consulta: 06/07/2009.

referem-se à civilização das formas na qual o corpo belo, jovem e magro tornou-se objeto de consumo, exaltado, sobretudo, pelos meios de comunicação e pela publicidade". Na sequência, vemos que "Importantes implicações para a saúde, em decorrência da massificação desse discurso de exaltação do corpo, são sentidas, especialmente, no público jovem [...]". Nela, parece-nos haver desacordo entre o substantivo *implicações* e o particípio *sentidas*. Em nossa opinião, melhor seria usar *observadas* uma vez que, parece-nos, os jovens são os "objetos" da observação a partir da constatação de um fato, a saber: a busca do corpo perfeito. Assim, teríamos que "*Importantes implicações para a saúde, em decorrência da massificação desse discurso de exaltação do corpo, são observadas, especialmente, no público jovem [...]*".

A prevalência da dimensão estética (2) do corpo, onde estilo, forma, aparência e juventude contam como seus mais importantes atributos, leva a considerar que, atualmente, o corpo pode ser modelado e transformado como se fosse um rascunho (Le Breton, 2003). Como rascunho, o corpo seria uma estrutura modular, cujas peças podem ser substituídas, redesenhadas, conforme os anseios do indivíduo, na tentativa de ser constantemente retificado e corrigido.

Aqui mais uma vez evidenciamos o uso inadequado do "onde" e ressaltamos que essa é uma inadequação recorrente nesse texto. Embora não possamos afirmar com certeza, esse uso parece-nos ter origem na linguagem do telemarketing posto que não é raro construções do tipo "a senhora vai estar recebendo um cartão de crédito onde as vantagens são não ter limite estabelecido, etc.". Destacamos que tais impropriedades comprometem não só a estrutura do texto como a sua clareza e a sua fluidez, especialmente para as pessoas que têm uma percepção textual ativada.

Algumas consequências desse discurso voltado à imagem e à exibição do corpo têm sido frequentemente observadas, tais como: preocupação constante com a aparência corporal; realização de procedimentos estéticos e cirurgias plásticas; distúrbios alimentares e dietas inusitadas; interesse cada vez maior pela prática de atividades físicas; utilização de substâncias farmacológicas para emagrecimento ou fortalecimento etc. Um ponto em

comum dessas consequências parece ser a insatisfação com o próprio corpo (3) ou a necessidade, muitas vezes fabricada, de modificá-lo de alguma forma, talvez correspondendo ao que Le Breton (2001, 2000) chamou de “sensação de incompletude do corpo”. Para Le Breton (2003, p.22): “Não é mais o caso de contentar-se com o corpo que se tem, mas de modificar suas bases para completá-lo ou torná-lo conforme a ideia que dele se faz.”

O professor de educação física vê-se, a todo tempo, envolvido com técnicas corporais e com a cultura do corpo nos mais variados ambientes, como: escola, academia de ginástica, clube, universidade e demais espaços sociais. Mais do que uma atuação de cunho essencialmente técnico, o professor de educação física é um educador, na medida em que desempenha um papel formativo e contribui, em sua prática pedagógica, para a formação de valores socioculturais, subjetivos e políticos.

O destaque aqui são os dois pontos após o “como”, o que é bastante recorrente nesse texto apesar de desnecessário uma vez que o “como” cumpre a função dos dois pontos ao introduzir o apostro enumerador. Acaba havendo redundância que, se não compromete o texto de forma grave, também não lhe traz nenhum benefício.

Devido à natureza pedagógica de sua intervenção, é fundamental investigar em que medida os professores de educação física lidam com as demandas corporais contemporâneas, dentre as quais, a valorização da dimensão estética, que vem ganhando contornos impressionantes atualmente.

Interessa, nesta oportunidade, analisar e discutir o cotidiano de professores universitários que labutam para formar os professores de educação física. É na universidade, no lidar com alunos, futuros professores, que muitos dos interesses são despertados, teorias discutidas e perspectivas práticas delineadas ou vivenciadas. Cabe destacar que o processo de formação do professor de educação física é uma das instâncias mais propícias para a discussão e assimilação dos diferentes significados envolvidos na construção do corpo, especialmente por, a

princípio, constituir um dos pilares para a formação de planos de pensamento, análise e tomada de posição profissional. É, portanto, de vital importância, discutir e questionar a prática dos professores que trabalham nesse estratégico ambiente.

No início do último parágrafo, o autor começa afirmando que “interessa, nesta oportunidade, analisar e discutir [...]”, mas não há nada escrito anteriormente que indique de que oportunidade se está falando. Em outras palavras, perde-se o referente e compromete-se a metarregra de relação, tornando difícil atribuir até mesmo ao conhecimento de mundo compartilhado uma possível aceitabilidade. Não fica claro se a oportunidade à qual o texto faz referência ao momento da pesquisa ou ao momento em que o texto está sendo produzido. Ao final, lemos que “é de vital importância, discutir e questionar a prática dos professores que trabalham nesse estratégico ambiente”, sem, entretanto, conseguirmos saber de que estratégico ambiente se fala. Em outras palavras, ao colocar equivocadamente a formação de professores como uma instância, isto é, um lugar deslocado do seu contexto de território jurídico, o autor provoca ambiguidade fazendo com que não fique muito claro se o estratégico ambiente se refere à universidade ou ao “processo de formação do professor de educação física [que] é uma das instâncias mais propícias para a discussão” da questão em pauta.

Particularmente, pretende-se discutir, neste artigo, alguns dos resultados obtidos em uma pesquisa realizada com professores de educação física de um curso de graduação em educação física de uma universidade pública. Buscou-se investigar se, e de que maneira, temáticas relacionadas ao corpo, na contemporaneidade, são abordadas e/ou discutidas durante o processo de formação de professores de educação física.

Muito embora a intenção do autor, ao que tudo indica, seja manter incógnitos alguns dados da pesquisada realizada, o excesso de indeterminação (“uma pesquisa”, “um curso de graduação”, “uma universidade pública”) compromete a clareza e a objetividade do texto, além de consistir em uma incoerência. Em nossa opinião, uma opção seria reescrever o texto da seguinte forma, qual seja: “*Particularmente, pretende-se discutir, neste artigo, alguns dos resultados obtidos em pesquisa realizada com professores de educação física da graduação de*

uma universidade pública”. Desta forma, mantém-se a suposta intencionalidade inicial sem as repetições mencionadas. Outra questão diz respeito à repetição do segmento “professores de educação física” que aparece inicialmente como referência aos professores de um curso de graduação e em seguida aos alunos em formação. Tal uso repetido pode provocar dificuldade de entendimento e por isso sugerimos uma nova estruturação, a saber: “*Particularmente, pretende-se discutir, neste artigo, alguns dos resultados obtidos em pesquisa realizada com professores de educação física da graduação de uma universidade pública. Buscou-se investigar se, e de que maneira, temáticas relacionadas ao corpo, na contemporaneidade, são abordadas e/ou discutidas durante o processo de formação dos alunos desse curso*”.

Para Goldenberg (2006), o corpo (4) adquire tal centralidade na cultura brasileira que se torna um verdadeiro capital. Afora as implicações culturais, o fenômeno da excessiva preocupação com a aparência do corpo pode envolver aspectos éticos e de saúde importantes, com os quais, muitas vezes, o professor de educação física deverá lidar. Torna-se fundamental, portanto, discutir até que ponto tais questões estariam sendo trabalhadas na formação de professores de educação física.

Há aqui ambiguidade na utilização do relativo *que*. Fica-se sem saber se aquilo que se torna um verdadeiro capital é o “corpo” ou se é a “cultura brasileira”.

Notas sobre corpo, educação física e formação de professores

No contexto contemporâneo, observa-se que o poder que investe e marca os corpos da atualidade é extremamente difuso e está longe de ser sutil. Parece haver um poderoso “macrodiscurso do poder da eterna juventude e beleza”, tecido nas entranhas da sociedade, e que se faz presente de forma arrebatadora, dadas as múltiplas formas de propagação e impregnação, geradas, sobretudo, por sua grande aliada, a mídia; e esse discurso é fortalecido pelas instituições contemporâneas (Lüdorf, 2004).

Este corpo sujeito ao poder, que é também seu objeto, revela-se, especialmente, no aspecto estético, dimensão esta de análise do corpo, que ora vem ganhando vulto a ponto de ofuscar as demais. O corpo passa, assim, a seguir normas de disciplinamento, não apenas autoimpostas, mas

também impostas pela sociedade e por diversas instituições contemporâneas, tais como: imprensa, televisão, academias de ginástica, escolas, clínicas estéticas, dentre outras.

O fragmento “Este corpo sujeito ao poder, que é também seu objeto, revela-se, especialmente, no aspecto estético, dimensão esta de análise do corpo, que ora vem ganhando vulto a ponto de ofuscar as demais”, é incoerente e inaceitável. Embora não haja nele problemas de natureza sintática, não há clareza porque o uso textual não se opera de forma competente, provocando no leitor um esforço excessivo para compreender o que o autor quis dizer. Em nossa leitura e releituras do parágrafo chegamos a uma possível conclusão, segundo a qual existe um corpo que está sujeito ao poder, mas que também exerce poder. Esse corpo é o mesmo que vem sendo considerado apenas pelo viés da estética, a qual tem obliterado outras dimensões importantes como a saúde. Assim, consideramos a seguinte reescritura: *“Este corpo sujeito ao poder, também pode ser seu objeto. Ele se revela especialmente no aspecto estético, o qual vem se destacando ao ponto de ofuscar outros aspectos a ele relacionados”*.

Na opinião de Lipovetsky (2002), a publicidade exerce múltiplas pressões sobre as massas, mas sempre no quadro de uma autonomia da escolha, de recusa ou de indiferença. Em relação ao corpo, contudo, o efeito das táticas de disciplinamento, que deveria ser superficial, parece cada vez mais amplo e profundo, apresentando repercussões em diversos níveis sociais e faixas etárias, da infância à terceira idade.

Tal repercussão não passa despercebida nos diferentes ambientes em que a educação física vem sendo trabalhada, levando nossas crianças e jovens, sobretudo, a terem contato precocemente com distúrbios dietéticos e/ou uma preocupação exacerbada com (a forma do) o corpo (5).

Soares (1999, p.5) já alertava que: “O corpo como primeiro plano de visibilidade humana, como lugar privilegiado das marcas da cultura [...], tem sido pouco considerado no campo da educação e, mais especificamente, no campo da educação física. Nesta os estudos em torno do corpo são também incipientes.”

Muitos estudos relacionados à educação física, educação e corpo foram desenvolvidos desde então, alguns tendo sido publicados em forma de

coletâneas de artigos, tais como: “Corpo e Educação” (Soares, 1999), “O corpo e o lúdico” (Bruhns, Gutierrez, 2000), “A produção do corpo” (UFRGS, 2000), “Corpo e História” (Soares, 2001), além do Dossiê Visibilidade do Corpo (Unicamp, 2003).

Outras produções teóricas na educação física tratam, sob enfoques diferenciados, da valorização da aparência e da imagem do corpo na atualidade. Como exemplos, poderiam ser citadas as contribuições de: Anzai (2000), Bruhns (2000), Vilanou (2000), Fraga (2001), Nóbrega (2001) e Silva (2001). Há ainda, porém, uma lacuna relativa às evidências empíricas sobre como os professores têm lidado com esta tendência corporal contemporânea frequentemente mencionada. Copollilo (2002), em uma dessas tentativas, aborda a leitura que professores de educação física, que cursam especialização em educação física escolar, fazem acerca das concepções de corpo na mídia televisiva. Embora tais iniciativas sejam importantes, há a necessidade de se analisar esta temática, também, no processo de formação de professores, base da incorporação das novas gerações profissionais.

Destacamos aqui o uso inadequado dos dois pontos no segmento “Como exemplos, poderiam ser citadas as contribuições de: Anzai (2000), Bruhns (2000), Vilanou (2000), Fraga (2001), Nóbrega (2001) e Silva (2001)”. Compreendemos que os autores que vêm depois da preposição funcionam como adjuntos adnominais de contribuições e não como apostos, como o pensamento do autor, representado pelos dois pontos, sugere.

Esta insuficiência de fontes que mostrem como questões ligadas a valores estéticos hegemônicos têm sido discutidas na formação de professores de educação física é um elemento preocupante, especialmente em um cenário onde prevalece um poderoso discurso midiático, que, em última instância, influencia comportamentos e, obviamente, os corpos dos próprios professores de educação física e os daqueles com os quais interagem.

O corpo talvez seja um dos mais fortes vetores de construção de identidade no mundo contemporâneo. Para Vaz (2002, p.92):

Seria bom que se pensasse, então, o papel dos ambientes educacionais em meio à diversidade de técnicas necessárias para o assessoramento e criação/desenvolvimento de identidades corporais. Esse é, a meu ver, um ponto-chave para que se debata o papel da educação física nos ambientes educacionais, bem como algumas possíveis orientações para a formação de educadores.

Neste sentido, é fundamental que o professor esteja preparado para lidar criticamente com as novas demandas corporais, ou antes, que reflita sobre o impacto das mesmas no processo de sua formação, para que possa exercer plenamente sua função de educador.

A educação geral, nas suas mais diferentes manifestações, em si já contribui para inscrever significados e valores no corpo. Ao lidar com o ser humano e o corpo em constante construção e interação com o contexto social, a educação física não pode deixar, portanto, de ser entendida como uma prática educativa, ou, ainda, como prática social, já que se ocupa do educar por meio do movimento. Nesta perspectiva, espera-se, da educação física, a tarefa de “esculpir” o corpo, para além do sentido puramente estético ou literal da palavra, mas, em um sentido amplo, de formação humana.

Para maior objetividade e clareza do texto, sugerimos, no parágrafo iniciado por “A educação geral”, a retirada da expressão “em si” a qual não contribui em nada para a clareza ou a progressão do texto.

Este tipo de estudo se coaduna com a principal tendência que vem sendo apontada nas propostas de reformulação da formação de professores, segundo a qual, dever-se-ia privilegiar o equilíbrio e a articulação entre o saber dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano (Tardif, 2002). Conforme Tardif (2002), o saber docente é plural e profundamente social, uma vez que, além de estar ancorado na individualidade, é sempre ligado ao trabalho, ao ensino, à instituição e à sociedade. Sendo assim, a formação profissional constitui uma sólida instância de composição de saberes, onde as questões socioculturais devem ser amplamente debatidas.

Pimenta e Anastasiou (2002) talvez resumam a essência da presente investigação:

O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e para a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática [...] o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos da realidade. (Pimenta, Anastasiou, 2002, p.13)

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa pretendeu mostrar e aprofundar a análise de um determinado recorte da realidade, especificamente voltado a um curso de licenciatura em educação física de uma das mais importantes universidades públicas do Brasil. O curso de licenciatura foi selecionado, prioritariamente, por ter, como principal objetivo, a formação de professores para a educação básica (6). Além desse aspecto, na referida instituição, é o curso mais tradicional ligado à educação física, responsável por formar o maior número de turmas sequencialmente.

Com enfoque qualitativo, o *corpus* como recurso de investigação foi delineado com base em Bauer e Aarts (2003). De acordo com os autores, a constituição do *corpus* deve ser pautada pelos critérios de relevância, homogeneidade e sincronicidade. Nesse sentido, a investigação foi norteadada para um tema específico, para se tentar compreender a “variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial” (Bauer, Aarts, 2003, p.57). Além disso, foram privilegiadas as entrevistas individuais, para melhor elucidar o objeto de estudo, de modo a garantir o critério da homogeneidade. A sincronicidade refere-se à atualidade do assunto abordado, mencionada desde o início deste texto.

Além da entrevista, foram utilizadas técnicas complementares para a coleta de dados, destinadas a imprimir rigor, amplitude e profundidade à

investigação (Denzin, Lincoln, 1994), tais como: análise documental da grade curricular, dos programas de cursos e de textos de apoio, além de anotações em um diário de campo (Alves- Mazzotti, Gewandsznajder, 1999).

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada conforme as orientações de Gaskell (2003), de “explorar o espectro de opiniões” nos grupos naturais. Dessa maneira, após a análise detida da grade curricular do curso referido, buscou-se a distribuição das disciplinas em quatro grandes grupos, a saber: Escola, Academia de ginástica, Esporte e Corpo, que abarcariam as diferentes representações a serem desvendadas. Posteriormente, foi realizado um levantamento dos professores vinculados àquelas disciplinas e, por fim, a seleção dos respondentes, com base nos seguintes critérios: regime e tempo de dedicação na universidade, sexo, titulação, tempo de trabalho junto à disciplina, e representatividade perante os grupos de disciplinas, a fim de que houvesse certo equilíbrio na proporção dos informantes.

Aqui destacamos duas vírgulas que poderiam ser suprimidas porque não são necessárias. Deste modo, teríamos as sequências escritas da seguinte forma: 1) “*A seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada conforme as orientações de Gaskell (2003), de ‘explorar o espectro de opiniões’ nos grupos naturais*”; 2) “*Posteriormente, foi realizado um levantamento dos professores vinculados àquelas disciplinas e, por fim, a seleção dos respondentes, com base nos seguintes critérios: regime e tempo de dedicação na universidade, sexo, titulação, tempo de trabalho junto à disciplina e representatividade perante os grupos de disciplinas [...]*”.

Após esses procedimentos, foram selecionados 15 sujeitos, de acordo com o limite proposto por Gaskell (2003), que foram submetidos a entrevistas individuais e qualitativas. Para Gaskell (2003), esse tipo de entrevista segue um tópico guia, permitindo flexibilidade na abordagem e maior aprofundamento do objeto de estudo. O instrumento somente foi utilizado após passar pelo procedimento formal de validação do roteiro e pela pesquisa-piloto. Os professores manifestaram-se favoravelmente à participação na presente pesquisa, conforme os preceitos éticos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, constituindo o *corpus* a ser analisado. Procedeu-se, então, a uma análise de conteúdo pontuada por dois princípios básicos: o da repetição e o da relevância (Turato, 2003). As categorias emergiram a partir dos significados captados nos discursos dos entrevistados. A análise dos programas dos cursos e dos textos de apoio serviu para checar e complementar os dados coletados.

A abordagem de assuntos ligados ao corpo na contemporaneidade

Durante as entrevistas, observou-se que aspectos relacionados à aparência e forma do corpo emergiram naturalmente, ainda que o assunto não tivesse sido anteriormente mencionado. Foram utilizados termos, tais como: padrão corporal, modelo, corpo ideal, dentre outros. P2(7) ressalta que quem se enquadra no modelo preconizado tem mais oportunidades na sociedade:

Existe um modelo que é valorizado e quem se enquadra [...] goza das benesses e quem se afasta [...], é a questão daquele corpo proporcional, o mesomorfo, com contorno de bíceps, de bumbum, de quadríceps, é a estética que valoriza, que é valorizado como aquilo que deve ter. (P2, p.5)

As características principais atribuídas a esse corpo “modelo” foram: jovem, musculoso, magro, delineado, dentre outras, como aparecem nos trechos a seguir:

Acho que existe um modelo no imaginário, foi implantado, foi, digamos assim, vendido, um modelo de corpo que é um corpo atlético, um corpo delineado ou fabricado nas academias, então este é o corpo que é o corpo ideal, o corpo que é muito valorizado, [...] é um corpo que só dá certo para o jovem, é um corpo jovem. (P12, p.4)

É esse modelo que a gente vê aí, na mídia, nos anúncios, na revista, é aquele corpo bem delineado, bem marcado, é aquela pessoa muito musculosa que, assim, esteticamente a gente pode até questionar se realmente aquilo é bonito ou não. (P13, p.2)

Todos têm que tomar isso ou aquilo para poder ficar mais com essa massa muscular, as meninas têm que ter o corpo [...] uma anorexia, para ter esse corpo magérrimo, e essas singularidades se perdem nos corpos. (P10, p.7)

Nota-se, por esses e outros exemplos, que o fato de se ter um corpo para ser trabalhado, moldado e fabricado, conforme as exigências contemporâneas, corrobora as ideias de Le Breton, essencialmente a de corpo rascunho (Le Breton, 2003). Como uma das facetas desse corpo, a dimensão estética surge como uma das preocupações centrais no discurso dos professores, indo ao encontro do que afirmam Goldenberg e Ramos (2002), quando dizem que vivemos em uma civilização das formas, onde o poder normalizador dos modelos e a conformidade aos padrões estéticos se chocam com o ideal individualista e com a exigência de singularização dos sujeitos. Mas, de que forma isso repercutiria nas práticas pedagógicas dos docentes universitários? Será que assuntos derivados dessa preocupação surgiriam em suas aulas? De que maneira?

Avançando na análise do *corpus* das entrevistas, foram identificadas duas tendências em relação ao corpo na contemporaneidade no interior da formação de professores. A primeira tendência seria representada por professores que afirmaram discutir assuntos relacionados à aparência corporal em sua prática pedagógica. Já a segunda, configurou-se a partir dos docentes que, apesar de reconhecerem a importância do assunto, alegaram não ter tempo ou oportunidade de abordá-lo.

Para entender melhor de que maneira essa abordagem ocorreria, além dos discursos, foi realizada a análise dos programas das disciplinas e, também, dos textos, porventura, indicados aos alunos para leitura. Foi possível verificar que, em alguns casos, os assuntos pertinentes à estética do corpo são incluídos no conteúdo programático de certas disciplinas. Percebe-se, nesses casos, que há uma preocupação explícita em discutir e fundamentar teoricamente discussões dessa natureza, por meio da indicação de textos de apoio aos alunos, conforme demonstrado no depoimento de P10 (p.11):

O tempo inteiro a gente está vivendo esse apelo, essa coisa devoradora da imagem, esses ícones que têm, como a gente usa na imagem da Barbie, né? Essa coisa importada, que corpo é esse... hoje? Este body modification o tempo inteiro, esse corpo agora que todo mundo precisa se tatuar, se furar, precisa tomar um monte de drogas. Que relação é essa que o homem está tendo com o seu corpo? Com o mundo que ele

vive? Relação de essência, de aparência? Isso aí vêm nos textos, eu procuro sempre trazer essa relação para poder trazer essa dicotomia.

Aqui destacamos a impropriedade de “discutir [...] discussões”, repetição que em nada contribui para o texto conforme previsão da metarregra de repetição. Cremos que a melhor opção seria a retirada do verbo discutir ou sua substituição pelo verbo debater. Senão vejamos: “*Percebe-se, nesses casos, que há uma preocupação explícita em (debater e) fundamentar teoricamente discussões dessa natureza*”.

Os textos recomendados para leitura são artigos ou capítulos de livros pautados, sobretudo, em referenciais teóricos clássicos da filosofia, como Foucault, Merleau-Ponty e Schiller, dentre outros. Um olhar mais minucioso, contudo, demonstrou haver diferenças na perspectiva de abordagem do assunto. Embora os referenciais sejam de cunho filosófico, as discussões de alguns professores privilegiam aspectos, tais como: corpo social, ética, subjetividade e corporeidade - conforme pode ser verificado:

No caso do professor de educação física daqui, ele tem que passar um instrumental teórico filosófico para poder estar trabalhando, preparando esse aluno para quando estiver diante de uma situação, qualquer que seja ela, que tenha elementos para poder se comportar da maneira mais adequada, ter um pouco de referência ética, usar o conhecimento científico, com uma postura ética, não ficar só valorizando quem é bonitinho. (P2, p.7)

[...] sempre tem esse espaço de debate vendo esse aspecto, que até são logo as primeiras aulas da gente. É discussão de texto em cima do corpo, [...] ética e cidadania. (P6, p.11)

A vírgula e os dois pontos no segmento “as discussões de alguns professores privilegiam aspectos, tais como: corpo social, ética, subjetividade e corporeidade - conforme pode ser verificado.” são desnecessários e comprometem a fluidez do texto. Na verdade, a coligação do parágrafo com os depoimentos não se estabelece pela presença da pontuação. Cremos que, antes, seria necessário haver acréscimo textual para que houvesse maior coesão. Assim, teríamos o

seguinte texto: *“as discussões de alguns professores privilegiam aspectos tais como corpo social, ética, subjetividade e corporeidade - conforme pode ser verificado nos depoimentos abaixo”*.

Outros professores direcionam as discussões promovidas para o binômio estética-saúde e suas repercussões no organismo e no comportamento dos alunos. Alguns trechos de depoimentos são exemplificativos dessa vertente:

[...] pensei até em colocar, um tópico sobre estética, mas o que é a estética para você? [...] uma coisa pode significar muitas coisas, o físico, o psicológico, o social, [...] sempre que eu tenho um ganchinho eu puxo para isso aí, às vezes eu até brinco, a musculação tem muito essa coisa de bodybuilding, do fisiculturismo e do culturismo, que é aquele culto à estética entre aspas, [...] isso para vocês é estética? Para mim particularmente não é estética. Ao contrário, é antiestética, [...]. Eles têm muito essa noção de que a estética é uma parcela da qualidade de vida, entendeu? (P5, p.8)

[...] a gente discute muito essa questão de relação da estética do corpo, estética de saúde, eles aceitam bem essa discussão e as argumentações e os pressupostos que nós temos colocado. (P8, p.9)

[...] o que eu procuro discutir com eles é essa imagem corporal relacionada a auto-estima, mas uma imagem corporal não como uma estética externa pura e simples, de braço e pernas de músculos, musculatura bem definida não, uma imagem corporal como resultado de toda uma rotina, de toda uma cultura, uma rotina de vida, uma qualidade de vida [...]. (P1, p.16)

A utilização de fundamentação teórica advinda das ciências humanas e sociais e a preocupação em abordar aspectos diferentes dos técnico-desportivos em relação ao corpo são elementos importantes na formação de professores de educação física, para que possam ser criadas oportunidades de refletirem criticamente sobre o seu papel na sociedade. Daí a pertinência da afirmativa de Vaz (2002) de que “não se pode pensar o ensino dos elementos da cultura corporal e a formação de professores e professoras com essa tarefa sem que se considere esse contexto mais

amplo no qual se colocam o corpo e as práticas corporais no mundo contemporâneo.” (Vaz, 2002, p.86)

Ainda tratando do grupo dos professores que afirmaram abordar questões pertinentes ao corpo na contemporaneidade em suas aulas, alguns disseram que a demanda era dos próprios alunos, quando, em determinado(s) momento(s) do curso, a abordagem de certos conteúdos provocava tais reflexões.

Embora a dupla repetir/repetição possa se enquadrar na metarregra de repetição, consideramos que ela deveria ser evitada em favor de uma reescritura mais dinâmica. Assim, sugerimos o seguinte: *“Os professores que afirmaram abordar questões pertinentes ao corpo na contemporaneidade em suas aulas, disseram que a demanda era dos próprios alunos, quando, em determinados momentos do curso havia demanda por parte dos alunos”*.

Os professores que declararam proporcionar situações para a discussão de questões associadas ao corpo, dentre as quais, a valorização da estética, disseram que os alunos mostravam-se interessados e costumavam participar ativamente. Ressaltaram que, como se trata de assunto bastante atual e polêmico, dependendo do teor da discussão, há divergência de opiniões, o que gera calorosos debates, conforme ilustra a fala de P6 (p.11):

É muito interessante eles mostrarem a dificuldade que eles têm em enfrentar uma situação dessa, de enfrentar a mídia, de enfrentar a própria procura do emprego, [...] a própria academia pede para eles venderem o anabolizante, então o que ele faz? Ele sai e deixa a família passando fome? Enquanto outros se colocam totalmente ao contrário, [...] aí fica muito interessante.

A problemática mencionada assemelha-se a exemplos de dilemas de natureza moral, conforme método proposto por Lind (2004) (8), que se destina a incentivar competências moral-democráticas, particularmente no

que se refere à habilidade de alunos jovens para lidar com os próprios ideais e princípios morais em situações onde “estão sob pressão para concordar com fatores não-morais como opinião da maioria, preconceito, autoridade abusiva ou outros.” (Lind, 2004, p.2). Como pode ser observado, surgem, por vezes, situações de conflito envolvendo questões éticas e morais, diante das quais o professor de educação física teria de se posicionar, ou, antes, estar preparado para lidar.

Já em relação à segunda tendência, dos professores que não discutem questões relacionadas ao corpo, alguns reconhecem que seria importante a inclusão de tais abordagens, mas não possuem tempo para fazê-lo. Contudo, outros declararam que assuntos sobre estética corporal não seriam pertinentes aos conteúdos desenvolvidos em suas aulas. Uma interpretação possível desses dados é que, talvez, esses professores possuam uma concepção de corpo mais voltada a aspectos técnicos e de performance, como pode ser observado:

É nessa perspectiva que a gente vê o corpo, um corpo que realiza determinadas tarefas, gestos desportivos, que tem um determinado peso, está agrupado por uma faixa de peso, não na perspectiva da estética, você pode ser bonitinho e se não estiver atento, vai levar um golpe, não tem jeito, é um corpo que é funcional, que é atento, que é perspicaz, que engana o outro, engana no sentido da linguagem desportiva, leva o outro ao erro e se aproveita desse erro. (P3, p.11)

Eu já tive alunos que tinham o corpo quase completamente tatuado, que foram excelentes alunos, têm outros que tinham piercing e tal, que eu alertava do risco de uma atividade física, [...] atividade física não foi feita para fazer com um brinco, ai esbarrar num handebol pode arrancar metade da orelha, quer dizer são os cuidados, a gente previne [...]. (P4, p.13)

Neste caso, a visão tecnicista ainda é bastante arraigada, pautada, sobretudo, nos princípios de rendimento e de competitividade, o que pode ser exemplificado pela seguinte fala:

Você tenta às vezes passar determinadas visões de corpo mais subjetivas, com essa singularidade, os alunos mesmo acusam, denunciam isso que é muito estranho. Porque você

fala isso aqui, ai ele sai, dá dez passos, faz uma aula aonde o professor exige dele o padrão estabelecido, a mesma marca, o mesmo tipo de resultado, a mesma performance, então eu acho que isso aí é reverter valores que estão muito enraizados, né? É uma visão da história da educação física, uma história de corpo muito ainda marcado, tecnicista, uma coisa muito... que o homem não sei se mora no seu corpo. (P10, p.8)

Para Bracht (1999), até o advento do esporte nos anos 1970, a educação integral sobre o corpo era sustentada, sobretudo, pela biologia, sendo entendida “na perspectiva de sua contribuição para o desenvolvimento da aptidão física e esportiva.” (p.77) Essa visão, no entanto, ainda perdura na educação física, como pode ser verificado na análise dos depoimentos, denotando resquícios de uma educação física de viés técnico-fisiológico. Cabe ressaltar, entretanto, que os professores que abordam criticamente aspectos ligados ao corpo na perspectiva de situá-lo e melhor compreendê-lo na contemporaneidade, podem estar operacionalizando, em suas práxis, visões alternativas que possibilitem a compreensão do corpo como um processo de construção sociocultural.

Segundo Bracht (1999), a década de 1980 foi marcada pela entrada mais decisiva das Ciências Humanas e Sociais na educação física, fato este que possibilitou o surgimento do chamado movimento renovador da educação física brasileira, pautado, sobretudo, por uma análise crítica do paradigma da aptidão física. Diversas propostas seriam representantes desse movimento renovador, repousadas no estudo da cultura corporal do movimento. Para o autor: “[...] é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural” (Bracht, 1999, p.81).

O fato de, no espaço da formação de professores, estar ocorrendo a abordagem de assuntos atuais, com base em perspectivas históricas e socioculturais, talvez seja um indicativo de que a educação física esteja efetivamente apontando para novas direções, que não a preponderantemente técnico-biológica, conforme detectado, por exemplo, em Daolio (1999) ou Soares (1994). Segundo Goellner (2005, p.33): “[...]”

desnaturalizar o corpo de forma a evidenciar os diferentes discursos que foram e são cultivados, em diferentes espaços e tempos, é imperativo para que compreendamos o que hoje é designado como sendo um corpo desejável e aceitável”.

Essa perspectiva contempla a natureza do trabalho do professor de educação física, que é a de educador. Giroux (1998) defende ações como as de discutir e questionar, de forma crítica, os diversos discursos e práticas culturais, bem como os meios populares de comunicação com os quais interagimos no cotidiano. Desta forma, criar oportunidades e propiciar condições para a discussão e crítica em torno dos padrões hegemônicos de corpo, com base na realidade dos próprios alunos, conforme proposto por alguns dos entrevistados, podem ser alternativas interessantes para se questionar e, quem sabe, desenvolver mentalidades críticas em torno do macrodiscurso do poder da beleza e da aparência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto analisado, discussões ligadas ao corpo na contemporaneidade são contempladas em algumas disciplinas presentes na formação de professores de educação física. Quanto aos referenciais teóricos que embasam tais discussões, observou-se que os mesmos possuem a filosofia como eixo comum, no entanto, desdobram-se em caminhos diferenciados, ora privilegiando o caráter sociológico-filosófico nas abordagens em sala de aula, ora o fisiológico-biomédico.

A presença de abordagens críticas relativas à excessiva valorização de dimensões como aparência e forma do corpo, ou de modelos de corpo, e discussões sobre eventuais relações desse contexto com o trabalho do professor de educação física representam um aspecto positivo na formação de professores de educação física na realidade estudada. No entanto, poderia apresentar maior inserção, já que discursos ligados à fabricação e modelagem de corpos, amplamente divulgados por meio da mídia, vêm influenciando o comportamento de crianças, adolescentes e adultos, com os quais o professor de educação física interage em sua prática, nos diferentes ambientes. Um exemplo que merece destaque é a discussão sobre o uso e prescrição de esteróides anabolizantes, temática essa originária de dúvidas de acadêmicos, e que poderiam proporcionar

substrato para o empreendimento de dinâmicas destinadas a exercitar a capacidade crítica e o enfrentamento de dilemas que envolvem questões morais e éticas.

Nesse sentido, é fundamental que o professor de educação física esteja preparado para lidar criticamente com as novas demandas corporais, ou antes, que reflita sobre o impacto das mesmas no processo de sua formação. O papel do profissional/professor de educação física não se restringe a: organizar e fundamentar os conteúdos das práticas corporais; criar e desenvolver estratégias de ensino e ministrar aulas, muito menos, ensinar técnicas específicas ou de controle de peso (9) - mas, acima de tudo, educar.

Destacamos aqui o uso desnecessário dos dois pontos que separam verbos e complementos. Naturalmente cremos que a compreensão não estará totalmente comprometida, sobretudo porque existe o dado da aceitabilidade. Contudo, é forçado o uso de pontuação no sentido de marcar pausas. Essa marcação induzida pode comprometer a leitura e, portanto, a compreensão fazendo com que o texto perca em coesão.

Espera-se que os aspectos aqui discutidos possam fornecer alguns elementos para o constante repensar das práticas pedagógicas dos professores de educação física, uma vez que cabe ao professor, constantemente, refletir e discutir sobre suas estratégias de atuação no ou para a atuação do corpo.

NOTAS

1 Distúrbios estes que podem levar à morte, como o caso de uma jovem modelo que veio a falecer de anorexia (Linhares, 2006).

2 O termo “estética”, na filosofia, conforme Abbagnano (2000, p.367), designa “a ciência (filosófica) da arte e do belo”, que recebeu diferentes interpretações em cada época. Este termo, entretanto, não será aqui utilizado na perspectiva filosófica, mas em seu sentido usual, mais comum, relacionado à beleza, à plástica e à aparência.

3 Sobre este assunto, ver reportagem de Cezimbra (2000).

4 A autora se refere, sobretudo, ao corpo da mulher, cujo ideal é ser magro, jovem e trabalhado.

5 Ver reportagem de Moherdaui (2002).

6 Embora esse seja o principal objetivo de qualquer curso de licenciatura plena, observa-se uma particularidade em relação à educação física, que é o direcionamento de muitos egressos e, mesmo, estagiários, ao mercado de trabalho não formal, como academias de ginástica, clubes etc.

7 Para nos referirmos aos professores entrevistados, utilizaremos P1, P2, P3 etc.

8 Lind (2004) criou o que chama de “The Konstanz Method of Dilemma Discussion” (KMDD).

9 Conforme proposto por Jacobson, Aldana e Collier (1997) em artigo referente à imagem corporal e suicídio.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANZAI, K. O corpo enquanto objeto de consumo. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v.21, n.2/3, p.71-6, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BAUER, M.W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.W.; GASKEL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2.ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. p.39-63.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. Cedes**, v.19, n.48, p.69-88, 1999.

BRUHNS, H.T. O corpo contemporâneo. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Orgs.). **O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados, Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2000. p.89-102. (Coleção Educação Física e Esportes).

BRUHNS, H.T.; GUTIERREZ, G.L. (Orgs.). **O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados, Comissão

de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2000. (Coleção Educação Física e Esportes).

CEZIMBRA, M. O corpo ideal. **O Globo**, Jornal da Família, p.1, 21 mai. 2000.

COPOLLILO, M.L.Q. **Tecendo significados:** leituras de professores(as) de educação física acerca das concepções de corpo na mídia televisiva. 2002. Dissertação (Mestrado) - Núcleo de Tecnologia Educacional em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2002.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1999.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Entering the field of qualitative research. In: _____. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 1994. p.1-17.

FRAGA, A.B. Anatomias emergentes e o bug muscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI. In: SOARES, C.L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.61-77. (Coleção Educação Contemporânea)

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKEL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2.ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. p.64-89.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas em sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.132-58.

GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.28-40.

LÜDORF, S.M.A. GOLDENBERG, M. O corpo como capital: para compreender a cultura brasileira. **Arqu. Mov.**, v.2, n.2, p.115- 23, 2006.

GOLDENBERG, M.; RAMOS, M.S. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, M. (Org.). **Nu & vestido:** dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002. p.19-40.

JACOBSON, B.H.; ALDANA, S.G.; COLLIER, C. Body image dissatisfaction and moderate diet manipulation: factors related to suicide behavior. **Phys. Educ.**, v.54, n.3, p.143-9, 1997.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Anthropologie du corps et modernité**. 2.ed. Paris: Quadrige/Presses Universitaires de France, 2001.

_____. **La sociologie du corps**. 4.éd. Mise à jour. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

LIND, G. **The Konstanz method of dilemma discussion (KMDD)**. Disponível em: <<http://www.unikonstanz.de/ag-moral/moral>>. Acesso em: 14 jan. 2004.

LINHARES, J. Anorexia: mais uma vítima. **Veja**, ed. 1983, ano 39, n.46, p.78-80, 22 nov. 2006.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. Trad. Maria Lucia Machado. 5.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LÜDORF, S.M.A. **Do corpo design à educação sociocorporal: o corpo na formação de professores de educação física**. 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2004.

MOHERDAUI, B. Músculos precoces: a garotada de menos de 15 anos já levanta peso na academia para ganhar bíceps e emagrecer. **Veja**, ed. 1751, ano 35, n.19, p.66, 12/mai. 2002.

NÓBREGA, T.P. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da educação física. **Motrivivência** (Florianópolis), v.12, n.16, p.53-68, 2001.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em formação).

SILVA, A.M. **Corpo, ciência e mercado: reflexões sobre a gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas/Florianópolis: Autores Associados/Editora da UFSC, 2001.

SOARES, C.L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção Educação Contemporânea).

- _____. (Org.). Corpo e educação. **Cad. Cedes**, v.19, n.48, p.5-108, 1999.
- _____. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.
- _____. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- UFRGS. Edição temática sobre a produção do corpo. **Educ. Real.**, v.25, n.2, 2000.
- UNICAMP. Dossiê: Visibilidade do corpo. **Pro-posições**, v.14, n.2, p.7-148, 2003.
- VAZ, A.F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p.85-107.
- VILANOVA, C. La configuración postmoderna del cuerpo humano. **Movimento** (Porto Alegre), ano 7, v.2, n.13, p.81-98, 2000.

4.6 - TEXTO 6

Retirado da revista *Arquivos em Movimento. Revista da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ*, o presente artigo – “Estudo da frequência cardíaca, pressão arterial e duplo-produto em diferentes números de séries durante exercícios resistidos”⁶⁸ - organiza-se em cinco partes, a saber, **1) Introdução, 2) Metodologia, 3) Resultados, 4) Discussão, 5) Referências Bibliográficas**. O texto aborda os benefícios de exercícios resistidos em comparação com aqueles

⁶⁸ *Arquivos em Movimento. Revista da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ*. VOLUME 3 NÚMERO 1 Janeiro / Junho 2007. Disponível em <http://www.eefd.ufrj.br/revista>. Data da consulta: 06/07/2009.

moderados e suas implicações para a saúde mediante o papel da frequência cardíaca e de outras variáveis.

INTRODUÇÃO

O interesse por atividades físicas nos últimos anos, tanto para exercícios aeróbios como exercícios resistidos (ER), têm aumentado cada vez mais. Aumentos na atividade física e na aptidão cardiorrespiratória estão associados com um menor risco de morte por coronariopatia assim como por todas as outras causas. O enfoque primário para alcançar os objetivos relacionados à saúde tem consistido em prescrever exercícios capazes de aprimorar a aptidão cardiorrespiratória, a composição corporal e, mais recentemente, a força (ACSM, 2002).

O primeiro parágrafo apresenta problema de concordância, talvez em virtude da intercalação. Assim, em vez de “O interesse por atividades físicas [...] têm aumentado cada vez mais”, o correto é “*O interesse por atividades físicas [...] tem aumentado cada vez mais*”.

A força muscular é um importante componente da forma relacionada à saúde e o incremento na força é vital para facilitar o retorno do indivíduo às atividades diárias (SIMÃO, 2004). Vários estudos têm demonstrado os diversos benefícios que os ER trazem, fazendo assim com que cada vez mais aumente o número de adeptos (SALE, 1988; STONE & CONLEY, 1994). A prescrição do treinamento com série simples pode não representar um estímulo suficiente para causar adaptações a um sistema neuromuscular altamente desenvolvido. Vários estudos têm demonstrado que as realizações de séries múltiplas mostram-se mais efetivas para pessoas treinadas do que a realização de série simples (RHEA *et al.*, 2002; PETERSON *et al.*, 2005).

Aqui, a estruturação “A força muscular é um importante componente da forma relacionada à saúde e o incremento na força é vital para facilitar o retorno do indivíduo às atividades diárias” deve ser reescrita para evitar a repetição da palavra força. Nossa proposta é a seguinte: “*A força muscular é um importante componente da forma relacionada à saúde e o seu*

incremento é vital para facilitar o retorno do indivíduo às atividades diárias”. Essa estruturação torna o período mais limpo e, por conseguinte, claro.

Para se prescrever o treinamento de força é necessário que sejam controlados alguns parâmetros fisiológicos, tais como a frequência cardíaca (FC) e a pressão arterial (PA). A observação isolada dessas variáveis não garante um nível significativo de segurança, porém, a associação entre elas pode fornecer dados que se correlacionam com o consumo de oxigênio pelo miocárdio, os que se convencionou denominar duplo-produto (DP), calculado a partir da multiplicação da pressão arterial sistólica (PAS) pela FC.

O DP trata-se de uma variável, cuja correlação com o consumo de oxigênio miocárdico (MVO_2) faz com que seja considerado o mais fidedigno indicador do trabalho do coração durante esforços físicos contínuos de natureza aeróbia (GOBEL *et al.*, 1999). Isso não impede que o DP tenha valor na apreciação da sobrecarga imposta ao músculo cardíaco (LEITE & FARINATTI, 2003). Segundo o *American College of Sports Medicine* (ACSM, 2000) o DP é a melhor estimativa fisiológica de intensidade dos ER. O momento adequado de medir a PA pelo método auscultatório é fundamental para minimizar os possíveis erros contidos nessa técnica (POLITO & FARINATTI, 2003).

Destacamos aqui o uso do verbo tratar que não pode ser usado pronominalmente quando há sujeito exposto como ocorre na primeira linha. O correto seria, então, a seguinte construção: “*o DP é uma variável [...]*”. A construção a seguir não esclarece a que o pronome *isso* se refere, fazendo com que se quebre a coerência. Observando a sequência de afirmações, é possível perceber que há, ao menos aparentemente, contradição uma vez que se o “*DP é de uma variável, cuja correlação com o consumo de oxigênio miocárdico (MVO_2) faz com que seja considerado o mais fidedigno indicador do trabalho do coração durante esforços físicos contínuos de natureza aeróbia*”, é claro que ele terá “*valor na apreciação da sobrecarga imposta ao músculo cardíaco*”.

Percebendo-se então a importância destes três parâmetros fisiológicos, e a carência de estudos relacionados a este assunto, este estudo tem como objetivo observar a FC, a PAS e o DP durante ER, em função da variação do número de séries (NS).

Aqui se verifica o uso dos demonstrativos “destes/este” como anafóricos quando o recomendável é o uso de “*desses/esses*”. Além disso, se considerarmos que a importância de FC, PAS e DP é o ponto de partida dos estudos, o melhor seria iniciar o parágrafo com a locução *a partir de*. Assim, teríamos a seguinte estruturação: “*A partir da importância [...], esse estudo tem como objetivo [...]*”.

METODOLOGIA

A amostra foi constituída por 10 voluntários homens, com idade entre 18 e 31 anos, com experiência de no mínimo seis meses em ER. Foram adotados os seguintes critérios de exclusão: a) PAR-Q (SHEPARD, 1998) positivo; b) quadro de problemas cardiovasculares, respiratórios, metabólicos ou locomotores que poderão afetar a condução das atividades; c) utilização de medicamentos que poderão alterar as respostas fisiológicas durante os testes.

Os indivíduos realizaram teste de 10 RM no exercício escolhido, cadeira extensora simultânea, em um equipamento da marca *Technogym*[®]. Foi padronizada uma flexão de joelhos máxima de 90 graus e sua extensão total. O aparelho era ajustado de acordo com as dimensões corporais dos indivíduos, e pedíamos que estes executassem algumas repetições com uma carga baixa, a fim de promover um aquecimento específico e verificar o ajuste do equipamento. Utilizamos o método ensaio e erro, para determinação da carga para 10 RM, partindo de cargas mais leves para as mais pesadas, para minimizarmos os riscos de lesões, e respeitamos 5 minutos de intervalo entre cada tentativa. Foram utilizados para a coleta de dados um frequencímetro da marca Polar modelo *Beat* (Finlândia), um esfigmomanômetro da marca *Tycon* (USA), um cronômetro *Timex* (USA) e um Estetoscópio *Tycon* (USA).

Na passagem “O aparelho era ajustado de acordo com as dimensões corporais dos indivíduos, e pedíamos que estes executassem algumas repetições com uma carga baixa, a fim de promover um aquecimento específico e verificar o ajuste do equipamento”, destacamos que o segmento introduzido pela 1ª conjunção *e* quebra o ritmo passivo do segmento anterior com o qual poderia manter relação mais estreita se fosse redigido em outros termos. Deste modo, apresentamos nossa sugestão, qual seja: “*O aparelho era ajustado de acordo com as dimensões corporais dos indivíduos aos quais se pedia a execução de algumas repetições com uma carga baixa, a fim de promover um aquecimento específico e verificar o ajuste do equipamento*”.

A Coleta de dados aconteceu num único dia, no período da manhã e tarde. Quando os participantes da amostra chegaram ao local dos testes, ficaram sentados em repouso durante 5 minutos, para que verificássemos a PA de repouso. Começávamos fazendo um aquecimento específico, e posteriormente, o participante executaria 3 séries de 10 RM, com intervalo de recuperação entre as séries de 2 minutos. Não era permitida a Manobra de Valsalva, para que o bloqueio da respiração não pudesse alterar as respostas agudas de PA e FC. Coletamos FC e PA em cada série, aferindo PA e FC entre a antepenúltima e a última repetição de cada série, levando-se em conta que as respostas de pico destes dois parâmetros ocorrem durante as últimas repetições de uma série, até a falha concêntrica voluntária, sendo maiores durante as séries com cargas submáximas do que durante séries de 1 RM.

Por uma questão de paralelismo, e também para evitar possíveis ambiguidades, sugerimos que em vez de “A Coleta de dados aconteceu num único dia, no período da manhã e tarde” se escreva “*A Coleta de dados aconteceu num único dia, no período da manhã e da tarde*”. A seguir, nossa sugestão se dirige ao verbo “começar” que deveria estar no perfeito uma vez que a ideia é de ação concluída já indicada pelo verbo “chegar” no perfeito. Essa substituição confere coesão ao texto.

A influência dos fatores observados (séries) sobre DP, FC e PAS foi testada através de ANOVA (Análise de Variância) para medidas

repetidas, seguida de testes *post-hoc Tuckey*, adotando-se como limiar de significância $p < 0,05$.

RESULTADOS

A tabela 1 mostra o comportamento da FC durante a realização das 3 séries.

Tabela 1 – Comportamento da frequência cardíaca

Série	1	2	3
FC (bpm)	138	142	144*

*diferença em relação à série 1 ($p < 0,05$)

A tabela 2 apresenta as respostas da PAS durante a realização das 3 séries.

Tabela 2 – Comportamento da pressão arterial sistólica

Série	1	2	3
PAS (mmHg)	144	151	152

Finalmente, a tabela 3 mostra os resultados do comportamento do DP. Assim, observa-se a influência da FC e PAS sobre o resultado final do DP. Os resultados indicaram diferenças significativas entre a primeira e segunda série, e a primeira e terceira série.

Tabela 3 – Comportamento da frequência cardíaca, pressão arterial e duplo-produto

Série	1	2	3
FC (bpm)	138	142	144*
PAS (mmHg)	144	151	152
DP (bpm mmHg)	19695	21508*	21770*

*Diferença em relação à série 1 ($p < 0,05$)

DISCUSSÃO

Tendo em vista as análises feitas para FC, PAS e DP, podemos notar que os valores do produto frequência-pressão se apresentaram mais sensíveis à influência da FC. A partir do que foi analisado, podemos concluir que a correta manipulação das variáveis do treinamento de força influencia, não só os efeitos crônicos, como também, os efeitos agudos deste tipo de treinamento. Desta forma, além da obtenção de adaptações benéficas para a saúde e qualidade de vida, também estaremos preocupados com a segurança músculo-esquelética e cardiovascular durante a realização do trabalho com pesos.

O aumento da PAS e da FC tanto em exercícios aeróbicos, como em exercícios já foram evidenciados em alguns estudos (FARINATTI & ASSIS, 2000; GOULD *et al.*, 1985; RASMUSSEN *et al.*, 1985). Porém uma discussão mais ampla relacionando diversos fatores que atuam diretamente nas respostas fisiológicas devem ser investigados. Variáveis como o tipo de contração envolvida, volume e intensidade dos exercícios, postura, podem interferir nestes resultados. Existe uma lacuna muito grande nesta área do conhecimento, tornando necessário maior investigação para elucidar diversos questionamentos existentes. Neste estudo, verificamos a questão do número de séries, para que possamos analisar melhor sua influência sobre as respostas fisiológicas nos ER.

Nesse parágrafo destacamos o seguinte ponto: “O aumento da PAS e da FC tanto em exercícios aeróbicos, como em exercícios já foram evidenciados em alguns estudos”. Há aqui um elemento que impede a compreensão do texto porque não se sabe a que tipos de exercícios, além dos aeróbicos, o texto está fazendo referência. Além disso, ocorre um problema de concordância uma vez que a locução “foram evidenciados” refere-se a “o aumento da PAS e da FC” e, portanto, deveria estar no singular. Mais adiante encontra-se outro problema de concordância em “[...] necessário maior investigação para elucidar diversos questionamentos existentes”. “Necessário” refere-se à maior investigação e, portanto, deveria estar no feminino “[...] *tornando necessária maior investigação [...]*”.

Este estudo teve como uma de suas limitações, o método utilizado para medirmos a PA. Uma das maiores dificuldades em estudar o comportamento da PA durante os ER, segundo Polito e Farinatti (2003) é a forma de medida. O método considerado padrão-ouro é o invasivo, através de cateter intra-arterial, porém esta prática é de alto risco podendo ocasionar hemorragia, espasmo, dor e oclusão da artéria (GOSTHALL *et al.*, 1999). Por este motivo, posicionamentos sugerem que a aplicação deste procedimento em indivíduos saudáveis extrapole os limites éticos da investigação científica (PERLOFF *et al.*, 1993). Devido a esse procedimento invasivo, o qual é considerado padrão ouro, promover riscos a sua aplicação extrapolaria os limites éticos da investigação científica (MURRAY & GORVEN, 1991). Assim o método utilizado foi o auscultatório, um procedimento não invasivo, de maior segurança, porém de menor confiabilidade. Este método tende a subestimar os valores absolutos de PA durante os exercícios, porém em exercícios mais intensos, quando comparados, sua relação tende a ser mantida (JURIMAE *et al.*, 2000; POLITO *et al.*, 2004).

Além do uso (muito frequente e recorrente em todo o texto) do pronome “este” em detrimento de “esse” e da ausência de vírgula em “Polito e Farinatt (2003)”, há incoerência localizada uma vez que a sequência “Por este motivo, posicionamentos sugerem que a aplicação deste procedimento em indivíduos saudáveis extrapole os limites éticos da investigação científica (PERLOFF *et al.*, 1993). Devido a esse procedimento invasivo, o qual é considerado padrão ouro, promover riscos a sua aplicação extrapolaria os limites éticos da investigação científica” permite compreender que a sugestão é no sentido do esquecimento da ética.

Polito *et al.* (2004) verificaram em 18 indivíduos, a diferença na execução da extensão de joelhos de forma unilateral e bilateral, em relação a PAS, FC e DP. Assim como em nosso estudo, o método auscultatório também foi utilizado, ao final de cada série. Os indivíduos realizaram três séries de 12 RM em cada uma das formas avaliadas. Foram registradas diferenças significativas na PAS da primeira para a terceira série em ambos os casos e na pressão arterial diastólica a terceira série apresentou valores maiores

em relação a segunda e primeira séries. Não foram encontradas diferenças significativas entre a FC e DP, assim como entre os modos de execução. Porém observou-se uma tendência maior de elevação da PAS e DP na execução bilateral em relação à unilateral.

Miranda *et al.* (2005), observaram a diferença fisiológica entre diferentes posturas em membros superiores, em 12 voluntários que executaram 10 repetições a 65 % de uma 1 RM no supino sentado e no supino deitado. Não foram encontradas diferenças significativas nas respostas aos exercícios, porém o DP apresentou-se ligeiramente maior no supino sentado. Simão *et al.* (2003) verificaram a influência da posição corporal nestas respostas no exercício de agachamento (decúbito dorsal na máquina ou em pé), em 30 indivíduos praticantes de ER e observaram um maior DP quando realizado em pé. Assim como no estudo de Miranda *et al.* (2005), a postura vertical apresentou valores maiores. Em outro estudo de Miranda *et al.* (2006), comparando a postura deitado (decúbito dorsal – mesa flexora) e a postura sentado (cadeira flexora), não foram encontradas diferenças significativas em relação ao DP.

O uso de vírgulas depois de *et al.* está equivocado e compromete a fluidez do texto ao separar por vírgula sujeito e verbo.

Diversos estudos já demonstram a elevação da FC, da PAS e o DP durante ER (MIRANDA *et al.*, 2005; POLITO *et al.*, 2004; SIMÃO *et al.*, 2003; FARINATTI & ASSIS, 2000). Porém existe uma carência muito grande de trabalhos que investiguem esses parâmetros fisiológicos em relação ao número de séries.

Em nosso estudo, o efeito das séries pareceu ser mais importante quando seu número é maior que 2 para a resposta desta variável. Em relação ao NS, pode-se perceber que quanto maior o número de estímulos maior será a fadiga do músculo em trabalho. E quando realizamos séries sucessivas, a FC inicial em cada série é maior, normalmente aumentando seu valor final em de cada série subsequente, já que o intervalo não é suficiente para baixar os valores. Em relação à PAS, observamos que o intervalo preconizado entre as séries e o tempo de duração do estímulo não foram

suficientes para que esta variável se distanciasse muito dos valores de repouso, e com isso, não apresentasse diferença estatística. Já em relação ao DP, diferenças significativas foram observadas. As diferenças do NS parecem ser mais significativas para FC quando o número é maior que 2, e para DP quando maior que um. O nível de exigência cardíaca associada ao exercício de força em membros inferiores não depende apenas da carga de trabalho, mas também das demais variáveis que definem o volume do treinamento, como o NS. Isso deve ser considerado, portanto, na elaboração de programas de ER em diferentes contextos.

Nesse parágrafo destacamos a seguinte passagem: “Em relação à PAS, observamos que o intervalo preconizado entre as séries e o tempo de duração do estímulo não foram suficientes para que esta variável se distanciasse muito dos valores de repouso, e com isso, não apresentasse diferença estatística”. Nela existe um problema de concordância que compromete o texto e que provavelmente foi provocado pelos elementos intercalados uma vez que a forma verbal deveria estar no singular concordando com “o intervalo preconizado”.

Finalmente, recomendamos que estudos mais sofisticados sejam conduzidos, a fim de confirmar as hipóteses aqui defendidas. A observação de amostras maiores, do tipo randômico, o controle da força relativa da musculatura envolvida no trabalho, o estado de treinamento, bem como a influência de fatores como a idade, o sexo e as condições patológicas, poderiam fornecer informações interessantes sobre o potencial de segurança associado ao exercício de força.

Embora o parágrafo trate de hipóteses defendidas, nós não as identificamos nesse texto que tem estilo de relato de experiência. Isso significa que elas não existem ou não estão claramente delimitadas, o que acaba por comprometer o texto.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **Guidelines for graded exercise testing and exercise prescription**. Philadelphia: Williams and Wilkins, 2000.
- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. Position stand: Progression models in resistance training for healthy adults. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v.34, p. 364-380, 2002.
- FARINATTI, P. T. V.; ASSIS, B. F. C. B. Estudo da frequência cardíaca, pressão arterial e duplo-produto em exercícios contra-resistência e aeróbico contínuo. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 5, p. 5-16, 2000.
- GOBEL, F. L.; NORSTROM, L. A.; NELSON, R. R.; JORGENSEN, C. R.; WANG, Y. The rate-pressure product as an index of myocardial oxygen consumption during exercise in patients with angina pectoris. **Circulation**, v. 57, p. 549-556, 1978.
- GOTSHALL, R.; GOOTMAN, J.; BYRNES, W.; FLECK, S.; VALOVICH, T. Noninvasive characterization of the blood pressure response to the double-leg press exercise. **Journal of Exercise Physiology**, v. 2, p. 1-6, 1999.
- GOULD, B. A.; HORNUNG, R. S.; ALTMAN, D. G.; CASMAN, P. M.; RAFTERY, E. B. Indirect measurement of blood pressure response during exercise testing can be misleading. **British Heart Journal**, v. 53, p. 611-615, 1985.
- JÜRIMÄE, T.; JÜRIMÄE, J.; PIHL, E. Circulatory response to single circuit weight and walking training session of similar energy cost in middle-age overweight females. **Clinical Physiology**, v. 20, p. 143-149, 2000.
- LEITE, T.; FARINATTI, P. Estudo da frequência cardíaca, pressão arterial e duplo-produto em exercícios resistidos diversos para grupamentos musculares semelhantes. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, V. 2, p. 68-88, 2003.
- MIRANDA, H.; SIMÃO, R.; LEMOS, A.; DANTAS, B. H. A.; BAPTISTA, L. A.; NOVAES, J. Análise da frequência cardíaca, pressão arterial e duplo-produto em diferentes posições corporais nos exercícios

resistidos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 11, p. 295-298, 2005.

MIRANDA, H.; RANGEL, F.; GUIMARÃES, D.; SIMÃO, R.; DANTAS, B. H. A.; NOVAES, J. Comparação das respostas hemodinâmicas na flexão de joelhos em distintas posições corporais. **Revista Treinamento Desportivo**, v. 7, p. 68-72, 2006.

MURRAY, W. B.; GORVEN, A. M. Invasive vs. non invasive blood pressure measurements – the influence of the pressure contour. **South African Medical Journal**, v. 79, p. 134-139, 1991.

PERLOFF, D.; GRIM, C.; FLACK, J.; FROHLICH, E.; HILL, M.; MCDONALD, M. Human blood pressure determination by sphygmomanometry. **Circulation**, v. 88, p. 2460-2467, 1993.

PETERSON, M. D.; RHEA, M. R.; ALVAR, B. A. Applications of the dose-response for muscular strength development: A review of meta-analytic efficacy and reliability for designing training prescription. **Journal of Strength and Conditioning Research**. v. 19, p. 950-958, 2005.

POLITO, M. D.; FARINATTI, P. T. V. Considerações sobre a medida da pressão arterial em exercícios contra - resistência. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, . 9, p. 25-33, 2003.

POLITO, M. D.; ROSA, C. C.; SCHARDONG, P. Respostas cardiovasculares agudas na extensão do joelho realizada em diferentes formas de execução. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 10, p. 177-180, 2004.

POLITO, M. D.; SIMÃO, R.; NÓBREGA, A. C. L.; FARINATTI, P. T. V. Pressão arterial, frequência cardíaca e duplo-produto em séries sucessivas do exercício de força com diferentes intervalos de recuperação. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 4, p. 7-15, 2004.

RASMUSSEN, P. H.; STAATS, B. A.; DRISCOLL, D. J.; BECK, K. C.; BONEKA, T. H. W.; WILCOX, W. D. Direct and indirect blood pressure during exercise. **Chest**, v. 87, p. 743-748, 1985.

RHEA, M. R.; ALVAR, B. A.; BURKETT, L. N. Single versus multiple sets for strength: A meta-analysis to address the controversy. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. v. 73, p. 485–488, 2002.

SALE, D. G. Neural adaptation to resistance training. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 20, p. 135-145, 1988.

SHEPARD, R. J. PAR-Q, Canadian home fitness test and exercise screening alternatives. **Sports Medicine**, v. 5, p. 185-195, 1998.

SIMÃO, R.; POLITO, M. D.; LEMOS, A. Duplo-produto em exercícios contra-resistidos. **Fitness and Performance Journal**, v. 2, p. 279-284, 2003.

SIMÃO, R. **Fisiologia e prescrição de exercícios para grupos especiais**. São Paulo: Editora Phorte, 2004.

STONE, M. H.; CONLEY M. S. **Essentials of strength and conditioning**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

5. CONCLUSÃO

Buscamos neste trabalho analisar o texto acadêmico produzido por profissionais de três áreas, muitos dos quais são professores universitários. Todos os textos possuem avaliação *Qualis*, e podem ser encontrados tanto no site da Capes quanto do SciELO. A sua importância se justifica, sobretudo, porque, embora sendo relevante para a formação intelectual e profissional de uma grande quantidade de alunos, esse gênero textual ainda não tem sido suficientemente discutido por aqueles que se dedicam a pesquisar, analisar, apontar e propor soluções pra os “nós textuais” que comprometem a clareza das idéias materializadas na escrita. A constatação de que a análise do texto acadêmico em sua totalidade vem preencher uma lacuna, podendo garantir o enriquecimento das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas até o presente momento, fez com que se tornasse fundamental lançar um olhar crítico sobre esse tipo de produção textual a que poucas pessoas têm acesso uma vez que as publicações encontram-se circunscritas ao ambiente acadêmico o qual lhes confere a segurança de serem considerados livres de complicações, isto é, isentos da “culpa” de produzirem enunciados sem lógica. Ao leitor cabe compreender e completar o sentido. Não obstante ser o leitor aquele que muitas vezes pode “assumir a culpa” por não compreender a mensagem, o texto acadêmico pode apresentar os mesmos problemas de coesão e de coerência verificados em outros textos, incluindo-se aí as redações escolares. A partir dessa constatação, decidimos investigar, enumerar, descrever e analisar os problemas mais recorrentes nos textos acadêmicos, tomando por base a produção de docentes, pesquisadores e especialistas, ou seja, nos textos produzidos em um contexto situacional de intensa atividade intelectual cujo escopo primordial consiste na divulgação de idéias que sirvam para contribuir com o aprimoramento do meio acadêmico, altamente especializado e exigente.

De acordo com Mollica (2005)⁶⁹, o texto acadêmico é “um discurso no qual o português terá que ser usado com um grau máximo de informatividade e um grau mínimo de subjetividade [...]. O texto acadêmico, o gênero acadêmico, é [...] do grau máximo da formalidade discursiva”. Contudo, para atingir tal rigor, é preciso aprender e praticar, e isso implica ir além dos cânones que formatam e formalizam esse tipo de texto, pois da mesma maneira que um texto não é um

⁶⁹ Entrevista concedida à publicação eletrônica *Olhar Virtual*, em 26/09/2005. Disponível em http://www.olharvirtual.ufrj.br/ant/2005-08-09/05_08_09_ponto.php?casca=ok&ip=66.249.64.66

texto apenas porque está gramaticalmente correto, ele não passará a lê-lo por seguir os preceitos formais a que a produção de cada área está sujeita.

É preciso escrever bem e escrever bem é escrever com clareza. Ocorre que a clareza é um exercício de constância, de idas e vindas, leituras e releituras até a forma final. Por isso mesmo, consideramos de suma importância o cuidado com o texto e julgamos importante haver, nas graduações, cursos voltados para a produção de textos acadêmicos uma vez que não se pode conceber a ideia de que produzir textos seja um dom destinado apenas aos estudiosos das letras, por exemplo.

Em outras palavras, não cabe apenas ao professor de português cuidar do texto escrito. Com efeito, é importante que cada profissional, pesquisador ou professor compreenda a importância de escrever com clareza e a necessidade de fazê-lo a partir de “um conhecimento profundo das características do ler e do escrever na sua área de atuação⁷⁰”.

Durante nossas análises, encontramos diversos problemas que comprometem a clareza do texto, especialmente a partir de construções pouco claras seja por causa de uma possível desorganização do pensamento (fator extragramatical) seja por pontuais e recorrentes dificuldades na concordância e na regência (fatores gramaticais) ou ainda por contradições ou uso inadequado de elementos coesivos (fatores textuais). Alguns dos problemas, senão a maioria deles, podem ser encontrados em textos cujo grau de elaboração intelectual do redator é bem mais restrito o que permite inferir que, independentemente do nível, um texto bem ou mal produzido vai muito além da escolaridade e perpassa um rigor para o qual a maioria das pessoas não se encontra preparada muito mais por falta de oportunidade do que por alguma deficiência pessoal ou falta de conhecimento.

O presente trabalho não pretendeu discutir conteúdos uma vez que isso pertence à especificidade de cada área. Todavia, ao escolhermos os textos acadêmicos e nos concentrarmos nos “nós” que podem comprometer o sentido do texto, pretendemos mostrar a importância de se dominarem os mecanismos que fazem com que um texto tenha textualidade. O fato de que existe

⁷⁰ VVAA. *Ler e escrever* – compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p. 9.

a possível aceitabilidade do texto por parte de um leitor generoso não confere ao texto o selo da inteligibilidade. Neste sentido, reiteramos a importância de que cada área, independentemente da sua especificidade, comprometa-se com a produção de textos claros.

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____; MATTOS, Maria Augusta de. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESLER, Wolfgang Ulrich. *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna : Il Mulino, 1994.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-287.

CARTER, Ronald *et al.* *Working with texts: a core book for language analysis*. London: Routledge, 1997.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (orgs.). *O texto: leitura & escrita*. 2. Ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 39-90.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

DARDANO, M. *Nuovo manualetto di linguistica italiana*. 3ed. Bologna: Zanichelli, 2007.

DUTRA, Vania Lúcia R. A clareza textual nos trabalhos científicos”. In: HENRIQUES, Claudio Cezar, SIMÕES, Darcília Marindir P. (orgs). *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. 3ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 55-59.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

_____; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística textual: introdução*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FEITOSA, Vera Cristina. *Redação de textos científicos*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FIORIN, José Luiz. Teorias do texto e ensino: a coerência. In: VALENTE, André Crim (org). *Língua, lingüística e literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 209-227

GALEMBECK, Paulo de Tarso. *A linguística textual e seus mais recentes avanços*. Rio de Janeiro: CNLF, 2005. [S.n.]. Disponível em <www.filologia.org.br/IXCNLF/5/06.htm> . Acesso: em 29 mar. 2008.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. 12 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1985.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 5ed. São Paulo: Ática, 1997.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P., LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 33 – 80.

JUCÁ, Damião Carlos Nobre; RODRIGUES, Bernadete Biasi. *Resumos acadêmicos e seções de introdução: diferenças quanto à forma e à função*. [S.l: s.d.]. Disponível em <<http://revisãodetextos.ubbihp.com.br/gelne.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2005.

JUNGER, Cristina Vergnano. Gramática textual: um camino de análise. In: VVAA. *O corpo nas literaturas hispânicas*. Rio de Janeiro: APEERJ, 1997. p. 237 – 244.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *Argumentação e linguagem*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *Texto e coerência*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE; Mônica Magalhães. *Intertextualidade. Diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

LYONS, John. *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

MAGALHAES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. DELTA, São Paulo, v. 21, n. spe, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATTHEWS, P. H. *Concise dictionary of linguistics*. New York: Oxford University Press, 1997.

MOTTA-ROTH, Désirée. A importância do conceito de Gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. *Intercâmbio*, S. I. Vol. 8, p. 119-128, 1999. Disponível em <<http://www.ufsm.br/labler/publi/gen99.htm>> Acesso em: 10 jan.2009.

OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves de; JUCÁ, Damião Carlos Nobre; MATSUOKA, Sayuri Gregório; RODRIGUES, Bernadete Biasi. Identificação e classificação de gêneros acadêmicos. Disponível em <<http://revisãodetextos.ubbihp.com.br/gelne.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2005.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília (orgs). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004. p.183 – 193.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Leitura e Intertextualidade: o cruzamento de teorias e práticas textuais. In: VALENTE, André Crim (org). *Língua, lingüística e literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 279 – 291.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Crítica e intertextualidade. In: _____. *Texto, crítica, escritura*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 61 – 86.

RODRIGUES, Bernadete Biasi. *A escrita de resumos acadêmicos: evidências de uma realidade*. [S.l: s.d.]. Disponível em: <<http://www.letrasvernaculas.ufc.br/pesquisas/artigo2.htm>> Acesso em 30 Ago. 2005.

SABATINI, Francesco. *La comunicazione e gli usi della língua*. 2.ed. Torino: Loescher, 1994.

SCHLEE, Magda Bahia. O ponto de vista no texto acadêmico. In: HENRIQUES, Claudio Cezar, SIMÕES, Darcília Marindir P. (orgs). *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. 3ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 61-68.

SCHMIDT, Siegfried J. Conceito e geração de texto. In: *Linguística e teoria de texto: os problemas de uma lingüística voltada para a comunicação*. São Paulo: Pioneira, 1978. p. 163 – 201.

SIMÕES, Darcília. O discurso autorizado na produção do texto acadêmico: coesão gramatical e endosso teórico. In: HENRIQUES, Claudio Cezar, SIMÕES, Darcília Marindir P. (orgs.). *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. 3ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 69-75.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. *Gêneros textuais, polifonia e competência comunicativa no ensino de PLE*. [S.l.: s.d.]. Disponível em < <http://www.lettras.puc-rio.br/publicacoes/ccci/generostextuais.html>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. Lygia Maria Gonçalves. Polifonia e intertextualidade: as vozes da notícia. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck (orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 143 – 153.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos de (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 34 – 51.

VALENTE, André Crim. A produtividade lexical em diferentes linguagens. *Revista do Gelne – Grupo de estudos Lingüísticos do Nordeste*, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 164 – 166, jul-dez/2001.

_____. Produtividade lexical: criações neológicas. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. P. 129 – 143.

_____. Intertextualidade. Aspecto da textualidade e fator de coerência. In: HENRIQUES, Claudio Cezar, PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 177- 193.

_____. A intertextualidade nos discursos midiático e literário. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck (orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. P. 173 – 182.

VERLATO, Micaela. *Avviamento alla linguistica del testo*. Padova: Unipress, 1995.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVES, Charlotte; PUCCINELLI, Orlandi; OTONI, Paulo. *O texto: leitura e escrita*. 2ed. Campinas/SP: Pontes, 1997. p. 31-38.