Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Vera Costa Pereira Bomfim

Iconicidade, dialogismo e gêneros do discurso: análise dos textos docente e discente em questões discursivas

Rio de Janeiro
2008

Vera Costa Pereira Bomfim

Iconicidade, dialogismo e gêneros do discurso: análise dos textos docente e discente em questões discursivas

Tese apresentada, como requisito parcial para 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.

Orientadora: Profª. Drª. Darcilia Marindir Pinto Simões

Rio de Janeiro
2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

B695 Bomfim, Vera Costa Pereira.
Ionicidade, dialogismo e gêneros do discurso: análise dos textos docente e discente em questões discursivas / Vera Costa Pereira Bomfim. – 2008.
158 f.

Orientadora: Darcília Marindir Pinto Simões.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Semiologia – Teses. 2. Análise do discurso – Teses. 3. Sociolinguística – Teses. 4. Língua portuguesa – Português escrito – Brasil – Teses. 5. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 6. Análise de interação em educação – Teses. I. Simões, Darcília. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 81'22

Vera Costa Pereira Bomfim

Iconicidade, dialogismo e gêneros do discurso: análise dos textos docente e discente em questões discursivas

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

Aprovado em 14/03/2008

Banca Examinadora:

_____
Profª. Drª. Darcilia Marindir Pinto Simões (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

_____
Profª. Drª. Edwiges Guiomar Santos Zaccur
Faculdade de Educação da UFF

_____
Profª. Drª. Cláudia Nivia Roncarati de Souza
Departamento de Letras da UFF

_____
Profª. Drª. Vânia Lúcia Rodrigues Dutra
Instituto de Letras da UERJ

_____
Profº. Drº. Paulo César Costa da Rosa
Instituto de Letras da UERJ

Rio de Janeiro
2008

DEDICATÓRIA

Ao Jorge, querido companheiro de tantos anos, fundamental para a realização deste projeto.

À Profª Thereza Costa, minha mãe, com quem aprendi a ler, a escrever e a amar o magistério.

AGRADECIMENTOS

À Mariana, minha filha, pela ajuda inestimável na pesquisa, diagramação e formatação final do trabalho.

A Daniel, Fábio, Renata e Thales, por acreditarem sempre em minha capacidade de trabalho.

Às amigas Teresa Assaife e Denise Villardo, pelas palavras exatas no momento certo.

À Profª Darcilia, pela orientação competente, amiga, firme e carinhosa.

RESUMO

BOMFIM, Vera Costa Pereira. *Iconicidade, dialogismo e gêneros do discurso:* análise dos textos docente e discente em questões discursivas*.* 2008. 158 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

A presente tese desenvolve uma análise do conjunto formado por texto-comando e texto-resposta, em questões discursivas de História e Geografia aplicadas no Ensino Médio, visando à depreensão de marcas lingüísticas que definam esse tipo de interação verbal como um *gênero discursivo,* participante do conjunto de *gêneros escolares*. Propõe uma metodologia cruzada de que participam a Semiótica de Peirce, a teoria sobre *interação verbal, dialogismo e gêneros do discurso* de Mikhail Bakhtin, a proposição de Inez Sautchuk a respeito dos papéis de *escritor ativo, leitor interno e leitor externo* no diálogo professor-aluno e a Lingüística Textual, em busca de obter um enfoque pragmático do texto de prova. Apresenta análises quantitativa e qualitativa de dois conjuntos de questões, comprovando a interação de texto-comando e texto-resposta nas práticas sociodiscursivas da escola.

Palavras-chave: texto-comando; texto-resposta; gêneros do discurso; dialogismo; semiótica.

ABSTRACT

This thesis develops an analysis of the set formed by text-command and text-answer, in History and Geography discourse questions applied in high school, with the purpose of inferring the linguistic marks that define such verbal interaction as a *discourse genre*, part of the set of *scholar genres*. It proposes a cross methodology in which participate the Semiotics of Peirce, the theory of *verbal interaction dialogism and the discourse genres* of Mikhail Bakhtin, the proposition of Inez Sautchuk with respect to the roles of *active writer, inner reader and outer reader* on the teacher-student dialog and the Textual Linguistics, in order to obtain a pragmatic approach to the exam text. It presents quantitative and qualitative analysis of two sets of questions, proving the text-command and text-answer interaction in the school's socio-discourse practices.

Keywords:text-command; text-answer; discourse genres; dialogism; semiotic

SINOPSE

Análise quantitativa e qualitativa da relação entre texto-comando e texto-resposta em provas discursivas de História, buscando definir esse tipo de interação verbal como *gênero discursivo*, no conjunto das práticas sociais da escola. Estudo baseado nos pressupostos da Semiótica de Peirce, nas conceituações de M. Bakhtin sobre dialogismo e gêneros do discurso, na teoria sobre o papel de escritor e de leitor proposta por Inez Sautchuk e na Lingüística Textual.

SUMÁRIO

1 JUSTIFICATIVA ..... p. 10

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ..... p. 15

2.1 Interação verbal e dialogismo segundo Bakhtin p.16
2.2 Bakhtin e os gêneros do discurso ..... p. 23
2.3 Dialogismo e iconicidade – a ponte entre Peirce e Bakhtin ..... p. 27
2.4 Quadro comparativo entre conceitos das teorias de Peirce e Bakhtin .. p. 34
2.5 Dialogismo e memória ..... p. 39
2.5.1 O papel do escritor e do leitor na construção do sentido do texto ..... p. 39
2.5.2 A memória e sua função textual ..... p. 38

3 ANÁLISE DOS TEXTOS-RESPOSTA SOB A PERSPECTIVA CRUZADA DE METODOLOGIAS ..... p. 44

3.1 O papel da memória: análise do *corpus* 1 de respostas discursivas ..... p. 44
3.2 O emprego de anáforas nominais e pronominais nos textos-resposta: análise quantitativa e qualitativa..... p. 55
3.3 O emprego de organizadores lógico-argumentativos nos textos-resposta: análise quantitativa e qualitativa ..... p. 74
3.4 O emprego de formas verbais nos textos-resposta p.84

4 CONCLUSÃO: REFLEXÕES FINAIS SOBRE A QUESTÃO DISCURSIVA COMO GÊNERO DO DISCURSO ..... p. 93

ANEXOS ..... p. 99

REFERÊNCIAS ..... p. 153

1 JUSTIFICATIVA

Ao longo das últimas décadas, mais precisamente a partir dos anos oitenta, o ensino de Língua Portuguesa tem sido objeto de minuciosa investigação cujos resultados podem ser organizados em dois grupos que se intercomplementam. De um lado, situam-se as pesquisas que objetivam analisar, sob diversos enfoques, as práticas pedagógicas na área, abrangendo, entre outros, trabalhos relativos à leitura de textos, à produção de redações escolares, ao ensino da gramática e à variação lingüística. De outro lado, formulam-se propostas que, normalmente baseadas em tais pesquisas, pretendem construir práticas pedagógicas capazes de interferir na qualidade do ensino, insatisfatória em todos os seus níveis.

O ensino da Língua Portuguesa passou a ocupar, assim, o centro da discussão sobre o fracasso escolar no Brasil. No ensino fundamental, as pesquisas revelam que a repetência está concentrada em dois momentos: no fim da primeira série, devido à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever, e na quinta série do ensino fundamental, quando não se mostra capaz de garantir ao aluno o uso eficaz da linguagem.

No ensino médio, cursado por pequena parcela de jovens brasileiros, o ensino do Português procurou adaptar-se às alterações nos exames vestibulares, realizadas pelas universidades, diante da dificuldade dos alunos na compreensão de textos propostos para leitura e na organização de idéias, com legibilidade, em textos escritos. Na busca de um aluno com maior competência lingüística, as instituições de ensino superior passaram a priorizar as questões discursivas, em detrimento das de múltipla escolha, até então predominantes nas provas. Paralelo a essa mudança, deu-se o fato de as universidades aumentarem o peso da prova de redação na nota final do candidato, tornando-a, em muitos casos, uma etapa eliminatória do concurso.

Em decorrência da demanda por um redirecionamento da educação no Brasil, o Governo Federal promulgou, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB/96) e, em 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. O primeiro documento estabeleceu os objetivos gerais do ensino de língua portuguesa no território brasileiro, segundo os quais deve ser reconhecida

a importância da mediação da linguagem não só no domínio dos diferentes saberes envolvidos nas práticas sociais, como também na participação política e cidadã do sujeito, conferindo a ela melhor qualidade. Os *Parâmetros* vieram consolidar, como eixos norteadores do ensino da língua portuguesa, a compreensão e a produção de textos orais e escritos, e a prática da análise lingüística.

Nos PCN, *a linguagem é tomada como a capacidade que permite ao homem articular significados coletivos, necessariamente compartilhados*. Nesse sentido, a finalidade de qualquer *ato de linguagem* é a *produção de sentido*, e a linguagem permeia todas as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, as ações e os modos de agir.

De acordo com esse entendimento, a língua situa-se nas relações humanas e, portanto, no contexto social do aluno, o que determina o *caráter transdisciplinar* que passa a assumir, de modo a exigir dos professores, independentemente de sua área de atuação, novas perspectivas didáticas. Assim, o ensino de língua portuguesa volta-se para o desenvolvimento da *competência lingüística* do aluno, pautada no *saber utilizar a língua* em situações subjetivas e/ou objetivas, em diversos contextos.

Isto posto, esclareço que a presença dessa nova abordagem, na prática de sala de aula, despertou-me o interesse em ampliar a análise de textos produzidos por alunos, centrada em redações escolares, para o estudo da produção textual discente em outras disciplinas do currículo do ensino médio, em cujas turmas tenho trabalhado nos últimos anos. Escolhi, então, para formar o *corpus* de minha pesquisa, um grupo de questões discursivas de provas de Geografia e de História, aplicadas no ensino médio de escolas particulares situadas no Rio de Janeiro.

Iniciei a pesquisa com um *corpus* formado por provas de História realizadas no Colégio da Cidade - Unidade Méier. Em seguida, passei a trabalhar com questões discursivas propostas em provas de Geografia e História, do Colégio São Vicente de Paulo - Cosme Velho, onde leciono Português e Redação, em turmas de ensino médio, desde o início da década de 90.

Instigou-me o propósito de averiguar os motivos que levam um mesmo aluno, que se mostra um competente falante da língua, dominando as regras de formação do texto e da frase, a não ser capaz de se expressar, de forma satisfatória, através da modalidade escrita da língua, em situações de avaliação formal. Quais seriam os impedimentos à transformação em discurso dos conhecimentos específicos que o educando detém sobre um componente curricular? Qual a responsabilidade do ensino de língua portuguesa, e dos profissionais que dele se ocupam, nesse fracasso?

Em um primeiro momento, comecei a estudar, sob a perspectiva dos postulados sobre *coesão* e *coerência* textuais, as relações entre o uso das regras de boa formação do texto e o produto final obtido pelos alunos em seus textos de provas. Direcionando a reflexão, privilegiei os aspectos pertinentes à utilização de recursos de coesão na construção de frases e períodos, a partir da teoria das meta-regras de coerência de Charolles, definindo os mecanismos utilizados pelos alunos na recuperação de informações fornecidas pelo professor no texto-comando.

Durante a realização do Mestrado, acrescentei à análise das avaliações discursivas a leitura de base semiótica, pautada na abordagem da teoria de Charles S. Peirce proposta por Darcilia Simões. O acesso à *Teoria da Iconicidade* ampliou-me as possibilidades de interpretação do código lingüístico, através da análise de suas relações com dados externos, numa visão exofórica aliada ao estudo dos elementos intrínsecos da língua, construtores da trama textual, em um enfoque endofórico tão importante quanto o primeiro.

Os estudos da *iconicidade textual* possibilitaram-me a depreensão de palavras − âncoras textuais − que, no texto-comando do professor, funcionam como *chaves de compreensão* para o aluno, dando-lhe pistas do objetivo da questão, a partir das quais elaborará o texto-resposta. Mais do que isso, foi evidenciada a natureza eminentemente *dialógica* da *interação verbal* entre texto-comando (do professor) e texto-resposta (do aluno), no âmbito das situações de produção escolar dos discursos.

Com base nessa constatação e na certeza de que a análise dos textos-resposta que até agora propus, em meus trabalhos, “têm privilegiado os aspectos

semiótico, semântico-conceitual e formal da textualidade, em detrimento dos fatores que dizem respeito à atuação comunicativa dos textos-resposta, resolvi priorizar, neste trabalho, o estudo do papel das interações entre aluno e professor, com seus diferentes lugares sociais, sócio-historicamente determinados, na produção de seus discursos. A constituição do sujeito frente ao outro em movimento de alteridade".

Em vista disso, optei por proceder à análise dos textos-resposta segundo a perspectiva *enunciativa,* baseada na teoria bakhtiniana de *dialogismo e interação verbal,* como foi apresentada em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin, 2006).

Complementarmente, apresento uma aplicação da teoria do *dialogismo do texto escrito* à análise de textos-resposta em provas discursivas de História e Geografia, especificamente segundo a proposição de Inez Sautchuk (2003) a respeito dos conceitos de "escritor ativo, leitor interno e leitor externo" implicados na produção dessas respostas. A autora, pautada nas teorias do *dialogismo* e da *interação verbal*, entende o processo da escrita como algo dinâmico, decorrente de relações dialógicas entre as figuras atuantes na situação comunicativa.

Além disso, como a análise do *corpus* inicial de cem questões discursivas conduziu-me à depreensão de uma série de características que se mostram recorrentes nesse tipo de texto, formulei a hipótese de que o texto-resposta, na relação dinâmica com o texto-comando, configura um gênero discursivo, do grupo dos gêneros escolares, por apresentar enunciados que são "formas composicionais estabelecidas e historicamente cristalizadas", segundo o pensamento de Mikhail Bakhtin (2003).

Em análises de alguns tipos de interações em sala de aula, Rojo (2000, p.3) cita Bernard Schneuwly, ao sugerir que

> do ponto de vista da construção dos discursos e da linguagem pela criança, é possível tomar os gêneros do discurso como megainstrumentos, isto é, instrumentos de mediação semiótica complexos que implicariam, por si próprios, a construção de instrumentos menos complexos nele envolvidos, a nível da linguagem e do pensamento.

Concordando com os dois analistas do discurso, considero que os fundamentos da Teoria dos gêneros do discurso, com seus "aspectos temáticos,

composicionais, enunciativos e lingüísticos", podem funcionar como uma poderosa ferramenta de análise da interação desenvolvida em questões discursivas em provas escolares.

Assim, o estudo que agora apresento articulou metodologias, tomando como novos parâmetros de análise os fundamentos da teoria de Bakhtin sobre as relações entre linguagem e contexto, dialogismo e gêneros do discurso, e o estudo sobre o papel da memória apresentado por Inez Sautchuk, em *A produção dialógica do texto escrito* (2003).

A consideração da aliança indispensável entre a análise do discurso, a semântica e a pragmática objetivou demonstrar que a formulação textual é condicionante e condicionada a um só tempo em função dos valores ideológicos, lingüísticos e sociais que se inscrevem nos signos e se manifestam nos atos de fala.

Quando propomos uma metodologia cruzada de que participam a Semiótica, a Análise do Discurso de linha francesa e a Lingüística Textual como suporte para uma análise do produto lingüístico, baseamo-nos na indiscutível necessidade de um enfoque pragmático do texto — o veículo de comunicação *lato* e *stricto sensu*. Isto porque a comunicação é a meta principal do homem; por isso a comunicação se insere nas práticas sociais que, a seu turno, são índices de uma visão de mundo particular.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise dos textos-resposta em questões discursivas de História e de Geografia vem comprovando o caráter dialógico que esse tipo de texto estabelece com o texto-comando do professor, o que evidenciou a aplicabilidade do arcabouço teórico proposto por M. Bakhtin ao estudo de provas escolares. Desse importante teórico da linguagem exploraremos, no item 2.1, os conceitos de *interação verbal* e *dialogismo.*

Em seguida, no item 2.2, apresentaremos considerações a respeito da noção de *gêneros do discurso*, na visão de Bakhtin, de modo a definir parâmetros teóricos que possibilitem, posteriormente, a análise do *corpus* de questões discursivas como um gênero textual.

Posteriormente, em 2.3, daremos destaque à teoria semiótica de Peirce, com base na afinidade entre a abordagem dialética proposta por Bakhtin sobre o caráter ideológico do signo lingüístico e a teoria peirceana.

Em seguida, o item 2.4 apresentará um quadro comparativo entre os principais termos técnicos e suas conceituações, utilizados nos trabalhos de Peirce e de Bakhtin, de modo a delimitar melhor o âmbito da análise do *corpus*, que ocorrerá no capítulo 3.

O item 2.5 trará uma síntese da proposta apresentada por Inez Sautchuk a respeito dos conceitos de *escritor ativo, leitor interno e leitor externo.* A autora, pautada nas teorias do *dialogismo* e da *interação verbal*, entende o processo da escrita como algo dinâmico, decorrente de relações dialógicas entre as figuras atuantes na situação comunicativa, o que se mostra produtivo para o estudo dos textos-resposta em provas escolares.

2.1 Interação verbal e dialogismo segundo Bakhtin

Em *Marxismo e filosofia da linguagem,* Bakhtin/Volochínov expõe sua teoria da linguagem, centro de sua obra, apresentando críticas às duas orientações até então predominantes no âmbito da Filosofia da Linguagem e da Lingüística Geral. Bakhtin denominou-as de *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato.*

Segundo o autor, o *subjetivismo idealista* caracteriza-se por considerar o psiquismo como fonte da língua, ou seja, as leis da criação lingüística são as leis da psicologia individual (Bakhtin/Volochínov, 2006), e a criação lingüística torna-se análoga à criação artística. De acordo com o *subjetivismo idealista*, a língua apresenta-se como o produto acabado de um sistema estável (léxico, gramática, fonética), portanto, um depósito de possibilidades da criação lingüística, pronto para ser usado no fluxo contínuo e instável dos atos de fala, o que constitui a própria língua. Bakhtin/Volochínov contesta, no *subjetivismo idealista*, a redução da linguagem à enunciação monológica isolada, gerando um obstáculo à apreensão totalizante da linguagem.

À orientação denominada de *objetivismo abstrato,* que remete a Saussure, interessa o sistema de regularidades fonéticas, gramaticais e lexicais da língua que têm a função de garantir a sua unidade. O *objetivismo abstrato* só admite o ato individual de criação quando ligado a um sistema lingüístico imutável, usado em um dado momento histórico, e imposto ao indivíduo. As leis desse sistema interno da língua obedecem ao princípio da imanência. Trata-se de uma noção de língua como sistema estruturado que obedece a leis lingüísticas específicas, independentemente da consciência individual. Considera-se a convencionalidade e arbitrariedade do sistema lingüístico sem referência do signo à realidade ou ao indivíduo, pois o que interessa é a relação entre os signos, dentro do sistema do qual se deve explicar a lógica interna.

Contrariamente a essas duas vertentes, que tomaram a língua como objeto de estudo e iniciaram a análise pela unidade mínima, a palavra, ou por unidades mínimas organizadas em frases, Bakhtin considera que o objeto de estudo das ciências humanas, incluindo as ciências da linguagem, é não só o *homem*, mas o

homem produtor de textos (ou discursos). Em contrapartida, as ciências exatas e biológicas caracterizam-se por examinar o homem *fora do texto.*

De acordo com Barros (2001, In: *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*), Bakhtin define o texto como:

- objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;

- produção da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está subentendido: contexto histórico, social, cultural etc.

- constitutivamente dialógico, pois se define pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;

- único, não-reproduzível, pois os traços mencionados fazem parte de um objeto único, não-reiterável ou repetível.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov formula um conceito de subjetividade diferente daquele apresentado em outras versões das Teorias da Enunciação, tais como Benveniste ou Ducrot.[1] Para Bakhtin/Volochínov, a compreensão ampla da natureza da linguagem vai além das duas orientações. Para superar, dialeticamente, essas posições dicotômicas, propôs a *interação verbal* por ser uma recusa tanto ao *subjetivismo idealista* (a tese), como ao *objetivismo abstrato* (a antítese) e constituir uma síntese dialética.

Bakhtin concebe a existência e o comportamento humanos em função de como os homens usam a linguagem, sendo sempre a palavra orientada para interagir com discursos alheios. Assim, tanto o indivíduo como o falante existem e agem não isoladamente, mas em contexto, ocupando um lugar único e irrepetível, historicamente determinado. Assim, o sujeito se constitui frente ao outro em um processo de auto-reconhecimento desse outro, em movimento de alteridade.

---

1 Ducrot, ao contrário de Benveniste, afirmava que a subjetividade não se constitui na língua, não é marcada na superfície da língua. Para Ducrot, a língua é o instrumento de mediação, através do qual a subjetividade é representada. Ducrot também parte de uma definição inicial de enunciação como a atividade de linguagem exercida por aquele que fala no momento em que fala. O sujeito aqui também ainda possui os traços do sujeito de Benveniste: homogêneo, indivisível etc.

O teórico Bakhtin enfatiza que, tanto no discurso literário como no uso prático da linguagem, falante e interlocutor estão condicionados a um diálogo que se verifica em diversos níveis:

a) entre o falante e o interlocutor diretamente envolvido;

b) entre o falante e o sistema lingüístico no qual se assenta e do qual deriva seu discurso particular;

c) entre aquele e os contextos imediato e mediato, este último formado por linguagens e discursos saturados ideologicamente.

O caráter interativo da linguagem é, portanto, a base do arcabouço teórico bakhtiniano. A linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, já que "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios". (Bakhtin/Volochínov, 2006, p.42)

Desse modo, o ato de fala, ou mais exatamente, a enunciação, que é o seu produto, não pode ser analisado levando-se somente em consideração as condições psicofisiológicas do sujeito falante - apesar de não poder delas prescindir. Como a enunciação é de natureza social, é necessário entender que ela sempre ocorre numa *interação*. A verdadeira substância da língua é constituída, para Bakhtin, pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada por meio da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

Nessa perspectiva, o signo lingüístico decorre do consenso entre indivíduos socialmente organizados em um processo de interação, isto é, "as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece" (2006, p.45), o que nos parece relevante para o estudo do caráter dialógico das questões de provas escolares. Trata-se, pois, da mútua influência do signo e do ser, de tal modo que a passagem do ser ao signo corresponda ao "processo dialético do ser no signo" (2006, p.45).

Assim, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra dirige-se a um interlocutor real e variará em função dele, em relação ao grupo social a que ele pertence, aos laços sociais etc. Na realidade, a palavra comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do interlocutor; ela serve de expressão a um em relação ao outro, em relação à coletividade. "A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor". (Bakhtin/Volochínov, 2006, p.117)

É a partir da concepção de linguagem de Bakhtin que nasce uma das categorias básicas de seu pensamento, que é o *dialogismo*. É a partir dela que ele estuda o discurso interior, o monólogo, a comunicação diária, os vários gêneros de discurso, a literatura e outras manifestações culturais. Ele aborda o dito *dentro* e *como* réplica do já-dito.

Bakhtin considera que a cultura dos tempos modernos é regida pelo *monologismo*, ao qual opõe o *dialogismo,* princípio constitutivo de todo discurso. Bakhtin considera que um enunciado pode apenas parecer monológico, já que o discurso, no caminho para um objeto, sempre encontra outros discursos, estabelecendo com eles uma interação intensa. Bakhtin contesta o *monologismo* por negar a existência fora de si de uma outra consciência, de tal modo que o outro funciona somente como objeto da consciência do eu, sem formar outra consciência.

Bakhtin apresenta duas noções de *dialogismo*: a de diálogo entre interlocutores e a de diálogo entre discursos. A primeira diz respeito ao chamado *diálogo interlocutivo*, isto é, a interação verbal entre sujeitos, que se caracteriza principalmente pelos seguintes aspectos:

a) o princípio fundador da linguagem é a interação entre interlocutores, que funda a linguagem, indo além de Saussure, que considerava a linguagem fundamental para a comunicação entre as pessoas;

b) o sentido do texto e a significação das palavras são construídos na produção e na interpretação do texto, dependendo, portanto, da relação entre os sujeitos;

c) a relação entre os interlocutores funda a linguagem, dá sentido ao texto e constrói os próprios sujeitos produtores do texto, donde a intersubjetividade é anterior à subjetividade;

d) existem dois tipos de sociabilidade: a relação entre os sujeitos (interlocutores) e a dos sujeitos com a sociedade.

De acordo com Bakhtin, as construções, embora sejam individuais, estão inseridas no que denomina horizonte ideológico, englobando as questões relativas a discurso, enunciação, intertextualidade, interdiscursividade e polifonia.

Complementarmente ao *dialogismo interlocutivo,* Bakhtin apresenta a conceituação de *diálogo interdiscursivo*, que se inscreve nas relações estabelecidas entre um enunciado e todos os outros anteriormente produzidos sobre o mesmo objeto. Tal conceituação concilia as abordagens *externas* e *internas* do texto, recuperando *seu estatuto pleno de objeto lingüístico-discursivo, social e histórico* (Barros, In: Brait, 2005-b, p.32). Como dissemos anteriormente, o autor critica a parcialidade tanto das análises do "ideologismo estreito" quanto do "formalismo limitado", no dizer de Todorov (Barros, In: Brait, 2005-b, p.33).

A respeito do *diálogo interdiscursivo*, três aspectos importantes para este trabalho devem ser esclarecidos:

1- para Bakhtin, as relações discurso/enunciação, discurso/contexto sócio-histórico e discurso/outro são relações entre discursos-enunciados;

2- o texto é um tecido de muitas vozes, de muitos discursos ou textos que se completam, se entrecruzam, polemizam entre si no interior do texto;

3- é inegável o caráter ideológico do discurso.

Convém esclarecer, neste ponto, que, para Bakhtin, também a língua se caracteriza por sua natureza dialógica, como as linguagens e os discursos. A língua, para o autor, não é monológica nem neutra, mas complexa, já que usos e discursos provocam contradições e choques na língua, isto é, nos signos da língua *confrontam-se índices de valor contraditório*. (2005, p.33)

Então, a natureza da enunciação para Bakhtin pode ser assim definida:

> Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com ela, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política (2006, p.101).

Como ensina Bakhtin/Volochínov, "o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata" (2006, p.47). Com efeito, essa abordagem dialética tem como ponto de partida suas considerações sobre o caráter ideológico do signo lingüístico e da natureza eminentemente semiótica (e ideológica) da consciência.

Para Bakhtin/Volochínov, o estudo do material verbal permite alcançar a essência do problema, ou seja, "chegar à questão de saber como a realidade (infra-estrutura)[2] determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação" (2006, p.42). Segundo o autor:

> A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (2006, p.36)

Em direção oposta ao *objetivismo abstrato,* Bakhtin/Volochínov não considera a palavra em estado de dicionário como uma realidade que o falante explora com fins comunicacionais, já que não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisa boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. (Bakhtin/Volochínov, 2006). Nessa perspectiva, torna-se um

---

2 Bakhtin considera que "a realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos," (2006, p.36).

equívoco o estudo da língua a partir de métodos e categorias que desconsiderem a atividade dialógica.

De forma resumida, Flores (1998, p.3-32) sustenta que Bakhtin/Volochínov, ao analisar as teorias da enunciação mencionadas anteriormente, tece críticas:

a) ao privilégio da descrição formal, normativa e estática diante das formas lingüísticas sempre mutantes;

b) ao estudo das enunciações monológicas isoladas;

c) à desvinculação da palavra do contexto histórico real de utilização e

d) à descrição sincrônica desligada da evolução da língua.

Assim, Bakhtin/Volochínov considera a língua imersa na realidade enunciativa concreta e define a enunciação como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, mesmo que o interlocutor seja uma representação virtual dessa realidade.

2.2 Bakhtin e os gêneros do discurso

A noção de gênero é bastante antiga. Remonta à Antigüidade, época em que coexistiram dois tipos de atividades discursivas. O primeiro deles nasceu na Grécia pré-arcaica e era o fazer dos poetas, época em que foram codificados certos gêneros como o épico, o lírico, o dramático etc.

O segundo tipo de atividade discursiva originou-se na Grécia clássica e seu desenvolvimento, na Roma de Cícero, respondia à necessidade crescente de administrar a vida e os conflitos comerciais das cidades, transformando a fala pública em instrumento de persuasão política e jurídica.

Na tradição literária, considera-se que os gêneros permitem a classificação dos textos pertencentes à prosa e à poesia, segundo diversos critérios de natureza distinta. Bakhtin, por sua vez, adotou um ponto de vista comunicacional, para definir os gêneros, que dependeriam principalmente da natureza das trocas verbais.

Em *Estética da criação verbal* (2003), Bakhtin introduz o termo “gêneros do discurso” ao estudo dos enunciados. Segundo Bakhtin, os enunciados caracterizam-se por três elementos básicos:

a) o conteúdo temático: o assunto/objeto ideologicamente marcado de que o enunciado vai tratar,

b) o estilo da linguagem, isto é, a seleção individual dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua e,

c) acima de tudo, a sua construção composicional, que se refere aos elementos das estruturas textuais /discursivas/semióticas que compõem um texto.

Cumpre ressaltar que, mesmo perceptíveis individualmente, esses três elementos não funcionam de forma autônoma, porque cada um está intrinsecamente ligado ao outro, num processo dialógico-discursivo.

Bakhtin destaca também a tensão entre as chamadas *forças centrífugas e forças centrípetas* que a noção de gênero implica. Se, por um lado, o gênero é um conjunto relativamente estável, caracterizado pela regularidade e pela repetitividade, por outro essa estabilidade é ameaçada por pontos de fuga, principalmente no discurso literário. São, portanto, forças de concentração atuando junto a forças de expansão, em maior ou menor grau.

Embora o teórico reconheça como individual cada enunciado particular, sustenta que "o campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominamos gêneros do discurso" (Bakhtin, 2003, p.261-262). Os gêneros caracterizam-se por um "esqueleto" mais ou menos estável, embora sujeito a alterações e adaptações.

Bakhtin destaca a natureza relativamente estável dos gêneros, já que se configuram mais como um processo do que um produto em si. Ainda de acordo com a teoria bakhtiniana, cada esfera de atividade humana (cotidiana, do trabalho, científica, jornalística etc.) comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Dessa forma, a existência do gênero está vinculada à situação social em que se dá a interação verbal, de tal modo que os gêneros mais do que regulam a interação humana, eles significam a interação humana. Os gêneros são parâmetros sociais que guiam o falante na construção de seus enunciados: quem sou eu que falo, quem é meu interlocutor, qual o propósito de minha fala.

Segundo Bakhtin,

> os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...] prevemos o fim [...] Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (Bakhtin, 2003, p.283)

Dessa forma, o conhecimento de um determinado gênero possibilita ao falante prever certas “regras” que o determinam, como a estrutura da composição, as condutas esperadas etc. Tanto mais o falante dominar um gênero, tanto melhor será seu desempenho nos atos de linguagem e nas práticas sociais.

Ao considerar que os gêneros dependem da *natureza comunicacional*, isto é, da troca verbal, Bakhtin define para eles duas categorias de base: *gêneros primários* (simples) e *gêneros secundários* (complexos).

Os *gêneros primários* relacionam-se diretamente à comunicação verbal cotidiana, às produções *naturais*, espontâneas, próprias da vida, como os diálogos. Os *gêneros secundários* são produções *construídas*, institucionalizadas, como romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros da publicidade etc. A diferença essencial entre eles está nas condições em que surgem. Assim, os gêneros secundários originam-se de situações de convívio mais complexo e relativamente organizado, predominantemente escrito, incorporando em seu processo de formação, de modo reelaborado, diversos gêneros primários (simples).

Neste ponto, torna-se relevante esclarecer a distinção entre as noções de *tipo textual* e *gênero textual*, sem a preocupação de analisar a grande diversidade terminológica existente neste campo, o que se afastaria dos objetivos deste trabalho.

Marcuschi (2002, p.22-23), para estabelecer essa diferença, toma por base os pressupostos de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Essa posição privilegia a natureza funcional e interativa da língua e não o seu aspecto formal e estrutural.

Em vista disso, a expressão *tipo textual* designa uma seqüência na *natureza lingüística* de sua composição, incluindo aspectos morfossintáticos, semânticos, lexicais, lógicos etc. São exemplos de *tipos textuais* as categorias conhecidas *como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.*

Em contrapartida, o *gênero discursivo* refere-se aos *textos materializados* da vida cotidiana, com suas características sócio-comunicativas, como *conteúdo, propriedades funcionais* e *estilo,* sendo, assim, impossível montar uma lista fechada

de *gêneros*, que podem chegar a 4000, segundo estudos de lingüistas alemães (Marcuschi, 2002, p.29).

Segundo Marcuschi (2002, p.23), os *gêneros textuais* podem ser assim caracterizados:

1- são realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;

2- constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;

3- sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;

São exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva [...] resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Enfim, vale afirmar que a análise sob a perspectiva dos *gêneros textuais,* que apresentamos nesta tese, permite-nos considerar o texto-resposta de questão discursiva como uma atividade sócio-discursiva, mais do que apenas um evento lingüístico.

2.3 Dialogismo e iconicidade: a ponte entre Bakhtin e Peirce

No caso das provas escolares, os alunos produzem os textos-resposta de modo a atender às exigências de seu interlocutor real – o professor – representante oficial da escola. Aluno e professor são, portanto, indivíduos socialmente organizados que não podem desrespeitar as fronteiras de seus papéis sociais bem definidos.

De acordo com essa perspectiva, a resolução de provas inscreve-se no âmbito da comunicação social concreta, o que faz dos textos-resposta um objeto multifacetado, cujo estudo puramente lingüístico não é suficiente, exigindo uma abordagem contextual, metalingüística, até translingüística, que considere o texto discente um dos produtos do conjunto de enunciações específicas da escola.

Assim, a produção de textos-resposta, em provas escolares, fundamenta-se no princípio dialógico, entendendo-se *dialogia* como o confronto das entonações e dos sistemas de valores que determinam as diversas visões de mundo.

Neste trabalho, entendemos que a resposta discente estabelece com o comando da questão, ao mesmo tempo, um *diálogo interlocutivo* e *interdiscursivo*, uma vez que decorre da relação entre sujeitos (aluno e professor), de tal modo que o sentido do texto-resposta e os próprios sujeitos são construídos no diálogo com o comando da questão (interação entre o enunciador-aluno e o enunciatário-professor) e na relação com os diversos textos constantes da prova, do livro didático, das aulas, das leituras de paradidáticos (a intertextualidade no interior do discurso) etc. Pode-se dizer, portanto, que o texto-resposta é resultado da polifonia das muitas vozes sociais que cada indivíduo (aluno e professor) recebe e reelabora constantemente.

Essa interação se dá necessariamente entre três participantes: o falante (aluno), o ouvinte (professor) e o tópico discursivo (questão de prova), o que faz do discurso um *evento social*, extrapolando a natureza de objeto lingüístico limitado e de objeto derivado da consciência subjetiva do falante. A forma e a significação do texto-resposta são determinadas, portanto, pelo caráter e pela forma da interação entre esses três participantes.

Assim, a resposta do aluno não é uma abstração lingüística, senão um enunciado concreto cuja existência está vinculada ao processo de interação social entre seus participantes, exigindo uma análise metalingüística que ultrapasse o objeto da lingüística (a língua como sistema abstrato e a frase como limite de análise) e tenha no discurso o seu objeto, com todas as vozes que o perpassam. Para se alcançar a correta compreensão desse aspecto, é necessário considerar, como Bakhtin, que a forma lingüística não é um *signo em si* (se a forma lingüística é identificada em relação a si mesma é apenas um *sinal*), *mas se torna um signo*, de acordo com a orientação que o contexto e a situação comunicativa conferem à palavra.

Neste ponto, evidencia-se a relação entre o pensamento de Bakhtin e a teoria semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Enquanto o primeiro centrou seus estudos na palavra, Peirce alargou o domínio de sua teoria, segundo a qual *o fato de que toda idéia é um signo junto ao fato de que a vida é uma série de signos prova que o homem é um signo* (Peirce, In: Nöth, 1995, p.61).

Entendido por meio desse raciocínio, tudo o que compõe o mundo passa a fazer parte de relações de natureza sígnica, já que um signo sempre remete a outra idéia, e, portanto, a outro signo, no processo que Peirce denomina *semiose ilimitada*.

> Se cada signo cria um interpretante que, por sua vez, é representâmen de um novo signo, a semiose resulta numa série de interpretantes sucessivos, ad infinitum (Peirce, In: Nöth, 1995, p.72).

Nesse sentido, a teoria de Peirce tem como objeto de estudo as múltiplas e infinitas possibilidades de relação entre o homem e os fenômenos a que esteja sujeito através do uso de seus sentidos. Suas bases estão, portanto, na Filosofia e na Lógica, mais especificamente em uma concepção fenomenológica[3], *a base indispensável do diálogo entre o homem e o mundo que o cerca* (Simões, 1997).

[3] A concepção fenomenológica fundamenta-se na estrutura triádica formulada por Platão, segundo a qual o signo tem, em sua estrutura, os três componentes: o nome (ónoma, nómos); a noção ou idéia (eîdos, lógos, dianóema) e a coisa (prágma, onsía) à qual o signo se refere. Ver estes fundamentos em detalhes no Anexo 5.4.

Para explicar a *semiose*, isto é, o fenômeno da produção de signos e de significados, Peirce formulou categorias universais do pensamento[4], cuja compreensão permite-nos definir signo não como uma classe de objetos, mas como *a função de um objeto no processo de semiose* (Nöth, 1985, p.66). Assim, o signo só existe quando é interpretado como signo, exigindo, portanto, o desencadear do processo semiótico por uma mente interpretadora.

Dessa forma, o objeto de que se ocupa a semiótica é a *semiose*, o processo de geração de significado, muito mais do que do próprio signo.

Alguns pontos dessa definição devem ser destacados, para que se tenha a compreensão exata das idéias de Peirce, de modo a confrontá-las com as de Bakhtin:

- o signo representa o objeto, mas *não é* o objeto;

- o signo só pode ser assim considerado se substituir algo que é diferente dele;

- estando no lugar do objeto, o signo o representa de certo modo e numa certa capacidade;

- o significado de um signo é outro signo;

- o signo representa o objeto para um interpretante, produzindo outra coisa, relacionada ao objeto pela mediação do signo e

[4] São elas: a *primeiridade*, a *secundidade* e a *terceiridade*. Fundamentais, elas estão na natureza de todas as coisas, sejam elas de natureza física ou psicológica. Lúcia Santaella apresenta uma explicação para essas categorias, aludindo à amplitude que lhes é inerente: [...] *em nível mais geral, a primeira corresponde ao acaso, originalmente, irresponsável e livre, variação espontânea; a segunda corresponde à ação e reação aos fatos concretos, existentes e reais, enquanto a terceira categoria diz respeito à mediação ou processo, crescimento contínuo e devir sempre possível pela aquisição de novos hábitos. O terceiro pressupõe o segundo e o primeiro; o segundo pressupõe o primeiro; o primeiro é livre. Qualquer relação superior a três é uma complexidade de tríades* (Santaella, 1998, p.39).

- o interpretante não é um intérprete, mas um processo relacional criado no pensamento do intérprete.

De acordo com a teoria peirceana, Umberto Eco (1991, p.59) propõe que o interpretante pode assumir as formas de:

- significante equivalente, ou aparentemente equivalente, num outro sistema simbólico, como ocorre nas situações em que se faz corresponder um desenho de um objeto à palavra que o designa;

- índice direto sobre o objeto singular, quando um objeto é tomado em relação aos outros com que se assemelha;

- uma definição científica ou não do próprio termo, usando o mesmo sistema semiótico;

- uma associação emotiva de natureza conotativa e

- a tradução de um termo de uma linguagem para uma outra ou a substituição por um sinônimo.

Assim definida, a noção de interpretante será fundamental para a análise de textos-resposta, na busca de entender como os alunos-intérpretes compreendem os comandos propostos pelos professores nas avaliações de Geografia e de História, em uma relação intersubjetiva em que o *um* é o *outro*, isto é, em que professor e aluno são, ao mesmo tempo e dialogicamente, falante e ouvinte, escritor e leitor do texto-comando e do texto-resposta.

É interessante observar que algumas idéias de Umberto Eco sobre leitura convergem com a teoria bakhtiniana, no tocante, por exemplo, às instâncias em que se institui o leitor no texto, no nível pragmático e no nível lingüístico-semântico (Brait, 2005-b). Com relação aos textos-resposta de provas escolares, no primeiro nível tem-se que a figura do destinatário – o professor – instala-se na produção do texto discente, orienta-o, de tal modo que o aluno utiliza todas as estratégias possíveis para facilitar a comunicação com seu público-alvo selecionado.

Muito importante, neste ponto, é observar que, no caso das provas escolares, opera-se um outro interdiscurso formado pelo conjunto de outros textos (leituras emergentes das práticas escolares) que, embora ausentes do instrumento de avaliação, participam do diálogo instaurado pelo texto-resposta. Assim, professor e aluno, ao lerem os textos por eles produzidos, precisam resgatar esses outros discursos que perpassam o texto, fundamentais à construção do sentido.

No nível lingüístico-semântico, observa-se que o aluno, ao responder ao comando da questão, busca as indicações e pistas que lhe são fornecidas pelo texto docente, em um trabalho de preenchimento de espaços e de "vazios" propostos pelo professor, como já constatei anteriormente.

Bakhtin, por sua vez, indica que a dialogização do discurso apresenta dupla orientação, uma voltada para o destinatário e outra relativa aos outros discursos que perpassam um texto. Nas palavras de Authier-Revuz:

> é um duplo dialogismo – não por adição, mas em interdependência – que é colocado na fala: a orientação dialógica de todo discurso entre os "outros discursos" é ela própria dialogicamente orientada, determinada por "este outro discurso" específico do receptor, tal como ele é imaginado pelo locutor, como condição de primeiro. (Authier-Revuz, In: Brandão, p.64)

Assim, no interior do texto discente, tem lugar privilegiado o discurso do professor, um dos *fios dialógicos vivos* que tecem polifonicamente o discurso do aluno, tornando-o um jogo de variadas vozes que se cruzam, complementam-se e contradizem-se. Ao voltar-se para o receptor de suas respostas, o aluno percebe no professor um interlocutor ativo, produtor de um contra-discurso que funciona em relação ao "já-dito" como uma réplica ainda não mencionada, embora prevista e esperada.

Observa-se, então, que uma questão de prova, como uma espécie de enunciado concreto, põe em relação professor e aluno, co-participantes de uma situação comunicativa que lhes é comum, de tal forma que a causa concreta do enunciado (uma prova escolar) integra-se à estrutura desse enunciado, tornando-se essencial à sua significação.

Essas considerações parecem confirmar as idéias de Bakhtin, quando expõe que:

> toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (2006 p.101)

Nesse ponto, nosso esforço no sentido de entender como se constrói a significação no diálogo entre os textos docente e discente, em provas escolares, parece-nos confirmar a tese de que *toda enunciação é de natureza social* (Bakhtin, 2006, p.113). Desse modo, a resposta do aluno a um comando de questão discursiva é determinada não só pelas formas lingüísticas que participam da composição (como as palavras, as formas morfológicas, os sons, as entonações), mas também por todos os elementos não-verbais da situação comunicativa de que participa, como os interlocutores e a situação de avaliação formal em si.

Em análise já realizada de um grupo de textos-resposta, pude comprovar que o professor, ao solicitar de seu aluno um comentário[5], ao mesmo tempo em que o induz a estabelecer relações pessoais sobre o tema em pauta, controla e delimita a sua produção discursiva, selecionando aquilo que deve ser abordado.

[5] O comando escolhido para estudo foi: Faça um comentário sobre o primeiro reinado, observando os principais fatos deste período e a sua transição para o segundo reinado.

Isso ocorre porque em toda sociedade existem conjuntos ritualizados de discursos, usados em situações estáveis, garantindo a conservação do dito anteriormente, os *gêneros textuais*, já abordados em 2.2. Confrontam-se, portanto, dois discursos: o discurso de origem, o texto fundador que paira acima dos outros, abrindo possibilidades infinitas de reutilização, e o texto segundo, o *comentário*[6]*,* que, independentemente das técnicas utilizadas, cumpre o papel de dizer o que já estava articulado no primeiro.

Diante dessas considerações, podemos apresentar como conclusões parciais a respeito do texto-resposta que o aluno constrói, na escola, quando é submetido a avaliações discursivas:

1- o aluno sabe que é um aprendiz, e que essa imagem pode ser positiva ou negativa, dependendo das avaliações anteriores a que foi submetido. O discente passa por um sistema de apropriação de saberes para ingressar numa sociedade de discurso;

2- o professor é o representante da sociedade de discurso que avaliará o texto do aluno. O docente tem preferências por determinadas técnicas, que deverão ser respeitadas pelo aluno;

3- o aluno, ao produzir o texto-resposta, discorre sobre um assunto que o professor domina melhor. Assim, o aluno assume as preferências daquele que irá julgar sua resposta, já que não deve dizer qualquer coisa, sempre buscando o que se tem por verdadeiro;

4- como o aluno escreve sobre o que o professor já sabe, na realidade faz um comentário sobre o texto do docente.

Isto posto, apresento, no item 2.4, a sistematização das principais conceituações formuladas por Peirce e Bakhtin, utilizadas neste trabalho.

---

[6] O *comentário* faz parte, junto com *disciplina* e *autoria,* dos mecanismos internos de controle do discurso, apontados por Foucault em *A ordem do discurso* (2004). Considerações sobre Foucault podem ser encontradas no Anexo 5.5 desta tese.

2.4 Quadro comparativo de conceitos das teorias de Peirce e Bakhtin

CONCEITO	SEMIÓTICA DE PEIRCE	ANÁLISE DO DISCURSO - BAKHTIN
SIGNO	- Signo ou *representâmen* é tudo aquilo que, sob um certo aspecto ou medida, está para alguém em lugar de algo. (Nöth, 1995, p.65) - É a função de um objeto no processo da semiose. - Representa o objeto, mas não é o objeto. - O mundo inteiro está permeado de signos, se é que ele não se componha exclusivamente de signos. (Nöth, 1995, p.62) -As idéias também são signos. (Eco, 1991, p.145)	- É sempre ideológico. - As formas do signo são condicionadas tanto pela organização social dos indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (2006, p.45). - O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata.* - É dialético, dinâmico, vivo, oposto ao conceito de *sinal* inerte proposto pela análise da língua como sistema abstrato. (2006, p.15)
PALAVRA	- É um legi-signo, i.e., é lei, é signo convencional. - Designa todo e qualquer objeto.	- Dirige-se a um interlocutor. (2006, p.116) - É tecida a partir de uma multidão de fios ideológicos que servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (2006, p.42)

LÍNGUA	- É uma das formas de linguagem que os homens são capazes de produzir, criar, recriar, ou seja, *ver-ouvir-ler* para poderem se comunicar uns com os outros. (Santaella, 1985, p.10)	- Tem sua substância no fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (2006, p.127)
LINGUAGEM	- É uma gama incrivelmente intrincada de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal articulada, mas absorve também, inclusive, as linguagens não-verbais. (Santaella,1985, p.11-12) - A linguagem não está em nós. Somos nós que estamos na linguagem.	-É interação, um modo de ação social. É lugar de conflito, de confronto ideológico em que a significação se apresenta em toda sua complexidade. (Brandão, s/d, p.91)
TEXTO	- É um objeto de significação e um objeto cultural de comunicação entre sujeitos. Resulta da junção do plano do conteúdo com o plano da expressão.	-É uma unidade complexa de significações cuja análise implica as condições de sua produção, como o contexto histórico-social, a situação, os interlocutores. - Seu sentido se constrói no espaço discursivo dos interlocutores. (Brandão, s/d, p.92)

DISCURSO	- É o plano do conteúdo do texto, que resulta da conversão, pelo sujeito da enunciação, das estruturas sêmio-narrativas em estruturas narrativas. (Barros, 2000, p.85)	- É o efeito de sentido construído no processo de interlocução. - *O* "discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos". (Orlandi, In: Brandão, s/d, p.89) - É uma ponte lançada entre duas pessoas.
ENUNCIAÇÃO	- É a instância de mediação entre as estruturas narrativas e discursivas que, pressuposta no discurso, pode ser reconstruída a partir de pistas que nele espalha.	- Realiza-se no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal, isto é, outras enunciações. (Bakhtin, 2006, p.129).
SUJEITO DA ENUNCIAÇÃO	- Deve ser considerado como *um dentre os possíveis referentes da mensagem ou do texto.*	- Tem caráter contraditório; é marcado pela incompletude, pela *vontade de querer ser inteiro.*

	-Deve ser lido como *um dos elementos do conteúdo veiculado.* (Eco,1991, p.256) - O sujeito da atividade semiótica é *resultado da segmentação histórica.* (Eco, 1991, p.256-257)	- Só se completa na interação com o outro.

Analisando-se o quadro, observa-se a aproximação entre Bakhtin e Peirce no que se refere à exterioridade do signo. Peirce afirma que a linguagem não está na pessoa, já que a pessoa é que está na linguagem; idéia partilhada por Bakhtin (2003), que diz que todo signo possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo e que por sua vez emerge de um processo de interação entre uma consciência individual e outra.

Além disso, os dois teóricos concebem o texto como qualquer objeto significante, afirmando que ele tem um valor fora de si. Em outras palavras, o objeto de análise semiótica não tem um valor *em si mesmo,* mas emerge de um contexto social onde ocorrem interações de consciências. Logo, neste caso, texto é signo, e a compreensão é uma resposta e um signo por meio de outro.

Sobre a relação intérprete/interpretante, Peirce assinala que um signo tem de ser algo que se refere a algo para alguém, em algum lugar. Assim, o signo goza de um interpretante só em potencial, isto é, esse alguém nada mais é que outro signo, outro interpretante, para outro signo e para outro intérprete.

Nesse aspecto, há uma outra convergência entre Bakhtin e Peirce, pois, para ambos os autores, todo pensamento é dialógico e, de modo mais geral, social. Santaella (In: Silva, 2003, p.140) em relação a Peirce, diz que

> a semiose ou ação sígnica é eminentemente social. Um ato interpretativo, uma interpretação aqui-agora de um signo não é senão um caso especial do interpretante, visto que este é, por natureza, mais geral, social e objetivo do que um ato particular e exclusivo de um só intérprete.

Por sua vez, na perspectiva bakhtiniana, todo pensamento de uma pessoa está ligado a outros pensamentos de outra pessoa, provando que não existem atos isolados na consciência. Humberto Eco formula conceito semelhante ao afirmar que os falantes *não emitem signos no vazio, eles falam em meio a e para outros sujeitos que, por sua vez, também falam. [...] Um bom sistema de signos é aquele que também abrange seleções contextuais.* (1999, p.188)

Assim, Bakhtin afirma que o sentido surge como 'potencialmente' infinito porque *não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado*) (2003, p.410). Assim, todo enunciado faz parte de uma *cadeia de comunicação discursiva* (2003, p.300), gerando *atitudes responsivas* do falante. No caso das questões discursivas em que se constrói o diálogo entre texto-comando e texto-resposta, a *semiose* emerge do entendimento recíproco entre o sujeito-professor e o sujeito-aluno, levando-se em consideração os gêneros do discurso, como analisaremos posteriormente.

2.5 Dialogismo e memória

2.5.1 O papel do escritor e do leitor na construção do sentido do texto

Neste capítulo, apresento uma aplicação da teoria do *dialogismo do texto escrito* à análise de textos-resposta em provas discursivas de História, especificamente segundo a proposição de Inez Sautchuk a respeito dos conceitos de *escritor ativo, leitor interno e leitor externo* implicados na produção dessas respostas.

Como ponto de partida, tomamos de Sautchuck a conceituação do indivíduo-escritor como uma figura bifurcada constituída pelo *escritor ativo* (E.At.), responsável pela construção/produção da coerência e pela seleção de estruturas lingüísticas adequadas a sua intenção comunicativa, e pelo *leitor interno* (L.Int.), o primeiro interlocutor do texto, cuja intenção comunicativa é *produzir um determinado sentido numa determinada situação para um determinado leitor externo* (L Ext.) (Sautchuk, 2003).

O papel exercido pelo *leitor interno* mostra-se relevante para este estudo de textos-resposta, já que cabe a ele, *leitor interno/aluno, confirmar* a intenção comunicativa do *escritor ativo/ aluno* e, quando necessário, *ordenar* e *comandar* a reestruturação do texto, de modo a cumprir o projeto original do emissor. Nesse sentido, as operações lingüístico-textuais realizadas pelo *leitor interno/aluno* não deverão coincidir com as do *escritor ativo/aluno,* de modo que não se confirmem incoerências nesse nível do texto. O *leitor interno*, segundo Sautchuk, deverá *desautomatizar certas posturas cognitivas típicas de um leitor externo*, passando a exercer a verificação do material inicialmente proposto.

Na perspectiva de Kato (1995, In: Sautchuk, 2003, p.38), as operações realizadas pelo *leitor externo* (papel exercido, nesta análise, pelo professor), resultam de relações mentais de natureza cognitiva, inconscientes, já que decorrem de operações mentais que envolvem o conhecimento do mundo.

De acordo com a autora, essas operações obedecem ao chamado Princípio da Canonicidade e englobam não só todo o conhecimento sintático espontâneo das estruturas lingüísticas, como também o conhecimento de modelos superestruturais de organização textual.

Entendo que, ao fazer a leitura crítica de provas escolares, o *leitor externo/professor* parte de uma tipologia internalizada como *resposta discursiva* para avaliar o material lingüístico, num esforço de estabelecer coerência entre o conhecimento prévio que detém do assunto e o texto do aluno, o que se relaciona ao Princípio da Aceitabilidade, proposto por Beaugrande e Dressler (In: Maingueneau, 2000, p.141-143). Como pude comprovar anteriormente, a leitura do professor caracteriza-se pelo preenchimento de lacunas deixadas pelo *escritor ativo/aluno*. Esse processo acontece de dupla forma: no nível macroestrutural, pelo preenchimento de lacunas de sentido, em um trabalho de cooperação semântica; no nível microestrutural, pelo fechamento de seqüências sintáticas.

Além disso, o *leitor externo/professor* desenvolve as chamadas atividades metacognitivas, isto é, estratégias de que o leitor lança mão para pensar sobre o conhecimento acumulado sobre um assunto, refletindo sobre o próprio conhecimento. No caso do *leitor/professor*, é certo que ele evoca o modelo estereotipado de *respostas discursivas* para, em seguida, confirmar ou refutar o texto do aluno, de maneira intencional. Nesse ponto, a leitura passa da previsão inconsciente à confirmação consciente, dois fluxos de comportamento interdependentes, de cuja comunicação depende a comunicação.

2.5.2 A memória e sua função textual

É fato que a memória exerce importante papel na elaboração cognitiva da língua e, conseqüentemente, em qualquer processo de comunicação verbal.

No processamento do texto pelo leitor, a primeira etapa refere-se à percepção visual do material lingüístico, isto é, ao contato sensorial para identificação do material gráfico e seu posterior armazenamento. O leitor procede ao agrupamento de unidades significativas "montadas" por operações automatizadas apoiadas no seu conhecimento de regras gramaticais. O L.Ext. usa a sua gramática interiorizada, sustentando as operações mentais cognitivas formadoras da competência lingüística do leitor.

Nessa fase, é usada a *memória de curto prazo* (MCP), também chamada de memória funcional ou memória de trabalho, cuja principal característica é o fato de só reter aquilo que está sendo observado no momento, já que sua capacidade de retenção é muito pequena. A responsabilidade da MCP é grande, porque, quanto mais o L.Int. encher a MCP com unidades lingüísticas não relacionadas entre si, mais elas se tornarão inúteis para a eficácia comunicativa do texto.

Segundo Smith, a MCP é "onde você guarda os traços daquilo que acabou de ler enquanto prossegue para extrair sentido das próximas palavras" (1989, In: Sautchuck, 2003, p.42), constituindo-se um processo linear microestrutural que garante o prosseguimento da leitura, exigindo competência lingüístico-textual do L.Ext.

Em Sautchuk encontra-se importante esclarecimento sobre a função de processamento linear do texto, envolvendo o L.Ext., o L.Int. e a MCP:

> essa função é desempenhada cognitivamente pelo L.Ext., mas, como veremos,deverá passar a ser de natureza metacognitiva (consciente) pelo L.Int., para que o processo da escrita se realize satisfatoriamente. Para isso, esse L.Int. terá de se servir de uma memória que apresente características de desempenho muito mais próximas das de uma memória de longo prazo, do que as típicas da MCP. (2003, p.42).

Se aplicarmos esses conceitos à análise dos textos-resposta de provas discursivas, temos que o professor, ao ler com rapidez o texto do aluno, satura sua MCP com as unidades lingüísticas componentes da resposta, imediatamente acionando a memória de longo prazo (MLP), de natureza macroestrutural e semântica. Explicando melhor, tem-se que a MCP não pode ser usada para superar "defeitos" de ordem microestrutural, notadamente os sintáticos, porque sua capacidade de retenção é muito pequena, expulsando fragmentos de texto, de modo a substituí-los por outros.

Dessa forma, no caso das respostas discursivas, o L.Int./aluno, co-escritor, exerce papel fundamental na checagem do texto, realizando trabalho semelhante ao do L.Ext./professor, ambos tendo de recorrer à MLP. No caso do aluno, é necessário que realize uma superposição de modelos lingüísticos, de modo a corrigir ou confirmar o que escreveu.

Reconhecer e *recordar* são operações mentais relacionadas com a teoria da memória. A primeira é realizada pela MCP e funciona como identificação de modelos anteriores; a segunda operação mental, relacionada à MLP, garante o acesso a modelos lingüísticos já armazenados. Assim, tem-se que a MCP é responsável pela aferição da coerência local, enquanto a MLP realiza a coerência global.

A MLP, também chamada de memória semântica, contém tudo que o usuário da língua sabe sobre o mundo, toda a informação não-visual acumulada. Trata-se, portanto, do conhecimento prévio e contínuo de que se dispõe, estruturado em categorias que abrangem o saber enciclopédico e empírico.

É fundamental registrar que, embora seja essencialmente semântica, a MLP também retém modelos de construção lingüística reconhecíveis como unidades maiores de significação, constituindo a parte da teoria do mundo referente à competência lingüística do falante da língua. Como conseqüência disso, as informações arquivadas precisam estar hierarquizadas estruturalmente, formando um sistema significativo e organizado a que o usuário da língua possa recorrer, já que a maneira como se tem acesso à informação e como a reproduzimos tem a ver com a maneira como foi organizada.

Nesse ponto da análise, algumas hipóteses podem ser formuladas a respeito dos problemas constatados em textos-resposta produzidos por alunos. A primeira delas seria a de que, quando o aluno não entende uma questão de prova, é porque não consegue que a MCP faça a leitura lingüístico-pragmático-visual do texto, o que tem respaldo na evidência de que os comandos costumam conter verdadeiros signos desorientadores. Assim, o aluno fica impedido de ativar a MLP e toda a bagagem de conhecimentos.

Outra possibilidade relevante seria que, embora a MCP do aluno funcione adequadamente, com o reconhecimento do aspecto da disciplina envolvido na questão, a MLP não contém informações suficientes para prover semanticamente a MCP.

Na próxima etapa deste trabalho, iniciaremos a análise do *corpus* 1 de textos-resposta, explorando, primeiramente, a atuação do *escritor ativo*, do *leitor interno* e do *leitor externo*, com destaque para o papel da memória de curto prazo e da memória de longo prazo na resolução de questões discursivas. Nos itens subseqüentes (3.2, 3.3 e 3.4), trabalhando com o *corpus* 2 de textos-resposta, analisaremos o uso de marcas lingüísticas na interação entre texto docente e discente, em busca de defini-la como um gênero discursivo.

3 ANÁLISE DOS TEXTOS-RESPOSTA SOB A PERSPECTIVA CRUZADA DE METODOLOGIAS

3.1 O papel da memória: análise do *corpus* 1 de respostas discursivas

O comando escolhido para estudo (*Faça um comentário sobre o primeiro reinado, observando os principais fatos deste período e a sua transição para o segundo reinado*) apresenta, como termo-chave, a expressão *primeiro reinado*, sobre o qual o professor pede que o aluno faça um comentário.

Este comando é composto pelo verbo *fazer*, transitivo direto, seguido do complemento direto — um comentário —, que, por sua vez, é acompanhado pelo complemento nominal sobre o primeiro reinado. Merece destaque o emprego de fazer, um pró-verbo, isto é, um substituto universal para verbos de ação, o qual não define o procedimento a ser seguido pelo aluno em seu texto-resposta. Como conseqüência, tem-se que o aluno precisará buscar no complemento um comentário à explicitação do procedimento desejado. De acordo com essa visão, o sentido do texto-resposta será resultado da interação entre o comando da questão, as figuras do professor/emissor e do receptor/aluno, e o próprio processo de elaboração da resposta.

Com base na conceituação do indivíduo-escritor como uma figura bifurcada, apresentada anteriormente, entendo que o aluno, como escritor ativo (E.At.), seleciona as estruturas lingüísticas adequadas à realização de sua intenção comunicativa e, como leitor interno (L.Int.), o primeiro interlocutor do texto, busca produzir uma resposta cujo sentido seja adequado às determinações do comando do professor, o leitor externo (L Ext.) do texto-resposta.

Assim, o escritor ativo/aluno, ao tecer um comentário sobre o primeiro reinado, é monitorado pelo leitor interno/aluno, que o leva a abordar aspectos previamente selecionados pelo professor, ora nas exposições orais em aula, ora em textos do livro didático e paradidáticos, acionando os mecanismos da MLP.

A dependência do texto do aluno em relação ao do professor evidencia-se no fato de que, ao resolverem a questão (a), onze alunos (num total de vinte) optaram por iniciar suas respostas pela própria expressão primeiro reinado, utilizando o recurso da retomada lexemática (Charolles, 1988, p.52) que, neste caso, funciona como retomada estrita de uma referência contida no texto-comando.

Aluno 10 - O primeiro reinado começou em 1820 com a vinda da corte portuguesa para o Brasil.

Aluno 14 - O 1º Reinado se inicia em 1808 quando a família e a Corte Real portuguesa chega ao Brasil....

Aluno 16 - O Primeiro Reinado foi um período da História Brasileira que começou quando o Brasil foi considerado vice-reino de Portugal.

O aluno executa a *identificação* da expressão “primeiro reinado”, *reconhece-a* como referência a um período da História do Brasil e imediatamente passa a *recordar* as informações que acumulou sobre o assunto, em seus estudos da disciplina. Tem-se, assim, que o E.At./aluno, para produzir seu texto-resposta, processa inicialmente a MCP, cabendo ao L.Int. proceder à superposição de modelos lingüísticos, reconhecê-los e confirmá-los. Por sua vez a MLP é também envolvida nesse processo, já que aciona modelos e estruturas cognitivas globais de ordem lingüística, provenientes do conhecimento enciclopédico do aluno.

No caso da questão de prova, a MCP do aluno/escritor precisa reconhecer a coerência local do comando da questão, isto é, precisa captar o texto do professor como informação visual dotada de sentido, pré-requisito para que consiga estabelecer a coerência global do texto, produto da ação da MLP, que trabalha com informações não-visuais. Da mesma forma, o L.Ext./professor usa a MCP, persegue a coerência local do texto do aluno, de modo a que possa captar, com auxílio da MLP, todos os aspectos da disciplina que o discente quer trazer para sua resposta.

Como exemplificação desse mecanismo, observe-se a resposta do aluno 15.

Aluno 15 - No período do 1º Reinado D. Pedro teve muitos problemas positivos e sociais. Ocorreram vários conflitos e manifestações contra o Rei. Então D. Pedro I voltou p/ Portugal deixando no Brasil seu filho D. Pedro II ainda com 5 anos de idade. Enquanto D. Pedro não completava a maior idade, o Brasil foi governado pelos Regentes, haviam vários regentes até que D. Pedro assumiu o trono.

À esquerda da resposta 15, o professor escreveu "Enrolou!", em evidente sinalização de que o texto apresenta baixa informatividade, o que é reforçado por outras intervenções do professor, nas passagens em que pede esclarecimentos (Quais?) sobre os termos *problemas políticos e sociais, conflitos* e *regentes*, usados pelo aluno. Dessa forma, o docente mostra que ficaram faltando definições dessas expressões, essenciais à coerência da resposta.

Constata-se que, na avaliação do texto-resposta nº 15, a *cooperação semântica* do L.Ext./professor não conseguiu preencher as lacunas deixadas pelo aluno em seu texto, por ser tratarem de *lacunas de sentido*, normalmente mais graves do que as de natureza sintática, que o L.Ext./professor costuma resolver, conforme pudemos constatar em trabalhos anteriores. No texto-resposta agora analisado, o emprego do verbo *ter* com sentido de existir, conforme desaconselha a Gramática Normativa, não causa impedimento à clareza da resposta, embora deixe sem sujeito sintático a oração.

O fechamento de estruturas sintáticas pelo professor ocorre em outros textos-resposta, já que escritores ativos/alunos revelam maior preocupação com o sentido macroestrutural do que com o sentido de cada enunciado independentemente, ou seja, com o sentido microestrutural. Observemos mais um exemplo desse aspecto na resposta do aluno 01.

Aluno 01 - O 1º Reinado foi um período que ocorreram vários fatos. Quando D. Pedro I assume o poder para substituir seu pai ele encontra o Brasil em estado de calamidade. O povo revoltado com suas decisões, e vários outros fatos. Com isso desencadeou a Regência Trina Provisória e em seguida a Trina Permanente liderada por Diogo Feijó que depois se candidata à Regência Una junto com outros "comandantes".

No primeiro período da resposta acima, observa-se a ausência da preposição *em* antes do pronome relativo *que*, uso comum nas variantes orais da língua portuguesa e hoje bastante presente também no registro escrito, embora seja um uso contrário à língua padrão. Também chama a atenção, no texto-resposta nº1, o enunciado "*O povo revoltado com suas decisões, e vários outros fatos*", que foge ao padrão sintático oracional por não conter verbo, cabendo ao professor estabelecer o completamento sintático necessário ao encadeamento desse enunciado ao anterior.

O quarto período do texto nº 1 apresenta a forma verbal "*desencadeou",* da qual não se identifica o sujeito, visto que essa função não pode ser exercida pela expressão *"com isso*", introduzida por preposição, a qual fugiria à estrutura oracional padrão da língua portuguesa.

Já nos segmentos assinalados nas respostas dos alunos 03 e 11, pode ser constatado o emprego anafórico do pronome demonstrativo *este* em substituição ao emprego de um pronome relativo, que estabeleceria a subordinação da oração adjetiva à anterior, de modo a evitar a fragmentação de segmentos com evidente relação semântica. Vejamos.

Aluno 03 - Com a Revolta do Porto, D. João voltou para Portugal deixando seu filho D. Pedro, <u>este assume o governo e conquista a independência política</u>, mas não econômica. D. Pedro é totalmente autoritário e absolutista. D. Pedro retorna a Portugal e abdica ao trono para D. Pedro de Alcântara. Em 1824 é criada a 1ª Constituição do Brasil. Como D. Pedro [...]

Aluno 11 - Ao voltar para Portugal, o João VI deixa seu filho como príncipe regente, <u>este para evitar revoltas</u> e para atender os grandes senhores da época é "obrigado" a realizar a independência brasileira e inicia o 1º Reinado, que foi marcado por um governo autoritário que estava mais interessado no governo português do que no brasileiro.

Na resposta do aluno 13, reproduzida a seguir, o E.At./aluno constrói um paralelismo defeituoso, tanto sintática como semanticamente, de modo a quebrar a lógica textual sem que esse procedimento seja assinalado pelo L.Ext./professor. Observemos o segmento destacado:

Aluno 13 - A partir da independência política do Brasil tem início o primeiro reinado. Um fator de grande importância para a história foi o conflito entre o Brasil e a Argentina pela posse das terras uruguaias, no final desse conflito, o Uruguai consegue ser independente, mas o Brasil teve um forte aumento de sua dívida externa, mas por outro lado conseguiu estabelecer uma forte força militar. Um outro fator importante foi o acordo com a Inglaterra que desagradou a muitos com isso criando revoltas populares e provocando a saída de D. Pedro, um marco importante para o segundo Reinado. [...]

Mais uma vez o L.Ext./professor recupera o sentido macroestrutural do texto discente, ignorando a equivocada oposição das informações *teve um forte aumento da dívida externa* e *conseguiu estabelecer uma forte força militar.* O L.Int./aluno também não percebe a quebra do paralelismo, provavelmente por esta estrutura não estar registrada na MCP, nem na MLP.

Para prosseguimento desta análise, é oportuno que se faça a releitura da resposta do aluno 07.

Aluno 07 - No primeiro Reinado o rei era praticamente um nulo, um zé ninguém cujo a única tarefa era servir de imagem para plebiscitos, aparições públicas, era apenas uma arte. Durante este reinado surgiram inúmeras mudanças tanto na cabeça das pessoas como na política...

A resposta acima, que recebeu nota zero do professor, fere as *normas mínimas de composição textual* (Charolles, 1988, p.40), podendo incidir sobre ela apreciações do tipo *texto sem cabimento*, *mal escrito* e *mal formulado*. O L.Ext./professor não apresenta explicações de ordem técnica para a desqualificação do texto, que resiste a qualquer tentativa de resgate da normalidade, não sendo possível, portanto, restabelecer-lhe a coerência. Essa impossibilidade advém de que os problemas apresentados pelo aluno 07 são de natureza lógico-semântica, incluindo traços de natureza lingüística, semântica e pragmática, esses últimos relativos à natureza dialógica do texto-resposta.

O emprego do pronome relativo *cujo* seguido do artigo definido *a* é um uso do código lingüístico que rompe a integridade sintática da estrutura do texto, mas não tão grave como o emprego conotativo de palavras e expressões como *um nulo*, *"zé ninguém"* e *uma arte*, todas utilizadas para caracterizar o substantivo *rei*, sujeito da primeira oração. Os termos em destaque são *metáforas* formadas por signos que estabelecem a relação em forma de paralelismo, resolvido com uma terceira relação. Assim, no segmento *o rei era [...] um "zé ninguém"*, a metáfora apresenta os seguintes elementos de composição: o sentido literal de *rei*, nomeando um posto de Estado monárquico, o sentido metafórico do hipocorístico *Zé* associado ao do pronome indefinido *ninguém* e o tertium comparationis, o sentido comum à relação das duas expressões, instaurando o significado de que o rei não desempenhava papel relevante na monarquia.

Embora se saiba que as metáforas são signos genuínos, fica clara a impropriedade de seu uso em respostas a questões discursivas, por se referirem indiretamente ao objeto e, assim, possuírem menor grau de iconicidade, o que provoca o distanciamento entre o texto-resposta e o mundo histórico determinado pela questão.

Na perspectiva de Sautchuk, na reposta do aluno 07 "*não se forma uma rede de pistas, representada por unidades significativas de superfície, que possa auxiliar o L.Ext. no estabelecimento do sentido do texto.* Assim, não bastou ao L.Ext./professor ter o conhecimento prévio de História, pois nenhum esforço compensatório seria suficiente para superar as lacunas semânticas deixadas pelo uso metafórico dos termos.

Cabe ressaltar que tais associações conotativas poderiam ter sido detectadas pelo L.Int/aluno, numa adequada monitoração de sua resposta, o que identifica que a MLP do E.At./aluno não registra adequadamente a superestrutura textual a que chamamos *resposta discursiva*, na qual as palavras devem ser usadas com sentido denotativo, garantido a objetividade e a clareza exigidas em textos de provas.

Observa-se, no entanto, que muitas vezes os alunos parecem sentir que cometeram alguma impropriedade em suas respostas, visto que colocam expressões entre aspas, como comprovam os exemplos citados adiante.

Aluno 01 - [...] depois se candidata à Regência Una com outros "comandantes".

Aluno 02 - [...] pegou dinheiro emprestado com a Inglaterra "assinando", assim, sua dependência econômica.

Aluno 05 - [...] Quando D. Pedro I proclamou a chamada "independência" teve início o período conhecido como 1º Reinado.

Nesses casos, a metáfora assume o papel de *vicário*, ou seja, de um *termo que funciona na frase em substituição de outro* (Câmara Jr., 1985, p.241), suprindo deficiências tanto do léxico como também de conhecimentos específicos do conteúdo da questão. O parco repertório e a baixa taxa de informação teórica seriam alguns dos principais responsáveis pelo emprego exagerado da conotação, com a conseqüente subjetivação de textos que, por sua especificidade, deveriam primar pela referencialidade.

Finalmente, analisaremos um grupo de textos-resposta em que tanto o E.At./aluno como o L.Int/aluno revelam não conseguir ativar da MLP os modelos de construção de resposta discursiva ou de produção de um comentário, organizando em itens a maior parte das informações. Observe-se que os alunos 8 e 9 apresentam um parágrafo anterior à topicalização, o que permite, ainda que precariamente, a recuperação do texto-comando.

Aluno 06 - 1830 → Regência Referencial

Regência Trina

Regência Provisória → Feijó

Adicional → Regência Una

A Revolta do Porto

Aluno 08 - Após a independência foi instalado no Brasil o 1º Reinado, no qual D. Pedro I era o seu imperador. Ao contrário do que se acha a independência do Brasil foi apenas política, porque economicamente nosso país ainda se via preso, dependente na nossa metrópole.

- 1ª Constituição brasileira (1824)

- *Criação do Banco do Brasil*
- *Abertura dos portos*
- *Regências*
- *Transição para o 2º Reinado, golpe da Maioridade*

Aluno 09 - 1º Reinado → começou com a vinda da corte portuguesa no Brasil (1808). Nesse período vários acontecimentos marcaram a história, tais como:

- *Abertura dos portos às nações amigas*
- *Elevação do Brasil à categoria de Reino Unido*
- *Criação do Banco do Brasil*
- *Independência do Brasil em 1822 (feita por D. Pedro I)*

1ª Constituição brasileira (1824) – é dividido os poderes em Judiciário, Legislativo, Executivo e Moderador.

Volta da Família Real para Portugal → com isso D. Pedro de Alcântara é decretado príncipe Regente com apenas 5 anos. Aí começa o período regencial:

→ *Regência Trina Provisória*

→ *Regência Trina Permanente*

→ *Regência Uma (Feijó (liberal)) → Farrapos, Sabinada, Balaiada - (Araújo Lima (conservador)) → Ministério das Capacidades*

- Transição do 2º Reinado → ocorreu com o chamado Golpe da Maioridade: D. Pedro II assume mesmo sem ter 21 anos.

Diante de tais respostas, é necessário averiguar alguns motivos que inviabilizam, nas respostas dos alunos 6, 8 e 9, o processo dialógico entre texto-comando e texto-resposta, naturalmente pretendido em uma prova de natureza discursiva, de acordo com a teoria proposta por Sautchuk.

De acordo com essa perspectiva, penso que os já mencionados movimentos cognitivos básicos de processamento de sentido do texto, *reconhecer* e *recordar,* são executados inadequadamente em todos os níveis, a saber:

1- na escritura do texto, porque o E.At./aluno não *reconhece* o comando do professor e sua MCP não disponibiliza o *modelo lingüístico de construção de texto* adequado à solução da questão*;*

2- no processo de monitoração do texto, já que o L.Int./aluno revela também não reter esse modelo, nem na MCP, nem na MLP, apenas confirmando o equívoco do E.At./aluno;

3- na leitura da resposta, visto que o L.Ext./professor, tendo ativado, nos dois tipos de memória, o modelo de resposta desejado e o conteúdo de sua disciplina a ser comentado, não consegue atribuir sentido ao texto-resposta.

Isto posto, apresento algumas conclusões acerca do processo dialógico em repostas discursivas, seus actantes e possíveis soluções para os problemas detectados na análise do *corpus.*

O estudo dos textos-resposta à luz dos postulados sobre Escritor Ativo, Leitor Interno e Leitor Externo, associado ao papel exercido pela Memória de Curto Prazo e pela Memória de longo Prazo, confirmou a dificuldade de estabelecer-se, com clareza, a abrangência das malformações do texto discente, em provas escolares. Algumas conclusões, no entanto, podem ser tiradas com relativa segurança.

A primeira delas diz respeito ao fato de que professor e aluno têm uma intenção comunicativa, todas as vezes que realizam uma prova escolar. O professor, a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula, desenvolve um plano para suas questões, de modo que seus comandos sejam entendidos pelos alunos, a quem caberá resolvê-las. O aluno, ao ler as questões, procura depreender a intenção comunicativa do professor para, em seguida, exercendo o papel de escritor ativo, produzir uma resposta capaz de ser lida pelo professor, leitor externo e avaliador final da coerência do texto-resposta.

Para tal, o aluno aciona dois tipos de memória antes analisados, a MCP e a MLP, aquela de natureza lingüística, esta de natureza predominantemente semântica, na busca das informações necessárias à construção de seu texto. Nem sempre, porém, esse processo funciona satisfatoriamente, ora porque o aluno não dispõe de mecanismos lingüísticos adequados à verbalização de sua intenção comunicativa, ora porque não domina os conteúdos específicos da disciplina.

Como agravante, pôde-se constatar que o L.Int./aluno não atua produtivamente, porque não impede os defeitos e lacunas da resposta, confirmando-a, mesmo quando suspeita de que há alguma inadequação ou impropriedade.

O L.Ext/professor, indivíduo-escritor do comando e receptor do texto-resposta, busca completar as lacunas lingüísticas e semânticas encontradas no texto discente, mas fracassa amiúde porque se depara com a vagueza, a metaforização e a baixa iconicidade do texto-resposta.

Dessa forma, define-se a tripla natureza das malformações do texto-resposta: são pragmáticas, porque impedem a realização de intenção comunicativa dos dois interlocutores, relacionados pela situação específica de prova; são de natureza semântica, na medida em que o aluno não encontra, em sua MLP, as informações enciclopédicas e lingüísticas que deveria ter internalizado; e são lingüísticas, porque as estruturas superficiais do texto não permitem que o receptor/professor reconstrua as intenções comunicativas do aluno.

Diante da complexidade do problema, a solução exige um trabalho integrado de professores de Língua Portuguesa e das demais matérias, como História e Geografia, envolvidas que estão no processo pragmático da produção escrita do aluno em provas escolares. Somente o reconhecimento da natureza dialógica do texto escrito e do papel de cada um dos interlocutores envolvidos nesse processo poderá produzir a mudança no quadro de insucesso docente e discente em avaliações escolares.

3.2 O emprego de anáforas nominais e pronominais nos textos-resposta: análise quantitativa e qualitativa

No capítulo 1 do trabalho, apresentamos a intenção de que esta pesquisa − com questões discursivas em provas escolares − nos esclarecesse a possibilidade de definir o texto-comando e o texto-resposta a ela correspondente como um *gênero discursivo.*

Desde o início trabalhamos com a dificuldade inerente a essa proposta, principalmente pela riqueza e diversidade dos *gêneros discursivos* e a vagueza dos traços gerais a serem observados para a definição de um determinado *gênero.* Como Bakhtin, partimos da premissa de que *cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso* (2003, p.262). Com o objetivo de organizar a análise das questões, tomaremos como parâmetros de pesquisa os elementos que Bakhtin apresenta como as três dimensões *que se fundem indissoluvelmente no todo do enunciado: o conteúdo, a construção composicional e o estilo* (Idem, 2003, p.262).

O *conteúdo temático* pode ser entendido como o assunto/objeto de que trata o enunciado, um conteúdo marcado ideologicamente, transmitido por meio de um gênero. Já a *construção composicional* se refere às estruturas textuais/discursivas/semióticas que compõem o texto pertencente a um gênero. Finalmente, o *estilo* remete a questões individuais de seleção de vocabulário, estruturas gramaticais etc. Essas três dimensões dos gêneros do discurso, embora perceptíveis individualmente, só funcionam em bloco, uma dependente da outra, num processo dialógico-discursivo, motivo pelo qual serão trabalhadas em conjunto na análise do *corpus* 2.

O *corpus* 2, formado por setenta e seis respostas discursivas a um texto-comando de História Geral, foi submetido a uma análise quantitativa de acordo com algumas *marcas lingüísticas* que *semiotizam a interação verbal entre texto-comando e texto-resposta.* Antes disso, porém, apresentamos a questão e uma breve análise semiótico-discursiva do texto-comando proposto pelo professor.

Questão 1 – valor: 0,6

Os anos de 1941 e 1942 foram decisivos para o desfecho da Segunda Guerra Mundial. Identifique, na caricatura acima, um episódio e seu desdobramento para o desfecho da Segunda Guerra Mundial.

O comando da questão compõe-se de texto verbal e não-verbal. O texto não-verbal é constituído por uma caricatura em preto e branco, onde se destacam as imagens de uma grande pedra e de um caminhão, situados em uma estrada.

Na pedra, que impede o prosseguimento do caminhão, lê-se a palavra STALINGRADO, em caixa-alta. Já o caminhão apresenta, acima do pára-choque dianteiro, a cruz suástica. Sobre a boléia do caminhão, percebe-se uma figura humana em atitude de observação. Como fundo, vê-se a sombra de montanhas, contrastando com a claridade que destaca as imagens da pedra e do caminhão.

De acordo com a leitura semiótica de extração peirceana, depreende-se uma relação indicial entre a *imagem da pedra* e o significado de *obstáculo*, que participa da categoria da *secundidade*, já que se estabelece relação de causalidade. A imagem da pedra funciona, portanto, como *índice*, um signo em que predomina o caráter de contigüidade entre uma coisa (pedra) e a outra (idéia de obstáculo). A palavra STALINGRADO, escrita na pedra, assume valor de *símbolo*, porque provoca a associação do nome da cidade russa à idéia de obstáculo à progressão da marcha do caminhão.

A cruz suástica, por sua vez, funciona na caricatura como *símbolo* do nazismo e, por conseguinte, da Alemanha, em relação que depende de convenção social e de associação de idéias, no nível da categoria da *terceiridade*.

Dessa forma, antes mesmo de o leitor ter contato com o texto verbal do comando, já é possível fazer a leitura de algumas pistas que serão signos orientadores para a resposta.

Vejamos algumas delas:

- A “pedra”, por seu tamanho e posição, assume o valor de obstáculo ao prosseguimento do caminhão.

- A “pedra”, com a palavra STALINGRADO, remete à União Soviética, adversária na Segunda Guerra Mundial da Alemanha nazista, simbolizada pela suástica presente no caminhão.

Lendo-se essas duas imagens em confronto, conclui-se de antemão que, em alguma etapa da Segunda Guerra, a cidade russa de Stalingrado exerceu oposição à marcha das tropas alemãs, tendo sido, pois, uma “pedra” nas pretensões expansionistas do Terceiro Reich.

Passando-se à leitura do comando verbal da questão, constata-se, logo abaixo da caricatura, um enunciado que funciona como contextualização da imagem: *Os anos de 1941 e 1942 foram decisivos para o desfecho da Segunda Guerra Mundial.* A informação nele contida situa o período de tempo em que ocorreu o fato representado na caricatura, o que se mostra relevante para a correta resolução da questão, já que foi um acontecimento decisivo para o fim da guerra.

O segundo enunciado do comando apresenta um só verbo – identificar – cujo verbete reproduzimos a seguir:

[Do lat. med. identificare.]

V. t. d.

1. Tornar idêntico, igual: 2
2. Determinar a identidade (2 e 3) de.
3. Determinar a origem, a natureza, as características de.
4. Determinar a classificação taxonômica de (organismo).
5. Fazer de (várias coisas) uma só: 2

V. t. d. e i.

6. Tornar idêntico: 2

V. p.

7. Tomar o caráter de.
8. Compenetrar-se do que outrem sente ou pensa.
9. Afazer-se, ajustar-se.
10. Apresentar dados ou documentos, etc., para a própria identificação: 2

[Conjug.: v. trancar. Pret. imperf. ind.: identificava, ... identificáveis, identificavam. Cf. identificáveis, pl. de identificável.]

No comando da questão, o verbo assume a acepção de número 3, já que *identificar* significa *determinar a origem, a natureza, as características de.* Usado com esse sentido, o verbo é transitivo direto com dois complementos verbais diretos: “um episódio” e “seu respectivo desdobramento”. Antes, porém, o texto do professor relaciona o procedimento de *identificar* à observação da *caricatura*, o que estatisticamente não ocorreu de forma significativa, como veremos adiante.

O comando contém, portanto, quatro palavras-chave: o infinitivo *identificar* e os substantivos *caricatura*, *episódio* e *desdobramento*, que funcionam como *signos orientadores* para a construção da resposta, já que fornecem *pistas* da intenção do professor.

Com base em Sautchuk (2003), constato que o aluno, como *escritor ativo* (E.At.), seleciona esses quatro *signos* do comando como ponto de partida para a realização de sua intenção comunicativa, e, como *leitor interno* (L.Int.), o primeiro interlocutor do texto, procura produzir uma resposta compatível com as determinações do comando do professor, o *leitor externo* (L Ext.) do texto-resposta. Em seguida, analisaremos os processos de retomada do texto-comando utilizados pelos alunos em suas respostas discursivas.

Para iniciar, observemos o quadro quantitativo das anáforas nominais (retomadas de palavras) e das anáforas pronominais (que serão analisadas adiante) de cada turma em separado, com totais consolidados e percentuais da ocorrência.

Turma B	Anáforas nominais			Emprego de pronomes
Aluno	caricatura	episódio	desdobramento	anáfora pronominal
1				X
2	X			X
3				
4		X	X	X
5	X			X
6		X		X
7		X		
8	X			X
9		X		X
10	X			X
11	X			X
12				
13				X
14				
15				X
16				
17	X			
18				
19		X		X
20				
21	----------	---------	----------	----------
22				
23				
24				
25	----------	----------	----------	----------
26		X		X
27				X
28		X		X
29	----------	----------	----------	----------
30				X
31		X		
32				
33	X			X
34		X		
35	X			
36		X	X	
37	X			X
38				
39				

Turma C	Anáforas nominais			Emprego de pronomes
Aluno	caricatura	episódio	desdobramento	anáfora pronominal
1		X		
2		X		X
3	X			
4		X		
5				
6		X	X	X
7	X	X		X
8				
9	X			X
10				
11				
12				X
13		X		
14				X
15				X
16	X	X		X
17	X	X		X
18		X		
19		X		
20		X		X
21		X		
22	X	X	X	
23	X	X		
24				X
25		X		
26		X		X
27	X	X		X
28				
29				
30				X
31	----------	--------	----------	----------
32		X		X
33	X			X
34		X		
35	----------	---------	----------	----------
36	X	X		
37				
38				X
39				
40		X		X
41	X			X
42	X	X		

RETOMADA DE PALAVRAS – TURMA B

PALAVRA EMPREGADA	USADA POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Caricatura	9 dos 36	25%	
Episódio	10 dos 36	27%	Essa foi a palavra mais usada para a retomada.
Desdobramento	2 dos 36	5,5%	

COMENTÁRIOS

- Dos 36 alunos que responderam à questão, 19 (ou 52,7%) usaram algum tipo de anáfora nominal.
- Desses 19 alunos, 2 usaram mais de uma palavra de retomada.
- Dos 36 alunos, 13 (ou 36,11%) conjugaram anáfora nominal e anáfora pronominal para fazer a coesão do texto.

RETOMADA DE PALAVRAS – TURMA C

PALAVRA EMPREGADA	USADA POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Caricatura	12 dos 40	30%	
Episódio	22 dos 40	55%	Essa foi a palavra mais usada para a retomada.
Desdobramento	2 dos 40	5%	

COMENTÁRIOS

- Dos 40 alunos que responderam à questão, 28 (ou 70%) usaram algum tipo de anáfora nominal.
- Desses 28 alunos, 10 usaram mais de uma anáfora nominal.
- Desses 28 alunos, 2 (Aluno 20 e Aluno 30) fizeram menção ao que estava retratado.
- Dos 40 alunos, 13 (ou 32,5%) conjugaram anáfora nominal e anáfora pronominal para fazer a coesão do texto.

RETOMADA DE PALAVRAS – NÚMEROS CONSOLIDADOS DAS TURMAS B / C

PALAVRA EMPREGADA	USADA POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Caricatura	21 dos 76	27,63%	
Episódio	32 dos 76	42,10%	Essa foi a palavra mais usada para a retomada.
Desdobramento	4 dos 76	5,2%	

COMENTÁRIOS

- Dos 76 alunos que responderam à questão, 47 (ou 61,84%) usaram algum tipo de retomada de palavras.

- Desses 47 alunos, 12 usaram mais de uma palavra de retomada.

- Dos 76 alunos, 26 (ou 34,21%) conjugaram anáfora nominal e anáfora pronominal para fazer a coesão do texto.

Os números revelam que a maioria dos alunos, com percentual de 61,84%, empregou, na resposta, as mesmas palavras usadas pelo professor no comando. Em seu estudo sobre textos produzidos por alunos de graduação em Letras, a partir de texto teórico fornecido pelo professor, Simões (2007, p.62) comparou itens léxicos usados nos *textos-fonte (textos técnicos – livros e artigos – que serviram de base para a produção textual) com os das redações resultantes ou textos-corpus (leitura crítica dos estudantes, por escrito*), com o objetivo de analisar como o aluno absorve no texto-resposta o vocabulário utilizado pelo professor em seu texto-comando, seja por colagem, isto é, a reutilização fiel da forma, seja por paráfrase, ocorrendo a reapresentação da idéia com outras palavras.

Simões (2007) comprovou que o *texto-fonte* (correspondente, em nosso estudo, ao texto-comando) *foi tomado como projeto comunicativo a ser perseguido pelos estudantes-redatores*, demonstrando *a potencialidade icônica do texto-fonte* (Idem, 2007, p.102).

Observemos como fenômeno análogo pode ser constatado em um conjunto de respostas (reproduzidas sem correções) iniciadas pelos sintagmas nominais ***a caricatura*** e ***o episódio***.

TURMA B

*Aluno 02 – **A caricatura** nos remete à derrota sofrida pelos alemães aos soviéticos em Stalingrado, que daria início à sucessão de derrotas e acabaria com a invasão soviética a Berlim, dando fim à Guerra na Europa.*

*Aluno 10 – **A caricatura** se refere a ocupação de Stalingrado pelos nazistas alemães. Esta ocupação foi bastante complicada, pois eles tiveram que enfrentar uma resistência absurda do povo que tinha ordem para defender a cidade a qualquer custo, mesmo desarmados. Outro fator também representou uma forte resistência, o inverno que enfrentaram na cidade, que gerou um equilíbrio de armamentos, já que o exército e os tanques alemães não foram criados para batalhar na neve russa. Isso levou a um enfraquecimento das forças nazistas que foram cercadas em Stalingrado pelos Aliados, se rendendo.*

*Aluno 11 – **A caricatura** representa a invasão do exército alemão à Stalingrado, onde travaram uma longa batalha em que os alemães saíram derrotados. Dessa forma, Stalingrado significou uma pedra no caminho para o **expansionismo alemão.***

*Aluno 17 – **A caricatura** representa a frente de batalha entre Stalingrado e as tropas de Hitler. Stalingrado era cidade símbolo da revolução russa e possui resistência ocasionando sucessivas baixas no exército alemão além de abrir frente contra a URSS país que teve participação decisiva para contenção e ocupação da Alemanha.*

*Aluno 33 – **A caricatura** representa a invasão nazista à união soviética. Tal tentativa foi mal sucedida, resultando em um enfraquecimento substancial do exército nazista que se viu obrigado a recuar. Esse episódio contribui muito para a queda da Alemanha na 2ª Guerra Mundial.*

*Aluno 06 – **O episódio** apresentado é o da invasão da Alemanha a Stalingrado. Hitler encontrará uma forte resistência lá, não conseguindo dominar a área. Isso mostrava que as forças do eixo estavam ameaçadas, ou seja, foi o ponto de partida para a reação contra a Alemanha, resultando mais tarde, após uma série confrontos, no fim da segunda guerra, sendo a Alemanha perdedora novamente.*

*Aluno 19 – **Um episódio** que pode ser identificado é a operação Barbarrosa em que a União Soviética foi invadida pelas tropas de Hitler. Esse momento foi decisivo, já que representou uma derrota dos planos nazistas e posteriormente resultou numa contra-ofensiva soviética em direção à Berlim, auxiliando uma derrota alemã.*

TURMA C

*Aluno 09 – **A caricatura** acima mostra a tentativa alemã de invadir Stalingrado e tomar a cidade, rompendo o acordo de não-agressão. Os principais exércitos alemães foram "derrotados", o que tornou mais difícil a permanência de Hitler no poder.*

*Aluno 33 – **A caricatura** retrata a invasão nazista à URSS, que significou a quebra do pacto de não agressão entre URSS e Alemanha, por parte de Hitler. Depois disto, a União Soviética virou-se contra a Alemanha, unindo-se a França, Inglaterra, EUA e ajudou a derrotá-la.*

*Aluno 36 – **A caricatura** expressa **o episódio** em que os alemães foram barrados e impossibilitados de invadir a Rússia pela cidade de Stalingrado pelos próprios Russos. Com isso, os alemães não conseguiram mais avançar para o lado da Rússia e foram enfraquecendo.*

*Aluno 42 – **A caricatura** representa **o episódio**, durante a invasão alemã da URSS, em que o exército tenta destruir Stalingrado (depois de tentar destruir Leningrado) mas não conseguiu pois é recebido por uma resistência feroz. Depois de cinco meses de luta o exército alemão se rende e a URSS volta numa contra-ofensiva com a Alemanha.*

*Aluno 18 – **O episódio** representado é o cerco a Stalingrado pelas tropas nazistas. Após um longo conflito na área com a tentativa nazi-facista de penetrar no território russo, houve a contra-ofensiva soviética que obrigou o recuo das tropas do eixo, marcando o início da vitória dos aliados.*

*Aluno 23 – **O episódio** representado na **caricatura** é o cerco a invasão nazista à cidade de Stalingrado na URSS a qual os soviéticos sairam vitoriosos e a partir de então começa a contra ofensiva soviética que terminaria com a derrota dos países do eixo.*

Os textos-resposta destacados apresentam uma primeira oração cujo *sujeito* é um dos dois sintagmas (a caricatura ou o episódio) seguido de um verbo como *representar, remeter, referir-se, retratar, expressar, poder (em locução verbal: pode-se reconhecer) etc.* São verbos transitivos cujos complementos diretos e indiretos respondem ao primeiro comando da questão, ou seja, buscam identificar o episódio representado na caricatura. É interessante observar que inúmeras respostas apresentam a primeira oração com a seguinte estrutura:

Sintagma nominal sujeito →	Verbo →	Complemento verbal
a caricatura	representar	o episódio
o episódio	remeter	a caricatura
	retratar	a invasão
	mostrar	a tentativa
	referir-se	a operação Barbarrosa
		a ocupação
		o cerco

No quadro acima, os sintagmas nominais **a caricatura** e **o episódio** participam como *sujeito* e como *complemento verbal*, sendo que o segundo está presente em 42,10% das respostas, o que demonstra ser essa palavra a que o escritor-ativo-aluno percebe como chave do comando da questão. O texto não-verbal (a caricatura), embora funcione como *signo orientador* fundamental à compreensão do comando, foi mencionado por apenas 27,63% dos alunos.

Outras expressões funcionam como sujeito da primeira oração da resposta, ainda que com incidência menos significativa. São elas: *a Alemanha, a Alemanha de Hitler, a Alemanha nazista, a batalha de Stalingrado, o cerco de Stalingrado, o ditador alemão Hitler, Hitler, o exército alemão, a invasão germânica, os nazistas* etc. Dentre esses sujeitos, alguns são do mesmo campo semântico de *episódio*, o que reforça a retomada da idéia-chave do comando da questão.

O terceiro vocábulo pesquisado, **desdobramento,** foi retomado em apenas 5,2% das respostas, já fazendo parte do segundo período (ou oração) do texto-resposta. Observemos dois exemplos desse tipo de retomada:

Aluno 04 – A invasão germânica na União Soviética foi o fator decisivo para que eclodisse a Segunda Grande Guerra. O descontentamento gerado por essa ofensiva foi o ***desdobramento*** *desse episódio, além de manter o grande combate entre as grandes potências.*

Aluno 36 – O episódio relacionado foi quando Hitler resolveu invadir a União Soviética, atacando a cidade de Stalingrado, e ferindo, assim, o acordo de não agressão entre Alemanha e União Soviética. O seu ***desdobramento*** *foi o da derrota das tropas de Hitler e a sua recua. Em que Hitler passou a ser atacado pelo leste e oeste (França e União Soviética). Acabou sendo enfraquecido e derrotado.*

O emprego do substantivo **desdobramento** relaciona-se ao uso de *anafóricos pronominais* cujo referente é o sintagma **o episódio (**desdobramento d**esse** episódio e **seu**), garantindo a coesão e a progressão textuais da resposta. Aliás, essa modalidade de anáfora tem incidência significativa, de acordo com os números da pesquisa:

ANÁFORA PRONOMINAL - TURMA B

- Dos 36 alunos que responderam à questão, 18 (ou 50%) usaram anáfora pronominal.

- Desses 18 alunos que usaram anáfora pronominal, 13 usaram também a retomada de palavras.

ANÁFORA PRONOMINAL - TURMA C

- Dos 40 alunos que responderam à questão, 19 (ou 47,5%) usaram anáfora pronominal.

- Desses 19 alunos que usaram anáfora pronominal, 13 usaram também a retomada de palavras.

ANÁFORA PRONOMINAL - NÚMEROS CONSOLIDADOS DAS TURMAS B / C

- Dos 76 alunos que responderam à questão, 37 (ou 48,68%) usaram anáfora pronominal.

- Desses 37 alunos que usaram anáfora pronominal, 26 usaram também a retomada de palavras.

A pesquisa detectou que, em um número significativo de provas, as anáforas pronominais estabelecem, junto com as anáforas nominais, a coesão referencial da segunda com a primeira parte da resposta. Observemos uma seleção de respostas com as anáforas pronominais desse tipo assinaladas:

Aluno 01 – Já no final da segunda guerra a Alemanha perdeu uma ***batalha*** *contra a URSS em Stalingrado.* ***Esse acontecimento*** *foi decisivo para a derrota do Eixo no desfecho da guerra.*

Aluno 04 – A ***invasão germânica*** *na União Soviética foi o fator decisivo para que eclodisse a Segunda Grande Guerra. O descontentamento gerado por* ***essa ofensiva*** *foi o desdobramento desse episódio, além de manter o grande combate entre as grandes potências.*

Aluno 08 – A caricatura faz referência à ***invasão alemã*** *na Rússia; estabelecendo assim o nazismo no país.* ***Essa invasão*** *rompeu com o pacto germano-soviético, o que levou a Rússia à guerra contra a Alemanha.*

Aluno 10 – A caricatura se refere ***a ocupação*** *de Stalingrado pelos nazistas alemães.* ***Esta ocupação*** *foi bastante complicada, pois eles tiveram que enfrentar uma resistência absurda do povo que tinha ordem para defender a cidade a qualquer custo, mesmo desarmados. [...]*

Aluno 27 – A Alemanha ***descumpriu o trato*** *com a União Soviética de não invadi-la.* ***Esse fato*** *fez com que a URSS entrasse para a guerra, derrotando o exército alemão que penetrava em seu território.* ***Essa derrota*** *contribuiu no enfraquecimento da Alemanha.*

Dessa forma, tem-se que a segunda parte das respostas retoma a primeira parte, que, por sua vez, retoma o comando da questão, que remete à caricatura, com a qual acaba por formar uma *unidade temática.* Considere-se, como Bakhtin, que o tema (ou unidade temática):

> [...] é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. (2006, p.133-134)

Assim, não se pode pensar em *tema* dos conjuntos de texto-comando e texto-resposta, sem pensar no extralingüístico, nas condições da situação de comunicação. Embora se considere, de acordo com Bakhtin, que *cada enunciado particular é individual*, o que se pode aplicar a cada um dos conjuntos formados por texto-comando e texto-resposta, é fundamental esclarecer que o fato de esses conjuntos se subordinarem a um campo da comunicação específico − as provas escolares − torna-os *tipos relativamente estáveis de enunciados*, ou seja, exemplares de um só *gênero do discurso* (2003, p.262).

Além do *tema*, os textos-resposta são dotados de *significação,* formada pelo conjunto de significações dos elementos lingüísticos que compõem a enunciação. A distinção entre *tema* e *significação*, porém, é muito sutil. Segundo Bakhtin, *o tema constitui o estágio superior real da capacidade lingüística de significar,* enquanto *a significação é o estágio inferior da capacidade de significar* (Idem, 2003, p.136).

No caso da questão em pauta, o tema pode ser definido como “Segunda Guerra Mundial”, significando de maneira contextual, condicionado pelo discurso oficial da História; já a significação do texto-resposta pertence ao estágio inferior, visto que se limita à apreensão da significação das palavras no sistema da língua, isto é, à investigação da acepção da palavra como se apresenta no dicionário.

Acrescente-se, ainda, que a compreensão do comando da questão ocorre de modo ativo, visto que o aluno, no processo de compreender o texto docente, faz corresponder uma série de palavras próprias às do professor, como em uma réplica, de tal modo que quanto mais substanciais forem as palavras formadoras do texto-resposta, mais profunda terá sido a compreensão do enunciado. No caso específico das provas discursivas, o numeroso emprego de anafóricos nominais e pronominais parece ratificar a hipótese de o texto-resposta pertencer a um *gênero discursivo* que requer uma forma padronizada, dando pouco espaço ao estilo individual.

A propósito da estrutura do texto-resposta, observa-se que é produto de *raciocínio explicativo,* originário da *constatação* de um *fenômeno inicial* – o comando do professor – que se mostra incompleto, exigindo a resposta do aluno. Bronckart (1999, p.219) retoma a teoria de Adam a respeito da existência de cinco tipos de seqüências – *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal* – que se organizam, determinando a heterogeneidade composicional dos textos.[7]

Esse *raciocínio explicativo*, segundo Bronckart (1999, p.228-229), apresenta quatro fases:

- a fase da **constatação inicial** que introduz um fenômeno não contestável (objeto, situação, acontecimento, ação etc.);

- a fase de **problematização**, em que é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente;

- a fase de **resolução** (ou de explicação propriamente dita), que introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder às questões colocadas;

- a fase da **conclusão-avaliação**, que reformula e completa eventualmente a constatação inicial.

É possível identificar essas fases em um grande número de respostas, como as duas transcritas a seguir:

7 - A propósito da aplicação da teoria das seqüências de Adam à análise dos textos-resposta, leia-se o Anexo 5.3, formado por excerto de artigo de minha autoria entitulado Uma proposta de análise semiolingüística de respostas discursivas de Geografia e História, produzido em 2004, como trabalho final de disciplina do Doutorado ministrada pelo Prof. Dr. Helênio Oliveira.

Turma B

Aluno 28 – O episódio acima descrito foi a tentativa de tomada pelas tropas nazistas de Stalingrado que resiste ao ataque (por isso representado por uma pedra no caminho do nazismo) o desfecho foi que após essa derrota e a derrota em Leningrado as tropas russas lançaram uma contra-ofensiva e esmagou o exército nazista culminando no cerco a Berlim.

Aluno 31 – O episódio que pode ser identificado na caricatura acima é a invasão de Stalingrado pelas tropas alemães e, seu respectivo desdobramento é a conseqüente derrota alemã, que marca um dos episódios mais importante para uma nova "era" que então começa da Derrota do Eixo.

Segundo a perspectiva das fases do *raciocínio explicativo*, assim se organizam, respectivamente, as duas respostas:

a) **constatação inicial**

- *O episódio acima descrito foi a tentativa de tomada pelas tropas nazistas de Stalingrado [...]*

- *O episódio que pode ser identificado na caricatura acima é a invasão de Stalingrado pelas tropas alemães [...]*

b) **problematização**

- [...] *que resiste ao ataque (por isso representado por uma pedra no caminho do nazismo) [...]*

- [...] *seu respectivo desdobramento é a conseqüente derrota alemã [...]*

c) **resolução**

• *[...] o desfecho foi que após essa derrota e a derrota em Leningrado as tropas russas lançaram uma contra-ofensiva e esmagou (sic) o exército nazista [...]*

• *[...] que marca um dos episódios mais importante para uma nova "era" [...]*

d) **conclusão-avaliação**

• [...] *culminando no cerco a Berlim.*

• [...] *que então começa da Derrota do Eixo.*

As duas respostas, como muitas outras que seguiram o *raciocínio explicativo*, receberam a nota máxima atribuída à questão, o que demonstra a eficácia desse tipo de estrutura na construção de textos-resposta em provas discursivas de História e Geografia. A essa característica se acrescenta a *presença de* múltiplos *organizadores lógico-argumentativos*, assunto a ser abordado na próxima etapa deste trabalho (3.3) e o *emprego de flexões verbais*, cuja pesquisa compõe o item 3.4 da análise do *corpus* 2.

3.3 O emprego de organizadores lógico-argumentativos nos textos-resposta: análise quantitativa e qualitativa

No capítulo anterior, constatamos ser a retomada por anáfora pronominal e anáfora nominal uma ocorrência estatisticamente significativa na relação dialógica entre o texto-comando e o texto-resposta nas questões discursivas do *corpus* 2. Agora, voltamo-nos para a análise dos dados relativos ao emprego de organizadores lógico-argumentativos nesses mesmos textos-resposta .

Como já foi observado, as respostas produzidas pelos alunos compõem-se basicamente de duas partes: a primeira, em que é feita a identificação do fato representado na caricatura, e a segunda, cuja função é apresentar os desdobramentos advindos desse episódio. É justamente na articulação do segundo segmento da resposta com o primeiro que se evidencia o emprego dos organizadores com valor lógico-argumentativo, característica que, segundo Bronckart (1999, p.172-174), marca os discursos teóricos, nos quais se incluem os textos discentes em provas escolares. A respeito disso, Bronckart afirma que:

> O discurso teórico caracteriza-se por uma densidade verbal muito fraca (segundo as análises de FdD[8], 0,09 verbo por palavra) e, correlativamente, por uma densidade sintagmática extremamente elevada (de acordo com as análises de FdD, 1,325 determinante local por núcleo). (1999, p.173)

Vejamos a quantificação dos organizadores lógico-argumentativos mais presentes nos textos-resposta, por turma e, posteriormente, a análise dos números consolidados, com as respectivas estatísticas.

[8] FdD é a sigla referente a *Feature Driven Development*, *software* de análise de texto usado pelo autor.

Turma B	Organizadores lógico-argumentativos							
Aluno	mas, porém	ou seja	já	já que, pois	sendo assim, então	apesar disso	com isso, assim	além de
1			X					
2					X			
3								
4								
5								
6		X						
7			X					
8							X	
9								
10				X				
11								
12	X						X	X
13								
14					X		X	
15							X	
16								
17								X
18								
19				X				
20								
21	---------	--------	--	-------	----------	--------	----------	---------
22								
23			X					
24								
25	---------	--------	--	-------	----------	--------	----------	---------
26					X			
27								
28								
29	---------	--------	--	-------	----------	--------	----------	---------
30				X				
31					X			
32							X	
33								
34							X	
35								
36							X	
37								
38	X		X					
39						X		

Turma C	Organizadores lógico-argumentativos							
Aluno	mas, porém	ou seja	já	já que, pois	sendo assim, então	apesar disso	com isso, assim	além de
1								
2								
3	X							
4							X	
5								
6								
7								
8	X							
9								
10								
11	X							
12								
13								
14								
15								
16								
17	X			X				
18								
19								
20								
21								
22					X			
23					X			
24	X							
25							X	
26	X							
27					X			
28								
29								
30								
31	---------	---------	--	-------	----------	-------	----------	------
32								
33								
34								
35	---------	---------	--	-------	----------	-------	----------	------
36							X	
37								
38								
39								
40							X	
41								
42	X							

ORGANIZADORES LÓGICO-ARGUMENTATIVOS - TURMA B

ITEM LINGÜÍSTICO EMPREGADO	USADO POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Mas / porém	2 dos 36	5,5%	
Ou seja	1 dos 36	2,7%	
Já	4 dos 36	11,1%	
Já que / pois	3 dos 36	8,3%	
Apesar disso	1 dos 36	2,7%	
Sendo assim / então Com isso / assim	11 dos 36	30,4%	Esse foi o tipo de organizador lógico-argumentativo mais usado.
Além de	2 dos 36	5,5%	

COMENTÁRIOS

- Dos 36 alunos que responderam à questão, 20 (ou 55,55%) usaram algum tipo de organizador lógico-argumentativo.

- Desses 20 alunos, 3 usaram mais de um tipo de organizador lógico argumentativo.

ORGANIZADORES LÓGICO-ARGUMENTATIVOS - TURMA C

ITEM LINGÜÍSTICO EMPREGADO	USADO POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Mas / porém	7 dos 40	17,5%	
Ou seja			Não foi usado por nenhum aluno.
Já			Não foi usado por nenhum aluno.
Já que / pois	1 dos 40	2,5%	
Apesar disso			Não foi usado por nenhum aluno.
Sendo assim / então Com isso / assim	7 dos 40	17,5%	
Além de			Não foi usado por nenhum aluno.

COMENTÁRIOS

- Dos 40 alunos que responderam à questão, 14 (ou 35%) usaram algum tipo de organizador lógico-argumentativo.

- Desses 14 alunos, 1 usou mais de um tipo de organizador lógico-argumentativos.

ORGANIZADORES LÓGICO-ARGUMENTATIVOS – NÚMEROS CONSOLIDADOS DAS TURMAS B / C

ITEM LINGÜÍSTICO EMPREGADO	USADO POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Mas / porém	9 dos 76	11,8%	
Ou seja	1 dos 76	1,31%	
Já	4 dos 76	5,2%	
Já que / pois	4 dos 76	5,2%	
Apesar disso	1 dos 76	1,31%	
Sendo assim / então Com isso / assim	18 dos 76	23,67%	Esse foi o tipo de organizador lógico argumentativo mais usado.
Além de	2 dos 76	2,63%	

COMENTÁRIOS

- Dos 76 alunos que responderam à questão, 34 (ou seja, 44,73%) usaram algum tipo de organizador lógico-argumentativo.

- Desses 34 alunos, 4 usaram mais de um tipo de organizador lógico-argumentativo.

Observe-se que os tipos de organizadores lógico-argumentativos mais usados encontram-se em **construções causais**, isto é, estabelecem, entre os segmentos das respostas, a relação de **causa**, *lato sensu* considerada. Neves (2000, p.816) afirma a respeito da iconicidade nas **construções causais**:

> É neste tipo de construção que surge a questão da realidade ou efetividade da **causa**. Na verdade, não se trata propriamente de realidade, mas de factualidade da relação **causal**: a questão não é de dois **estados de coisas** serem casualmente relacionados, mas é o falante apresentá-los assim. Desse modo, considerando-se que a causalidade é **enunciada**, e não (cientificamente) comprovada, ela deve ser entendida como referente a qualquer zona que se situe no amplo espectro que vai, por exemplo, da **causa** eficiente à **justificação**, passando por relações como razão, motivo e explicação [...] Vistos na sua ordem natural ou lógica, pois os eventos casualmente relacionados – associados, na base, à subseqüência temporal [...] se disporiam na ordem causa-conseqüência.[...] Nesse ponto de vista, pode-se inverter o raciocínio, quanto à questão da iconicidade nas **construções causais**: com efeito, a ordenação conseqüência-causa pode ser considerada icônica no sentido de que reflete a ordem pela qual, de um efeito, se deduz uma causa.

A autora acrescenta, ainda, que, para exprimir a relação causa-conseqüência, o falante pode recorrer a dois tipos de complexos de orações:

1- **oração principal** mais uma **oração causal** (com *como, porque, já que etc.)*, como ocorre nos seguintes textos-resposta transcritos do *corpus* 2:

Aluno 10 – A caricatura se refere a ocupação de Stalingrado pelos nazistas alemães. Esta ocupação foi bastante complicada, pois eles tiveram que enfrentar uma resistência absurda do povo que tinha ordem para defender a cidade a qualquer custo, mesmo desarmados. Outro fator também representou uma forte resistência, o inverno que enfrentaram na cidade, que gerou um equilíbrio de armamentos, ***já que*** *o exército e os tanques alemães não foram criados para batalhar na neve russa. Isso levou a um enfraquecimento das forças nazistas que foram cercadas em Stalingrado pelos Aliados, se rendendo.*

Aluno 16 – O episódio da caricatura é a invasão alemã na Russia. Com essa atitude dos alemãs os russos entraram para a guerra do lado da Inglaterra e França, os alemães que quase chegaram a Moscou ficou enfraquecido, ***pois*** *não comiam nem descansavam, acabaram perdendo todos os territórios que já tinham conquistado.*

Aluno 17 – O episódio descrito na caricatura foi o da invasão por parte das forças nazistas em Stalingrado, mas esta não obteve êxito por causa do apoio popular dos militares da URSS. Essa foi uma das primeiras grandes vitórias dos aliados ***já que*** *as forças de Hitler tiveram significativas baixas e essa batalha foi muito importante para a moral das forças aliadas.*

Aluno 19 – Um episódio que pode ser identificado é a operação Barbarrosa em que a União Soviética foi invadida pelas tropas de Hitler. Esse momento foi decisivo, ***já que*** *representou uma derrota dos planos nazistas e posteriormente resultou numa contra-ofensiva soviética em direção à Berlim, auxiliando uma derrota alemã.*

2- **oração inicial** mais uma oração do tipo que tradicionalmente se designa como **coordenada conclusiva** (*por isso, então, logo, assim, enfim)*, como nas respostas:

Aluno 03 – Hitler ao entrar na Polônia quebra o tratado de Molotov que tinha com a Rússia ***sendo assim****, a Rússia declara guerra a Alemanha e os EUA entram na guerra quando a Alemanha declara guerra a França.*

Aluno 15 – Os alemães ao tentarem invadir Stalingrado encontraram forte resistência soviética. ***Assim*** *a invasão seria mais difícil do que os nazistas pensavam. Esse fato fez o exército alemão se enfraquecer, sucumbindo no final do conflito.*

Aluno 26 – O episódio foi a batalha de Stalingrado, onde os exércitos alemão e soviético se enfrentaram e onde os soviéticos mantiveram a luta sem que houvesse recuo pela sua parte, fazendo ***então*** *com que o exército alemão começasse a recuar.*

Aluno 40 – O episódio em questão foi a derrota nazista frente as forças de Stalingrado. Devido a esta derrota, os nazistas foram obrigados a recuar e desistir da tomada de parte da cidade, freando ***assim*** *a ameaça de que a guerra se espalhasse por outros países.*

Trata-se, portanto, de uma escolha que, feita pelo aluno, produz efeitos informativo-pragmáticos, visto que a ordenação das orações determina a progressão informativa e a continuidade tópica da resposta. Nesse sentido, em muitas respostas, às construções de **causa-conseqüência** associa-se o emprego da preposição **após** e da locução prepositiva **depois de**, com sentido de **tempo**, ainda que sem argumentatividade. Observemos alguns exemplos:

Aluno 05 – A caricatura é relacionada ao momento com que as tropas alemães invadiram a URSS. Ao chegar a Stalingrado as tropas foram contidas pelas forças socialistas. ***A partir de****sse momento as tropas alemães foram recuando e após ter passado muito tempo, foram sentidas pela URSS devido à sua longa permanência no território socialista. Este desdobramento levou a derrota alemã e ao fim da guerra.*

Aluno 20 – No início de 1941 a Alemanha nazista rompeu o pacto que havia feito com a União Soviética e invadiu o país. Ao chegar em Stalingrado, as tropas alemãs encontraram grande resistência da população acabou tendo que recuar. ***A partir de****sse momento as tropas do Eixo foram perdendo forças e recuando, até o momento em que se renderam.*

Aluno 24 – O ditador alemão Adolfo Hitler rompeu o pacto de não agressão com a Russia e tenta entrar em seu território. A Russia era um forte apoio que até então não participava da guerra. ***A partir do*** *momento que Hitler tenta a Russia ele decreta sua derrota.*

Aluno 37 – A caricatura retrata a tentativa de Hitler de invadir Stalingrado, tal tentativa fracassou (chegada do rigoroso inverno contribuiu). ***Após*** *este fracasso as tropas do exército alemão se renderam o que praticamente acabou com a frente de guerra na Europa oriental.*

Aluno 03 – Na caricatura podemos identificar a tentativa do ataque alemão à União Soviética, mais especificamente Stalingrado. ***Após*** *a tentativa de ataque a Leningrado o alvo era Stalingrado. Porém, ali ocorreu a derrota definitiva da potência nazista, o que enfraqueceu todo o poder dos países do eixo.*

Aluno 12 – A batalha de Stalingrado foi a primeira vitória soviética expressiva sobre as tropas alemães na frente leste da guerra. ***A partir de****sse momento ocorreu um equilíbrio de forças e uma posterior vitória dos aliados.*

Merece destaque, ainda, o emprego dos operadores lógico-argumentativos de *oposição* (ou *desigualdade*) *mas* e *porém* em segmentos coordenados. No caso das orações, normalmente são classificadas como coordenadas adversativas. Vejamos alguns exemplos de textos-resposta nos quais ocorre esse emprego:

Aluno 12 – A Alemanha, de Hitler, havia feito um acordo com a URSS para não invadir a Polônia, ***mas*** *acaba invadindo. Com isso, Hitler começa uma guerra contra a URSS, além de já estar lutando na frente oposto contra a França. Hitler, inicialmente, consegue entrar na URSS,* ***mas*** *dentro do país seu exército se divide em três frentes de luta o que acaba sendo fatal para a derrota alemã.*

Aluno 38 – A expansão suprenacional do nazismo alemão já havia dominado territorialmente por parte da URSS (inclusive Berlim). ***Porém*** *foi no chamado Stelingrado que se representou uma significativa, e não menos relevante, derrota da dominação nazista.*

Aluno 03 – Na caricatura podemos identificar a tentativa do ataque alemão à União Soviética, mais especificamente Stalingrado. Após a tentativa de ataque a Leningrado o alvo era Stalingrado. ***Porém****, ali ocorreu a derrota definitiva da potência nazista, o que enfraqueceu todo o poder dos países do eixo.*

Aluno 08 – A Alemanha estava avançando pela URSS vencendo diversas batalhas, ***porém*** *quando chegou a Stalingrado perdeu, sendo obrigada a recuar enquanto era atacado pela França e Inglaterra.*

Segundo Neves (2000, p.757), a relação de *desigualdade* é utilizada, como nos exemplos acima, para estabelecer a *organização da informação,* implicando a manutenção do primeiro termo coordenado e a sua negação em seguida, o que se mostra essencial à progressão temática do texto-resposta.

A seguir, apresentaremos uma análise do emprego de tempos, modos e vozes verbais nos textos-resposta, em articulação com os aspectos de coesão e coerência textuais já enfocados.

3.4 O emprego de formas verbais nos textos-resposta

Nesta etapa da pesquisa, buscamos quantificar o emprego de tempos e de vozes verbais no discurso discente para, posteriormente, definir as articulações verbais mais comuns nos textos-resposta, em busca de depreender regularidades. Observemos os quadros abaixo, seguidos da quantificação por turma e dos números consolidados:

Turma B	Tempo Verbal					Vozes Verbais		
Aluno	Presente do indicativo	Pretérito imperfeito	Pretérito perfeito do indicativo	Futuro do presente	Futuro do pretérito	Ativa	Passiva analítica	Passiva sintética
1			X			X		
2	X				X	X		
3	X					X		
4			X			X		
5	X		X			X	X	
6	X		X	X		X		
7			X			X		
8	X		X			X		
9		X	X			X	X	
10	X		X			X	X	
11	X		X			X	X	
12	X		X			X		
13			X			X		
14	X		X			X		
15			X			X		
16			X			X		
17	X		X			X		
18			X			X		
19	X		X			X	X	
20			X			X		
21	----------	----------	----------	----------	----------	------	----------	----------
22			X			X		
23		X	X			X		
24			X			X		
25	----------	----------	----------	----------	----------	------	----------	----------
26			X			X		
27		X	X			X		
28			X			X		
29	----------	----------	----------	----------	----------	------	----------	----------
30			X			X		
31						X		
32			X			X	X	
33			X			X		
34			X		X	X		
35			X			X		
36			X			X	X	
37			X			X		
38			X			X		
39			X			X	X	

Turma C	Tempo Verbal					Vozes Verbais		
Aluno	Presente do indicativo	Pretérito imperfeito	Pretérito perfeito do indicativo	Futuro do presente	Futuro do pretérito	Ativa	Passiva analítica	Passiva sintética
1			X			X	X	
2			X			X		
3	X		X			X		
4			X			X		
5			X			X		
6			X			X		
7			X			X		
8			X			X	X	
9	X					X	X	
10	X					X	X	
11			X			X		
12			X			X		
13	X		X			X	X	
14			X			X		
15	X		X			X		
16	X		X			X		
17			X			X		
18	X		X			X		
19			X			X		
20			X			X		
21	X		X			X	X	
22	X		X			X		
23	X		X		X	X		
24			X			X	X	
25			X			X		
26			X			X		
27	X		X			X	X	
28	X					X		
29								
30	X		X			X		
31	----------	----------	----------	----------	----------	-------	----------	----------
32			X			X		
33	X		X			X		
34	X		X			X		
35	----------	----------	----------	----------	----------	-------	----------	----------
36	X		X			X	X	
37			X			X		
38			X			X		
39			X			X		
40			X			X	X	
41	X		X			X	X	
42	X		X			X		

TURMA B

- Dos 39 alunos da turma, 36 responderam à questão.

TEMPOS VERBAIS

ITEM LINGÜÍSTICO EMPREGADO	USADO POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Presente do indicativo	17 dos 36	47,2%	
Pretérito Imperfeito	3 dos 36	8,3%	
Pretérito Perfeito do Indicativo	33 dos 36	91,66%	Esse foi o tipo de tempo verbal mais usado.
Futuro do Presente	1 dos 36	2,7%	
Futuro do Pretérito	2 dos 36	5,5%	

COMENTÁRIOS

- Dos 36 alunos que responderam à questão, 19 (ou 52,7%) usaram mais de um tempo verbal na mesma resposta.

- Os 3 alunos que usaram Pretérito Imperfeito usaram, também, Pretérito Perfeito na mesma resposta.

- O único aluno a usar o Futuro do Presente o usou também outros dois tempos verbais: Presente do Indicativo e Pretérito Perfeito do Indicativo.

- Dos 33 alunos que usaram o Pretérito Perfeito do Indicativo, 18 usaram, também, outro tempo verbal.

VOZES VERBAIS

ITEM LINGÜÍSTICO EMPREGADO	USADO POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Ativa	36 dos 36	100%	Esse foi o tipo de voz verbal mais usada.
Passiva analítica	8 dos 36	22,22%	
Passiva sintética			Não foi usada por nenhum aluno.
COMENTÁRIOS - Os 8 alunos que usaram voz passiva usaram, também, voz ativa na mesma resposta.			

TURMA C

- Dos 42 alunos da turma, 40 responderam à questão.

TEMPOS VERBAIS

ITEM LINGÜÍSTICO EMPREGADO	USADO POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Presente do indicativo	18 dos 40	45%	
Pretérito Imperfeito			Não foi usado por nenhum dos 40 alunos.
Pretérito Perfeito do Indicativo	35 dos 40	87,5%	Esse foi o tipo de tempo verbal mais usado.
Futuro do Presente			Não foi usado por nenhum dos 40 alunos.
Futuro do Pretérito	1 dos 40	2,5%	
COMENTÁRIOS - Dos 40 alunos que responderam à questão, 14 (ou 35%) usaram mais de um tempo verbal na mesma resposta. - Dos 35 alunos que usaram o Pretérito Perfeito do Indicativo, 14 usaram, também, outro tempo verbal.			

VOZES VERBAIS

ITEM LINGÜÍSTICO EMPREGADO	USADO POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Ativa	39 dos 40	97,5%	Esse foi o tipo de voz verbal mais usada.
Passiva analítica	11 dos 40	27,5%	
Passiva sintética			Não foi usada por nenhum aluno.
COMENTÁRIOS - Os 11 alunos que usaram voz passiva usaram, também, voz ativa na mesma resposta.			

NÚMEROS CONSOLIDADOS DAS TURMAS B/C

- Dos 81 alunos das turmas, 76 responderam à questão.

TEMPOS VERBAIS

ITEM LINGÜÍSTICO EMPREGADO	USADO POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Presente do indicativo	35 dos 76	46,05%	
Pretérito Imperfeito	3 dos 76	4,1%	
Pretérito Perfeito do Indicativo	68 dos 76	89,4%	Esse foi o tipo de tempo verbal mais usado.
Futuro do Presente	1 dos 76	1,31%	
Futuro do Pretérito	3 dos 76	4,1%	
COMENTÁRIOS - Dos 76 alunos que responderam à questão, 33 (ou 43,42%) usaram mais de um tempo verbal na mesma resposta. - Dos 68 alunos que usaram o Pretérito Perfeito do Indicativo, 32 (ou 47,5%) usaram, também, outro tempo verbal.			

VOZES VERBAIS

ITEM LINGÜÍSTICO EMPREGADO	USADO POR X ALUNOS	PERCENTUAL DE USO	COMENTÁRIO
Ativa	75 dos 76	98,68%	Esse foi o tipo de voz verbal mais usada.
Passiva analítica	19 dos 76	25%	
Passiva sintética			Não foi usada por nenhum aluno.
COMENTÁRIOS - Os 19 alunos que usaram voz passiva usaram, também, voz ativa na mesma resposta.			

A interpretação dos dados da pesquisa quantitativa permite algumas constatações relevantes, apresentadas a seguir:

1 - O *pretérito perfeito do indicativo* é o tempo verbal mais usado pelos alunos, perfazendo 89,4% das formas verbais, o que se explica por ser o tempo que enquadra a ação dentro de um espaço de tempo determinado, no caso, o passado histórico referente à Segunda Guerra Mundial, em relação ao presente da enunciação.

Exemplos:

*Aluno 01 – Já no final da segunda guerra a Alemanha **perdeu** uma batalha contra a URSS em Stalingrado. Esse acontecimento **foi** decisivo para a derrota do Eixo no desfecho da guerra.*

*Aluno 04 – A invasão germânica na União Soviética **foi** o fator decisivo para que eclodisse a Segunda Grande Guerra. O descontentamento gerado por essa ofensiva **foi** o desdobramento desse episódio, além de manter o grande combate entre as grandes potências.*

*Aluno 13 – Nesses anos a Alemanha **começou** pela primeira vez **a ter** dificuldades na sua frente de batalha oriente. A resistência encontrada na cidade de Stalingrado **atrapalhou** os planos dos nazistas, enfraquecendo seu exército, o que **favoreceu** os aliados.*

2 - Corresponde ao percentual de 46,05% o emprego de formas verbais flexionadas no *presente do indicativo*, usado para denotar uma declaração que responde à primeira parte do comando da questão (*Identifique, na caricatura acima, um episódio...).*

Exemplos:

*Aluno 08 – A caricatura **faz** referência à invasão alemã na Rússia; estabelecendo assim o nazismo no país. Essa invasão rompeu com o pacto germano-soviético, o que levou a Rússia à guerra contra a Alemanha.*

*Aluno 11 – A caricatura **representa** a invasão do exército alemão à Stalingrado, onde travaram uma longa batalha em que os alemães sairam derrotados. Dessa forma, Stalingrado significou uma pedra no caminho para o expansimismo alemão.*

*Aluno 17 – A caricatura **representa** a frente de batalha entre Stalingrado e as tropas de Hitler. Stalingrado era cidade símbolo da revolução russa e possui resistência ocasionando sucessivas baixas no exército alemão além de abrir frente contra a URSS país que teve participação decisiva para contenção e ocupação da Alemanha.*

3 - No grupo de textos-resposta que apresentam verbos flexionados no *pretérito perfeito do indicativo*, ocorre, articulado, o emprego de formas verbais no *presente do indicativo*:

Oração principal / coordenada assindética → verbo flexionado no presente do indicativo → identificação do episódio representado na caricatura

Oração subordinada / coordenada sindética → verbo flexionado no pretérito perfeito do indicativo → explicação sobre o desdobramento / desfecho do episódio

Os exemplos são numerosos:

*Aluno 10 – A caricatura **se refere** a ocupação de Stalingrado pelos nazistas alemães. Esta ocupação **foi** bastante complicada, pois eles **tiveram** que enfrentar uma resistência absurda do povo que tinha ordem para defender a cidade a qualquer custo, mesmo desarmados. Outro fator também **representou** uma forte resistência, o inverno que **enfrentaram** na cidade, que **gerou** um equilíbrio de armamentos, já que o exército e os tanques alemães não **foram criados** para batalhar na neve russa. Isso **levou** a um enfraquecimento das forças nazistas que **foram cercadas** em Stalingrado pelos Aliados, se rendendo.*

*Aluno 19 – Um episódio que pode ser identificado **é** a operação Barbarrosa em que a União Soviética **foi invadida** pelas tropas de Hitler. Esse momento **foi** decisivo, já que **representou** uma derrota dos planos nazistas e posteriormente **resultou** numa contra-ofensiva soviética em direção à Berlim, auxiliando uma derrota alemã.*

*Aluno 16 – O episódio da caricatura **é** a invasão alemã na Russia. Com essa atitude dos alemães os russos **entraram** para a guerra do lado da Inglaterra e França, os alemães que quase **chegaram** a Moscou ficou enfraquecido, pois não comiam nem descansavam, acabaram perdendo todos os territórios que já tinham conquistado.*

Aluno 36 – A caricatura ***expressa*** *o episódio em que os alemães* ***foram barrados*** *e* ***impossibilitados*** *de invadir a Rússia pela cidade de Stalingrado pelos próprios Russos. Com isso, os alemães não* ***conseguiram*** *mais avançar para o lado da Rússia e foram enfraquecendo.*

Aluno 41 – A caricatura ***faz*** *menção a invasão das tropas alemães a Stalingrado, na União Soviética. Com o forte inverno da região, as tropas alemães* ***foram sendo derrotadas****, o que permitiu uma contra-ofensiva dos aliados que invadiram a Alemanha derrotando-a.*

De acordo com Neves (2000, p.819-820), esta combinação de tempos (presente do indicativo + pretérito perfeito do indicativo) é encontrada com freqüência nas *construções causais* predominantes nos textos-resposta.

Com relação ao emprego das vozes verbais, constata-se a ocorrência quase absoluta de *voz ativa* (98,68%), o que denota a preocupação do aluno em responder com clareza e objetividade ao comando do professor, sem deixar dúvidas quanto à natureza de agente dos sujeitos envolvidos no episódio da Segunda Guerra Mundial enfocado na questão.

Finalmente, a análise do emprego de verbos nos textos-resposta revelou que a preferência pelo pretérito perfeito do indicativo associado ao presente faz que esses tempos assumam um *valor genérico*, isto é, apresentem o desenvolvimento de um eixo de referência temporal com a particularidade de ser *ilimitado* ou *não-restrito.* Assim, os conteúdos que o discurso do aluno organiza são apresentados como "verdades históricas", independentemente das condições de produção do texto, o que retomaremos no capítulo 4, no conjunto de conclusões desta pesquisa.

4 CONCLUSÃO: REFLEXÕES FINAIS SOBRE A QUESTÃO DISCURSIVA COMO *GÊNERO DISCURSIVO*

Ao longo dos últimos anos, o interesse em estudar o texto discente produzido em provas escolares de ensino médio tem-me levado a acumular um pequeno conjunto de conclusões e uma infinidade de indagações.

No início de meus estudos, a análise das respostas discursivas sob a perspectiva da teoria de *coesão e coerência textuais* revelou que a maioria dos textos dos alunos retoma, eficientemente, o texto do enunciado proposto pelo professor. A retomada por repetição de palavras ou expressões usadas no enunciado predomina, denotando que o aluno considera mais seguro começar sua resposta com o texto do professor, autorizado como representante do discurso pedagógico da escola.

Constatei, também, que a continuidade e a progressão temática entre enunciado e resposta são, com certa freqüência, afetadas pela circularidade do discurso, visto que há respostas em que a taxa de repetição excede a contribuição informativa, gerando textos que pouco ou nada acrescentam ao que já foi mencionado no comando da questão.

Outrossim, pude comprovar que um número expressivo de textos discentes apresenta problemas de articulação em três níveis: entre elementos do comando e das respostas, entre termos da própria resposta e entre o mundo construído no texto e o mundo ordinário, exigindo que o docente/leitor externo execute o "cálculo de recuperação" das relações mal estabelecidas, geralmente sem apenar o aluno.

Principalmente, confirmei a relação intrínseca existente entre a qualidade do texto-comando e o padrão da resposta. Imprecisões e indefinições no comando do professor com freqüência provocam problemas na resposta do aluno, sendo responsáveis pela vagueza e pela indeterminação predominantes em muitos textos.

Mais do que desconhecimento das estruturas da língua portuguesa, esses textos revelam alunos que não conseguiram depreender o real objetivo da questão e os procedimentos que o professor projetou para a resposta. Embora seja pressuposto que professor e aluno detenham um conhecimento partilhado sobre o

conteúdo da matéria, nem sempre o estudante consegue captar a intenção do comando, deixando de incluir em seu texto informações fundamentais ao aspecto abordado na questão. Como conseqüência disso, comprometem-se o princípio de cooperação e a relação dialógica entre os textos.

Ratificando as observações anteriores, constatou-se que os textos-comando apresentam número elevado de palavras e expressões que funcionam como *signos desorientadores* para a construção da resposta, já que fornecem *pistas falsas* da intenção do professor. Em decorrência disso, na qualidade de intérprete do texto-comando, o aluno busca concretizar, em sua resposta, um texto que configure uma forma adequada de *interpretante* ao contexto discursivo, o que nem sempre se mostra eficaz.

Desde seu início, a análise do *corpus* de respostas discursivas em provas de Geografia e de História revelou a impossibilidade de definir limites exatos entre o caráter lingüístico e o pragmático das malformações nelas detectadas. Evidenciou-se que a qualidade do texto do aluno decorre do padrão do texto-comando do professor, já que tanto mais clara, precisa e objetiva é a questão, mais clara, precisa e objetiva apresenta-se a resposta do aluno, evidenciando que esses dois textos só significam em conjunto, isto é, que o estabelecimento de uma verdade textual está na dependência direta do diálogo entre docente e discente, através de seus textos/discursos.

Evidenciada a natureza comunicativa do conjunto formado por texto-comando e texto-resposta, mostrou-se acertada e produtiva a decisão de associar, neste trabalho, os pressupostos da teoria bakhtiniana sobre *dialogismo e interação verbal* à análise até então pautada em aspectos semióticos, semânticos e funcionais. A compatibilidade de Bakhtin e Peirce manifesta-se na identificação que esses autores fazem entre *pensamento* e *semiose*, considerando esta última um processo contínuo e aberto, construído sob a forma de diálogo entre as partes que pretendem interpretar mutuamente seus valores.

Assim, ambos os autores entendem a semiose como uma produção contínua em que se conjugam *interioridade* e *exterioridade*, sem se tornarem empecilho à compreensão dos fenômenos enunciativos. A propósito disso, Bakhtin afirma:

> [...] a própria compreensão não pode manifestar-se através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior) [...] o signo se opõe ao signo [...] a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido a outros signos já conhecidos, em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos (Bakhtin/Volochínov, 2006, p.33-34).

Clarificada a aproximação entre os pensamentos de Bakhtin e Peirce com relação à produção de sentido, cabe confirmar a aplicabilidade dos conceitos sobre *gêneros discursivos* à análise dos conjuntos formados por textos-comando e textos-resposta em provas escolares, tomando como base as conclusões que passo a apresentar.

1- Professor e aluno estabelecem, na resolução de questões discursivas, uma *relação intersubjetiva* em que exercem dialogicamente as funções de falante e ouvinte, de escritor e leitor.

2- O discurso docente em comandos de questões funciona como *um dos fios dialógicos* que tecem o discurso do aluno, que reconhece no professor um interlocutor ativo cujo texto-comando é essencial à construção do texto-resposta.

3- O conjunto de texto-comando e texto-resposta, em provas discursivas, confirma-se como *uma enunciação de natureza social*, de tal modo que ambos os textos são fortemente determinados não só pelas formas lingüísticas de sua composição, como também pelo conjunto de elementos não-verbais da situação comunicativa em que se inserem.

4- Os textos produzidos em questões de prova fazem parte de uma *cadeia de comunicação discursiva* e geram atitudes responsivas.

5- O leitor externo/professor, para aceitar ou refutar o texto do aluno, evoca o modelo estereotipado de *resposta discursiva*, em atividade metacognitiva.

6- O aluno-escritor-ativo, ao produzir sua resposta, aciona, nem sempre com sucesso, a Memória de Curto Prazo, de natureza lingüística, e a Memória de Longo Prazo, predominantemente semântica, em busca de realizar sua intenção comunicativa.

7- De acordo com formulação de Simões (2007), constata-se que o *texto-corpus*, isto é, o texto-resposta, absorve o vocabulário usado pelo docente no comando da questão, o *texto-fonte*, por colagem ou por paráfrase. A incidência significativa de anáforas nominais e pronominais no texto-resposta, comprovada no item 3.2, define-se como uma das *marcas lingüísticas estáveis* dos textos-resposta, de forma a configurá-lo como um *gênero discursivo secundário,* na perspectiva bakhtiniana.

8- A *unidade temática* entre texto-comando e texto-resposta, incluindo signos verbais e não verbais, confirma a estabilidade desses enunciados e permite considerá-los como constitutivos de um *gênero discursivo.*

9- O *estilo individual* do aluno-escritor tem pouco espaço na resolução de questões discursivas, já que esse tipo de resposta exige uma forma padronizada de texto, produto de raciocínio explicativo bem estruturado.

10- O emprego recorrente de *organizadores lógico-argumentativos*, comuns no discurso teórico, estabelece mais uma *marca estável* do *gênero do discurso* formado pelo conjunto de texto-comando e texto-resposta.

11- Os textos-resposta, em que predominam as chamadas *construções causais*, apresentam esquemas bastante definidos de emprego das flexões verbais, com o pretérito perfeito do indicativo referenciando a "verdade histórica" e o presente do indicativo marcando o momento da enunciação.

Isto posto, considero ter amealhado observações que me permitem considerar como *gênero discursivo secundário o conjunto formado por texto-comando e texto-resposta em questões discursivas de provas escolares.* De acordo com essa perspectiva, busquei comprovar que o professor, ao formular um comando de questão de prova, e o aluno, ao resolver o que lhe é proposto, estão sujeitos a uma série de interferências do sistema escolar e este do sistema social, visto que as interações verbais não se dão fora do contexto social mais amplo.

Mais do que isso, confirmei a hipótese de que o professor, ao propor uma questão discursiva, embora espere que o aluno estabeleça no texto-resposta relações pessoais sobre o tema em pauta, controla e delimita a produção discente, porque professor e aluno estão sujeitos às formas composicionais características do *gênero questão discursiva* a que seus textos pertencem, estabelecidas pelo sistema escolar em que eles se inserem, como afirmamos anteriormente.

Se por um lado estou convencida de que minhas conclusões exigem aprofundamento de análise, por outro acredito ter contribuído com algumas indagações a respeito dos mecanismos enunciativos envolvidos em provas escolares.

ANEXOS

ANEXO 1 – CONJUNTO DE TEXTOS-RESPOSTA DO *CORPUS* 1 - QUESTÃO DE HISTÓRIA

Faça um comentário sobre o primeiro reinado, observando os principais fatos deste período e a sua transição para o segundo reinado.

Turma B

Aluno 01 - O 1º Reinado foi um período que ocorreram vários fatos. Quando D. Pedro I assume o poder para substituir seu pai ele encontra o Brasil em estado de calamidade. O povo revoltado com suas decisões, e vários outros fatos. Com isso desencadeou a Regência Trina Provisória e em seguida a Trina Permanente liderada por Diogo Feijó que depois se candidata à Regência Una junto com outros "comandantes".

Nesse período ocorreram também os principais conflitos entre o povo e a burguesia, as 4 revoltas, sendo duas iniciadas no 1º Reinado e só terminadas no 2º Reinado.

Após isso D. Pedro I teve de voltar para Portugal deixando seu filho D. Pedro II no poder, e com o golpe da maioridade se inicia o Segundo Reinado.

Aluno 02 - Quando acabou a Revolução Francesa D. João VI se viu obrigado a retornar a Portugal para participar do Congresso de Viena. Para isso deixou aqui seu filho Pedro, que tomava conta do país. Passou-se algum tempo Pedro viu que deveria realizar a Independência do Brasil, caso contrário "alguém" a faria. Realizada a Independência, a forma de governo estipulada por D. Pedro I foi o Império, daí o título *D. Pedro II*. Como imperador, D. Pedro era conservador e absolutista. Para ser aceito como país independente aos olhos de Portugal, D. Pedro pegou dinheiro emprestado com a Inglaterra "assinando", assim, sua dependência econômica. Porém D. João VI morreu. D. Pedro havia de assegurar o seu direito ao trono e, para tão manda sua filha assumi-lo, o que não aconteceu. Então ele abdica à favor de seu filho Pedro que tinha 5 anos. Como uma criança de 5 anos não pode

assumir, foi criada a Regência Trina Provisória, composta por três pessoas que comandavam o país, sendo substituída, 8 meses depois, pela Regência Trina Permanente. Houve, ainda, mais duas regências Unas, onde apenas 1 pessoa governa o país. Na última Regência Uma, ocorreu o chamado golpe da Maioridade. "fizeram″ com que Pedro estivesse na maioridade, ele tinha 14 anos e assumisse o poder, criando, assim, o Segundo Reinado.

Aluno 03 - Com a Revolta do Porto, D. João voltou para Portugal deixando seu filho D. Pedro, este assume o governo e conquista a independência política, mas não econômica. D. Pedro é totalmente autoritário e absolutista. D. Pedro retorna a Portugal e abdica ao trono para D. Pedro de Alcântara. Em 1824 é criada a 1ª Constituição do Brasil. Como D. Pedro de Alcântara era menor e não poderia governar. Então foram criadas Regências. A primeira regência foi a Trina Provisória, já que os deputados estavam de férias. Depois veio a Trina Permanente e quem se destaca é Feijó (ministro da Justiça). Em 1834, Feijó cria o Ato Adicional criando a Regência Uma e quem governa é Feijó. Devido as revoltas ocorridas nesse período, Feijó renuncia e quem rege é a Uma de Araújo Lima que é conservador, ao contrário de Feijó que é Liberal. Araújo Lima cria o Ministério das Capacidades. Os liberais não aceitam um conservador no poder e dão o golpe da Maioridade, então D. Pedro de Alcântara assume o poder, se dá início ao 2º Reinado.

Aluno 04 - O primeiro reinado é caracterizado, principalmente pela saída de D. Pedro I do poder e a entrada de seu filho no poder D. Pedro de Alcântara. Segundo Reinado é caracterizado pelo golpe da maioridade em cima de Feijó que estava no poder e também caracterizado pelos conflitos internos como a sabinada e outros.

Aluno 05 - Quando D. Pedro I proclamou a chamada "independência" teve início o período conhecido como 1º período conhecido como 1º Reinado. Era um governo conservador e autoritário, onde foi promulgada a 1ª Constituição, que instituía os quatro poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e Moderador. Tem início uma forte dependência econômica e financeira da Inglaterra, já que, para reconhecer a independência, Portugal exige uma indenização que o Brasil não

possui. Este, então vai pedir um empréstimo à Inglaterra. Devido aos altos juros, a dívida foi correndo cada vez mais. Foi um período conturbado, em que a Igreja era intimamente ligada ao Estado. Em 1831, devido a problemas de sucessão em Portugal e revoltas internas no Brasil, D. Pedro vai abdicar em favor do filho Pedro de Alcântara. Como ele só tinha 5 anos, vai iniciar-se o período das regências, bastante conturbado. Durante a Regência Trina Permanente, o Ministro da Justiça liberal Diogo Antônio Feijó cria a Regência Uma. Durante esse período ocorrem várias revoltas, como a Balaiada, a Sabinada, a Cabanagem e a dos Farrapos. Ele é derrubado pelo conservador Araújo Lima. Então, os liberais armam o "Golpe da Maioridade", colocando D. Pedro II no trono aos 14 anos, em 1840, iniciando o longo período do 2º Reinado.

Aluno 06 - 1830 → Regência Referencial

Regência Trina

Regência Provisória → Feijó

Adicional → Regência Uma

A Revolta do Porto

Aluno 07 - No primeiro Reinado o rei era praticamente um nulo, um "zé ninguém" cujo a única tarefa era servir de imagem para plebi(s)citos, aparições públicas, era apenas uma arte. Durante este reinado surgiram inúmeras mudanças tanto na cabeça das pessoas como na política. Foi nesta época que começou a surgir técnicas primitivas de capital, que depois foram se aperfeiçoando. A transição do 1º Reinado para o 2º se deu devido a revoluções ocorridas, mudanças na estrutura cultural, política, etc.

Aluno 08 - Após a independência foi instalado no Brasil o 1º Reinado, no qual D. Pedro I era o seu imperador. Ao contrário do que se acha a independência do Brasil foi apenas política, porque economicamente nosso país ainda se via preso, dependente na nossa metrópole

- 1ª Constituição brasileira (1824)
- Criação do Banco do Brasil
- Abertura dos portos
- Regências
- Transição para o 2º Reinado, golpe da Maioridade

Aluno 09 - 1º Reinado → começou com a vinda da corte portuguesa no Brasil (1808). Nesse período vários acontecimentos marcaram a história, tais como:

- Abertura dos portos às nações amigas
- Elevação do Brasil à categoria de Reino Unido
- Criação do Banco do Brasil
- Independência do Brasil em 1822 (feita por D. Pedro I)
- 1ª Constituição brasileira (1824) – é dividido os poderes em Judiciário, Legislativo, Executivo e Moderador.
- Volta da Família Real para Portugal → com isso D. Pedro de Alcântara é decretado príncipe Regente com apenas 5 anos. Aí começa o período regencial: → Regência Trina Provisória → Regência Trina Permanente → Regência Uma (Feijó (liberal)) → Farrapos, Sabinada, Balaiada - (Araújo Lima (conservador)) → Ministério das "Capacidades"
- Transição do 2º Reinado → ocorreu com o chamado Golpe da Maioridade: D. Pedro II *assume* mesmo sem ter 21 anos.

Aluno 10 - O primeiro Reinado começou em 1820 com a vinda da corte Portuguesa para o Brasil.

Em 1815 o Brasil foi elevado a categoria de vice Reino acontecendo logo depois a Revolta do Porto quando D. João foi para Portugal, ficando aqui no Brasil D. Pedro.

Em 1822 aconteceu a Independência política do Brasil onde o governo era autoritário e absolutista. Houve a abdicação de d. Pedro e a volta da D. João para o Brasil.

Em 1829 houve a primeira constituição do Brasil.

1830 foi o período Regencial com: Trina Provisória, Uma Permanente comandada por Feijó.

A transição do 1º para o 2º reinado se deu pelo golpe da maioridade porque D. Pedro era menor de idade e não podia assumir o poder.

Aluno 11 - Ao voltar para Portugal, o João VI deixa seu filho como príncipe regente, este para evitar revoltas e para atender os grandes senhores da época é "obrigado" a realizar a independência brasileira e inicia o 1º Reinado, que foi marcado por um governo autoritário que estava mais interessado no governo português do que no brasileiro.

Durante o 1º Reinado o Brasil passa a ser totalmente dependente da Inglaterra, e entrará numa crise econômica, pois a economia agrário-exportadora estará, nesta época, enfraquecida.

Devido a estes fatores uma corrente anti-lusitana nascerá no Brasil e a oposição ganhará mais força e mais adeptos. Com isso ocorreram vários protestos, como a "Noite das Garrafadas", assim D. Pedro I abdicará do trono em prol de seu filho e voltará para Portugal.

Como o filho de D. Pedro I tinha apenas 5 anos, assumiu o governo como Regência Trina Provisória, pois a Cãmara estava de férias. Mais tarde formulou-se uma Regência Trina Permanente. Durante este período a crise econômica se agravou e difersas manifestações foram feitas: as províncias não aceitavam as ordens da capital e pediam maior autonomia, assim, Feijó, ministro da Justiça, organizou um novo projeto de governo, com Regência Una e maior autonomia para as províncias.

Feijó se elegeu regente e em seu governo várias revoltas ocorreram (Sabinada, Balalagem, Cabanagem e Farropilhas. Devido ao seu fracasso, Araújo Lima entrou como novo regente, mas a situação brasileira continuava complicada, assim a oposição, fortalecida com o apoio dos grandes latifundiários convidaram D. Pedro II para assumir o trono e fizeram o "golpe da maioridade". Com isso iniciou-se o 2º Reinado.

Aluno 12 - No 1º Reinado, D. Pedro I governava o Brasil, até ser convocado a reassumir o poder em Portugal, devido a Revolta do Porto. Quando volta para lá, deixa seu filho D. Pedro II, que possuía apenas 5 anos, para governar o Brasil. Como ele era muito pequeno, criou-se regências para controlar o poder, até ele poder comandar. No início dominava o Brasil e Regência Trina Provisória, depois a Regência Trina Permanente, onde somente uma pessoa possuía o poder. O primeiro destes foi um liberal, chamado Feijó. Durante seu governo ocorreram diversas revoltas, como a Sabinada.

Depois entra no poder um conservador, Araújo de Lima. Os liberais, em contra-partida aplicam o Golpe da Maioridade, onde adiantam a maioridade de D. Pedro II, fazendo assumir o poder com apenas 14 anos, iniciando assim o 2º Reinado.

Aluno 13 - A partir da independência política do Brasil tem início o primeiro reinado. Um fator de grande importância para a história foi o conflito entre o Brasil e a Argentina pela posse das terras uruguaias, no final desse conflito, o Uruguai consegue ser independente, mas o Brasil teve um forte aumento de sua dívida externa, mas por outro lado conseguiu estabelecer uma forte força militar. Um outro fator importante foi o acordo com a Inglaterra que desagradou a muitos com isso criando revoltas populares e provocando a saída de D. Pedro, um marco importante para o segundo Reinado.

Após a renúncia de D. Pedro seu filho o Pedro de Alcântara por ter apenas 14 anos de idade, não podendo assumir são criadas as regências, com essas regências vieram quatro importantes revoltas (Balaiado, Guerra dos Farrapos, Sabinada e Cabanagem). O início de segundo Reinado é marcado pela chegada ao poder de D. Pedro de Alcãntara isso mesmo com apenas 14 anos.

Aluno 14 - O 1º Reinado se inicia em 1808 quando a família e a Corte Real portuguesa chega ao Brasil, logo em seguida em 1815 o Brasil é elevado a categoria de Vice-Reino de Portugal, sendo assim começam as grandes modificações no Brasil como em 1818 a abertura dos portos às nações amigas e os tratados com a Inglaterra. Mas em 1820 ocorre a Revolta liberal do Porto, com Dom João retornando à Portugal e deixando Dom Pedro no governo. Logo em 1822 a

independência política do Brasil é declarada, marcada por um governo autoritário e absolutista. A abdicação de D. Pedro I do governo em 1824, após ser autorgada pelo próprio a 1ª Constituição do Brasil. Em 1830 inicia-se o período de transição, o Período Regencial. A Regência trina Provisória foi estabelecida porque o filho de D. Pedro I não possuía idade para assumir o governo, esta durou apenas 1 ano e foi precedida pela Regência trina Permanente chefiada por Costa Carvalho, Bráulio Muniz e Francisco de Lima e Silva, nesta epoca haviam 3 grupos políticos principais: Os Caramurús, a favor de D. Pedro I; Os liberais Moderados, senhores e representantes de terra contra D. Pedro I e os liberais Exaltados que eram jornalistas, padres e outros, representantes do setor urbano eram contra o governo de D. Pedro I. Devido às grandes agitações foi autorgado o Ato Adicional em 1834, que estabelecia a Regência Una, diminuia os benefícios do poder Moderados e outros. A Regência Una foi comandada pelo criador da guarda Nacional e então ministro da Justiça Padre Feijó. Este foi logo precedido por Araújo Lima que teve sua regência marcada por 4 revoltas: Balaiada, Sabinada, Cabanagem e Farrapos. Este saíu logo do poder em 1840 com o golpe da Maioridade

Aluno 15 - No período do 1º Reinado D. Pedro teve muitos problemas positivos e sociais. Ocorreram vários conflitos e manifestações contra o Rei. Então D. Pedro I voltou p/ Portugal deixando no Brasil seu filho D. Pedro II ainda com 5 anos de idade. Enquanto D. Pedro não completava a maior idade, o Brasil foi governado pelos Regentes, haviam vários regentes até que D. Pedro assumiu o trono.

Aluno 16 - O Primeiro Reinado foi um período da História Brasileira que começou quando o Brasil foi considerado vice-reino de Portugal. Isso aconteceu logo após a vinda de D. João com sua corte para cá. Nessa época foram assinados tratados importantes entre Portugal e Inglaterra como o Tratado de Livre Comércio e o Tratado de Aliança e Amizade. Nessa época também foi feito o Jardim Botânico, foi criado o Banco do Brasil etc. Só que com a Revolta do Porto, D. João teve que voltar para Portugal. Então ele abdicou ao trono em favor de seu filho, D. Pedro de Alcântara. Só que nessa época D. Pedro estava com cinco anos de idade. Então formou-se uma Regência Trina Provisória, que um tempo depois tornou-se Regência Trina Permanente. Feijó era o líder dessas regências e quando a Regência Trina

tornou-se Regência Una, Feijó assumiu o poder, como Primeiro-ministro. Foi durante esse período que ocorreram revoltas como a Cabanagem e a Balaiada. Só que quando D. Pedro completou 14 anos, ocorreu o Golpe da Maioridade, e ele assumiu o poder.

Aluno 17 - Com a Independência do Brasil se iniciou o 1º Reinado, que obteve muitas características. O retorno de D. Pedro e abdicação de D. Pedro de Alcântra. As regências foram outro fato marcante, são elas: Regência Trina Provisória, logo depois, a Trina Permanente, liderada por Feijó (ministro da Justiça) e por último a Regência Una. Ocorreu também nessa época o Golpe da Maioridade. No 2º Reinado tínhamos três questões básicas: militar, religiosa e escravos. A cana-de-açúcar → escravo, classes rígidas, senhores de engenho, litoral. A Mineração → escravo, mobilidade social, senhores das minas, interior das Minas Gerais. A cultura cafeeira estava presente no Vale do Paraíba do Sul e Oeste Paulista → "terra roxa". Mão-de-obra utilizada eram os imigrantes. A aristocracia rural eram os "barões do café". A cultura cafeeira representou a economia dos séculos XIX e XX.

Aluno 18 - Com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, D. João passou a "administrar sua colônia" que passaria a ser Vice Reino. O Tratado assinado com a Inglaterra fez com que se iniciasse a dependência econômica do Brasil. A Independência Política do Brasil se deu em 1822. Com a Revolta do Porto, D. João retornou a Portugal e seu filho assumiu em seu lugar. O período Regencial ficou marcado devido as lutas que tiveram: Sabinada, Balaiada, Cabanagem e Farrapos. Foi criada a Regência Trina Provisória e em seguida a Regência Trina Permanente. D. Pedro é abdicado. No 2º Reinado ocorre o golpe da Maioridade e D. Pedro de Alcântara passa a "governar". O 2º Reinado envolvia questões militar, religiosa e escravocrata. Na questão religiosa, a Igreja que apoiava o Estado, se volta contra o mesmo e a Questão militar traz para o lado do Estado, o exército, que passaria a formar o movimento tenentista. Abolição dos escravos. O poder é dividido em legislativo, executivo e judiciário.

Aluno 19 - Com o 1º reinado vieram fatores importantes para nossa história. Começou a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, com que vez que começase o ciclo vice-reino da dependência econômica.

Portugal fez uma jogada espetacular, pois estava tendo, Congresso de Viena, e impedida de ir para o mesmo, Portugal resolveu elevar o Brasil à "IMPÉRIO" que foi elevado o país, primeiramente foi reconhecidas pelo USA e depois Inglaterra, com isso Portugal pode participar do Congresso. Então com isso começou vários fatores como dependência econômica do Brasil a partir de Portugal nos roubando e a Inglaterra faturando.

A transição do 1º reinado p/ o 2º foi chamada de regências, pois D. Pedro II não tinha idade p/ governar.

Aluno 20 - O 1º Reinado teve início com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil. Com a chegada da família Real o Brasil foi considerado vice-reino de Portugal.

A família Real Portuguesa, então aqui no Brasil começou a melhorar o país, criando várias formas de cultura e lazer. Isso para que não tivesse nenhum tipo de desconforto para a família Real. Foi nessa época que foi assinado o tratado com a Inglaterra (dependência econômica) e a volta de D. João para Portugal e a independência política do Brasil, com o retorno da família portuguesa, foi então criada uma nova forma de governo as regências: a primeira foi a Regência Trina Provisória, a Segunda a Regência Trina Permanente, com Feijó como ministro da Justiça e a última, Regência Una.

***CORPUS* 2** - QUESTÃO DE HISTÓRIA

Os anos de 1941 e 1942 foram decisivos para o desfecho da Segunda Guerra Mundial. Identifique, na caricatura acima, um episódio e seu desdobramento para o desfecho da Segunda Guerra Mundial.

Turma B

Aluno 01 – Já no final da segunda guerra a Alemanha perdeu uma batalha contra a URSS em Stalingrado. Esse acontecimento foi decisivo para a derrota do Eixo no desfecho da guerra.

Aluno 02 – A caricatura nos remete à derrota sofrida pelos alemães aos soviéticos em Stalingrado, que daria, então, início à sucessão de derrotas e acabaria com a invasão soviética a Berlim, dando fim à Guerra na Europa.

Aluno 03 – Hitler ao entrar na Polônia quebra o tratado de Molotov que tinha com a Rússia sendo assim, a Rússia declara guerra a Alemanha e os EUA entram na guerra quando a Alemanha declara guerra a França.

Aluno 04 – A invasão germânica na União Soviética foi o fator decisivo para que eclodisse a Segunda Grande Guerra. O descontentamento gerado por essa ofensiva foi o desdobramento desse episódio, além de manter o grande combate entre as grandes potências.

Aluno 05 – A caricatura é relacionada ao momento com que as tropas alemães invadiram a URSS. Ao chegar a Stalingrado as tropas foram contidas pelas forças socialistas. A partir desse momento as tropas alemães foram recuando e após ter passado muito tempo, foram sentidas pela URSS devido à sua longa permanência no território socialista. Este desdobramento levou a derrota alemã e ao fim da guerra.

Aluno 06 – O episódio apresentado é o da invasão da Alemanha a Stalingrado. Hitler encontrará uma forte resistência la, não conseguindo dominar a área. Isso mostrava que as forças do eixo estavam ameaçadas, ou seja, foi o ponto de partida para a reação contra a Alemanha, resultando mais tarde, após uma série confrontos, no fim da segunda guerra, sendo a Alemanha perdedora novamente.

Aluno 07 – Foi o episódio onde as topas alemãs tentaram tomar a cidade de Stalingrado, um símbolo do poder soviético. Com a derrota da Alemanha seu poder ficou enfraquecido. Já a URSS obteve poder e prestígio por ter derrotado os nazistas.

Aluno 08 – A caricatura faz referência à invasão alemã na Rússia; estabelecendo assim o nazismo no país. Essa invasão rompeu com o pacto germano-soviético, o que levou a Rússia à guerra contra a Alemanha.

Aluno 09 – O exército alemão avançava sobre o território soviético, em um período glorioso para as potências do Eixo. Em Stalingrado, os soldados de Hitler foram finalmente barrados e derrotados pela URSS. Esse episódio marcou o início do período no qual a Eixo foi impedido de avançar e os Aliados começaram seu trageto para a vitória final.

Aluno 10 – A caricatura se refere a ocupação de Stalingrado pelos nazistas alemães. Esta ocupação foi bastante complicada, pois eles tiveram que enfrentar uma resistência absurda do povo que tinha ordem para defender a cidade a qualquer custo, mesmo desarmados. Outro fator também representou uma forte resistência, o inverno que enfrentaram na cidade, que gerou um equilíbrio de armamentos, já que o exército e os tanques alemães não foram criados para batalhar na neve russa. Isso levou a um enfraquecimento das forças nazistas que foram cercadas em Stalingrado pelos Aliados, se rendendo.

Aluno 11 – A caricatura representa a invasão do exército alemão à Stalingrado, onde travaram uma longa batalha em que os alemães sairam derrotados. Dessa forma, Stalingrado significou uma pedra no caminho para o expansimismo alemão.

Aluno 12 – A Alemanha, de Hitler, havia feito um acordo com a URSS para não invadir a Polônia, mas acaba invadindo. Com isso, Hitler começa uma guerra contra a URSS, além de já estar lutando na frente oposto contra a França. Hitler, inicialmente, consegue entrar na URSS mas dentro do país seu exército se divide em três frentes de luta o que acaba sendo fatal para a derrota alemã.

Aluno 13 – Nesses anos a Alemanha começou pela primeira vez a ter dificuldades na sua frente de batalha oriente. A resistência encontrada na cidade de Stalingrado atrapalhou os planos dos nazistas, enfraquecendo seu exército, o que favoreceu os aliados.

Aluno 14 – Em 1941 a Alemanha invadiu a URSS e avança em seu território até Stalingrado. A cidade conseguiu barrar a ofensiva alemã e assim começou uma reação com um novo front de batalha a Alemanha enfraqueceu a partir de então começa a perder a guerra.

Aluno 15 – Os alemães ao tentarem invadir Stalingrado encontraram forte resistência soviética. Assim a invasão seria mais difícil do que os nazistas pensavam. Esse fato fez o exército alemão se enfraquecer, sucumbindo no final do conflito.

Aluno 16 – Para o desfecho da Segunda Guerra Mundial foi decisiva a entrada dos EUA, que conseguiu derrotar as forças da oposição.

Aluno 17 – A caricatura representa a frente de batalha entre Stalingrado e as tropas de Hitler. Stalingrado era cidade símbolo da revolução russa e possui resistência ocasionando sucessivas baixas no exército alemão além de abrir frente contra a URSS país que teve participação decisiva para contenção e ocupação da Alemanha.

Aluno 18 – A frustrada invasão alemã à URSS e o contra-ataque soviético foram decisivos para o desfecho da Segunda Guerra Mundial.

Aluno 19 – Um episódio que pode ser identificado é a operação Barbarrosa em que a União Soviética foi invadida pelas tropas de Hitler. Esse momento foi decisivo, já que representou uma derrota dos planos nazistas e posteriormente resultou numa contra-ofensiva soviética em direção à Berlim, auxiliando uma derrota alemã.

Aluno 20 – No início de 1941 a Alemanha nazista rompeu o pacto que havia feito com a União Soviética e invadiu o país. Ao chegar em Stalingrado, as tropas alemãs encontraram grande resistência da população acabou tendo que recuar. A partir desse momento as tropas do Eixo foram perdendo forças e recuando, até o momento em que se renderam.

Aluno 22 – A quebra do pacto de não-agressão entre a Rússia e Alemanha e o confronto entre a Rússia e Alemanha na cidade de Stalingrado, vencido pela Rússia, foram fundamentais para a derrota do eixo Roma, Berlim e Tóquio.

Aluno 23 – Já perto do fim da segunda guerra, a URSS encontrava uma certa dificuldade em derrotar as tropas de Hitler em seu território, ele que havia tomado Stalingrado e estabelecido uma frente de ataque à URSS.

Aluno 24 – O ditador alemão Adolfo Hitler rompeu o pacto de não agressão com a Russia e tenta entrar em seu território. A Russia era um forte apoio que até então não participava da guerra. A partir do momento que Hitler tenta a Russia ele decreta sua derrota.

Aluno 26 – O episódio foi a batalha de Stalingrado, onde os exércitos alemão e soviético se enfrentaram e onde os soviéticos mantiveram a luta sem que houvesse recuo pela sua parte, fazendo então com que o exército alemão comessasse a recuar.

Aluno 27 – A Alemanha descumpriu o trato com a União Soviética de não invadi-la. Esse fato fez com que a URSS entrasse para a guerra, derrotando o exército alemão que penetrava em seu território. Essa derrota contribuiu no enfraquecimento da Alemanha.

Aluno 28 – O episódio acima descrito foi a tentativa de tomada pelas tropas nazistas de Stalingrado que resiste ao ataque (por isso representado por uma pedra no caminho do nazismo) o desfecho foi que após essa derrota e a derrota em Leningrado as tropas russas lançaram uma contra-ofensiva e esmagou (sic) o exército nazista culminando no cerco a Berlim.

Aluno 30 – Os anos de 1941 e 1942 foram decisivos para o desfecho da 2ª guerra mundial já que ocorreu o fim da Stalingrado. Este foi um dos contribuintes para o fim da 2ª guerra mundial.

Aluno 31 – O episódio que pode ser identificado na caricatura acima é a invasão de Stalingrado pelas tropas alemães e, seu respectivo desdobramento é a consequente derrota alemã, que marca um dos episódios mais importante para uma nova “era” que então começa da Derrota do Eixo.

Aluno 32 – A batalha de Stalingrado, travada por alemães e soviéticos em território da URSS e que os nazistas perderam. Com isso o avanço oriental de suas tropas foi barrado e as forças alemães nesse front foram enfraquecendo e, mais tarde, rompedas.

Aluno 33 – A caricatura representa a invasão nazista à união soviética. Tal tentativa foi mal sucedida, resultando em um enfraquecimento substancial do exército nazista que se viu obrigado a recuar. Esse episódio contribui muito para a queda da Alemanha na 2ª Guerra Mundial.

Aluno 34 – O episódio foi a invasão alemã à URSS, que embora tenha sido bem sucedido no início teve seu desfecho a favor da URSS diante da dificuldade alemã de invadir Stalingrado. (começou, assim, a ofensiva soviética que chegaria a Berlim pondo fim a guerra.

Aluno 35 – A caricatura acima representa a ofensiva nazista em Stalingrado, que representou a contrução do exercito alemão, até então imbatível, e deu inicio a virada da guerra por parte dos Aliados.

Aluno 36 – O episódio relacionado foi quendo Hitler resolveu invadir a União Soviética, atacando a cidade de Stalingrado, e ferindo, assim, o acordo de não agressão entre Alemanha e União Soviética. O seu desdobramento foi o da derrota das tropas de Hitler e a sua recua. Em que Hitler passou a ser atacado pelo leste e oeste (França e União Soviética). Acabou sendo enfraquecido e derrotado.

Aluno 37 – A caricatura retrata a tentativa de Hitler de invadir Stalingrado, tal tentativa fracassou (chegada do rigoroso inverno contribuiu). Após este fracasso as tropas do exército alemão se renderam o que praticamente acabou com a frente de guerra na Europa oriental.

Aluno 38 – a expanção suprenacional do nazismo alemão já havia dominado territorialmente por parte da URSS (inclusive Berlim). Porém foi no chamado Stelingrado que se representou uma significativa, e não menos relevante, derrota da dominação nazista.

Aluno 39 – Foi em 1941 e 1942 que a Alemanha nazista para de avançar na URSS porque foi nesse ano que ela chega a Stalingrado e a URSS se revolta para a Guerra e apesar disso a Alemanha é expulsa da URSS e começa a ter dificuldade para manter várias frentes de batalha.

Turma C

Aluno 01 – O episódio foi a invasão de Stalingrado pelo exército nazista: Em Stalingrado os nazistas foram cercados pelas tropas soviéticas e lá foram derrotados.

Aluno 02 – O episódio em questão foi o cerco a Stalingrado, quando a Alemanha invadiu a cidade de Stalingrado encontrou-a praticamente vazia pois os soviéticos cercado a cidade e logo após derrotado a Alemanha. Esse foi a primeira de sucessivas derrotas alemãs que acarretou no avanço do eixo.

Aluno 03 – Na caricatura podemos identificar a tentativa do ataque alemão à União Soviética, mais especificamente Stalingrado. Após a tentativa de ataque a Leningrado o alvo era Stalingrado. Porém, ali ocorreu a derrota definitiva da potência nazista, o que enfraqueceu todo o poder dos países do eixo.

Aluno 04 – O episódio mostrado com a caricatura foi a interrupção do avanço nazista pelos russos em Stalingrado. Com isto, o exército soviético partiu para a ofensiva, carregando os alemães pra casa e enfraquecendo-os brutalmente.

Aluno 05 – O cerco a Stalingrado teve papel importante na Segunda Guerra, contribuindo para a derrota da Alemanha de Hitler na guerra.

Aluno 06 – Hitler pretendia dominar em busca de seu “espaço vital”. Quando tentou dominar a URSS esta havia criado um cerco à sua região. O desdobramento deste episódio foi a derrota da Alemanha, causando derrota da força do Eixo.

Aluno 07 – O episódio representado na caricatura que significou o desfecho da Segunda Guerra Mundial, foi a batalha de Stalingrado. Esse fato demonstrou a contenção das forças do Eixo sobre a URSS, o que levou diretamente ao confronto da Segunda Guerra.

Aluno 08 – A Alemanha estava avançando pela URSS vencendo diversas batalhas, porém quando chegou a Stalingrado perdeu, sendo obrigada a recuar enquanto era atacado pela França e Inglaterra.

Aluno 09 – A caricatura acima mostra a tentativa alemã de invadir Stalingrado e tomar a cidade, rompendo o acordo de não-agressão. Os principais exércitos alemães foram “derrotados”, o que tornou mais difícil a permanência de Hitler no poder.

Aluno 10 – A União Soviética, ao ser atacada pela Alemanha, tendo o acordo quebrado, entra na guerra.

Aluno 11 – O avanço nazista no início da guerra foi muito potente, porém ao tentar atacar a URSS os nazistas se enfraqueceram muito e começaram a ter que recuar. Em Stalingrado as tropas alemãs encontraram uma ofensiva muito forte e um inverno muito frio que levou muitos soldados à morte.

Aluno 12 – A batalha de Stalingrado foi a primeira vitória soviética expressiva sobre as tropas alemães na frente leste da guerra. A partir desse momento ocorreu um equilíbrio de forças e uma posterior vitória dos aliados.

Aluno 13 – O episódio é o cerco de Stalingrado feito pelos nazistas que logo depois é desfeito pelos russos caracterizando o início da derrota dos países do Eixo na Guerra.

Aluno 14 – A 2ª Guerra teve como principal característica a tentativa de deter o avanço nazi-fascista. A URSS e a Alemanha haviam assinado um acordo de não agressão, o que atrapalhava os ideais alemãs. A Alemanha terminou por atacar assim mesmo mas saiu derrotada.

Aluno 15 – A batalha de Stalingrado foi a 1ª grande barreira imposta as tropas nazistas. A partir desse momento é possível fazer recuar as tropas alemãs que invadiram a URSS cujas tropas chegaram até Berlim e com a ajuda de forças Aliadas entrando pela Itália foi possível o fim da Segunda Guerra.

Aluno 16 – O episódio da caricatura é a invasão alemã na Russia. Com essa atitude dos alemãs os russos entraram para a guerra do lado da Inglaterra e França, os alemães que quase chegaram a Moscou ficou enfraquecido, pois não comiam nem descansavam, acabaram perdendo todos os territórios que já tinham conquistado.

Aluno 17 – O episódio descrito na caricatura foi o da invasão por parte das forças nazistas em Stalingrado, mas esta não obteve exito por causa do apoio popular dos militares da URSS. Essa foi uma das primeiras grandes vitórias dos aliados já que as forças de Hitler tiveram significativas baixas e essa batalha foi muito importante para a moral das forças aliadas.

Aluno 18 – O episódio representado é o cerco a Stalingrado pelas tropas nazistas. Após um longo conflito na área com a tentativa nazi-facista de penetrar no território russo, houve a contra-ofensiva soviética que obrigou o recuo das tropas do eixo, marcando o início da vitória dos aliados.

Aluno 19 – O episódio foi a batalha de Stalingrado, que marcou a contenção do avanço nazista na União Soviética e o início da contra-ofensiva por parte dos EUA, Inglaterra e URSS (Aliados), na busca da recuperação dos territórios invadidos pelos alemães, e posteriormente a invasão da própria Alemanha.

Aluno 20 – A batalha de Stalingrado foi uma “pedra” no caminho dos nazistas. Houve muita resistência e os nazistas acabaram perdendo. A partir desse episódio, a resistência soviética só aumentou, fazendo fronta aos nazistas.

Aluno 21 – O episódio em si foi o momento em que a Alemanha não obteve sucesso na sua ofensiva sob Stalingrado e é aí que ela começa a perder a guerra, pois suas tropas foram enfraquecidas e a Alemanha cercada.

Aluno 22 – O episódio da caricatura é o episódio no qual os alemães nazistas cercam Stalingrado e o seu desdobramento foi que os alemães não conseguiram chegar a Stalingrado, pois teve de lutar com o frio do inverno russo, onde seu exército foi perdendo força e então a Alemanha teve de se render.

Aluno 23 – O episódio representado na caricatura é o cerco a invasão nazista à cidade de Stalingrado na URSS a qual os soviéticos sairam vitoriosos e a partir de então começa a contra ofensiva soviética que terminaria com a derrota dos países do eixo.

Aluno 24 – Os nazistas romperam o pacto de não agressão e invadiram a URSS. Porém; ao chegarem em Stalingrado houve uma grande resistência soviética, e foi a partir desse momento que o exército de Hitler começou a ser contido e cercado em Berlim, com a ajuda dos EUA, da Inglaterra, da França e dos civis.

Aluno 25 – O episódio foi a contenção dos nazistas em Stalingrado e com isso as potências aliadas puderam dispersar os ataques do eixo, enfraquecendo suas frentes de batalha.

Aluno 26 – O episódio foi a Guerra de Stalingrado, quando Hitler começou a invadir a URSS (na 2ª fase da 2ª Guerra). Porém a resistência feroz do povo somado com o inverno rigoroso fizeram com que a Alemanha se rendesse. Esse momento foi importante pois era o início do declínio do poder nazista.

Aluno 27 – Na caricatura pode-se reconhecer o episódio do cerco de Stalingrado. Neste episódio o exército nazista que vinha avançando sobre a URSS, até então, foi barrado. A partir desse momento começou a reação da URSS, que posteriormente iria “empurrar” os alemães de volta à Berlim, o marco da derrota alemã.

Aluno 28 – Mesmo após o pacto de não-agressão germânico-soviético, a Alemanha sob o comando de Hitler invade Stalingrado e dá início a um confronto direto entre Alemanha e União Soviética.

Aluno 29 – Retirada de Stalim do poder pelos soviéticos.

Aluno 30 – Hitler invade a Rússia mas acaba demorando mais tempo que o previsto, acabando por ter que enfrentar seu inverno rigoroso. Sua “pedra no caminho” foi Stalingrado. Essa derrota nazista foi o início da sua queda. Uma desmoralização para as tropas arianas que estavam certas de sua superioridade antes as tropas russas.

Aluno 32 – O episódio é a Batalha de Stalingrado, que foi a derrota dos alemães pelos russos. Ele foi importante pois freiou o avanço das tropas nazistas pelo território da União Soviética e fez com que os nazistas recuassem.

Aluno 33 – A caricatura retrata a invasão nazista à URSS, que significou a quebra do pacto de não agressão entre URSS e Alemanha, por parte de Hitler. Depois disto, a União Soviética virou-se contra a Alemanha, unindo-se a França, Inglaterra, EUA e ajudou a derrotá-la.

Aluno 34 – O episódio citado é o da resistência de Stalingrado aos ataques nazistas que vinham dominando desenfreadamente a europa oriental e a URSS. A partir dessa resistência, a União Soviética barrou os avanços de Hitler e começou a contraatacar, dominando as áreas de seu país da europa oriental, até chegar à Alemanha.

Aluno 36 – A caricatura expressa o episódio em que os alemães foram barrados e impossibilitados de invadir a Rússia pela cidade de Stalingrado pelos próprios Russos. Com isso, os alemães não conseguiram mais avançar para o lado da Rússia e foram enfraquecendo.

Aluno 37 – Até meados de 1941 / 42 o avanço das tropas alemãs havia sido incontrolável, a primeira derrota significativa dos alemães foi em Stalingrado contra os soviéticos e teve como conseqüência o início de sucessivo das vitórias dos aliados contra os países do Eixo.

Aluno 38 – A derrota das tropas facistas na cidade de Stalingrado, na Rússia, freiou o avanço dos países do eixo. Isso representou também um contra-ataque aos países aliados, que agora tinham a URSS fortemente combatente na guerra, peça chave para sua futura vitória.

Aluno 39 – A tentativa da Alemanha de invadir Stalingrado, o que “quebrou” a estratégia dela e desencadeou uma mudança na Segunda Guerra Mundial.

Aluno 40 – O episódio em questão foi a derrota nazista frente as forças de Stalingrado. Devido a esta derrota, os nazistas foram obrigados s recuar e desistir da tomada de parte da cidade, freando assim a ameaça de que a guerra se espalhasse por outros países.

Aluno 41 – A caricatura faz menção a invasão das tropas alemães a Stalingrado, na União Soviética. Com o forte inverno da região, as tropas alemães foram sendo derrotadas, o que permitiu uma contra-ofensiva dos aliados que invadiram a Alemanha derrotando-a.

Aluno 42 – A caricatura representa o episódio, durante a invasão alemã da URSS, em que o exército tenta destruir Stalingrado (depois de tentar destruir Leningrado) mas não conseguiu pois é recebido por uma resistência feroz. Depois de cinco meses de luta o exército alemão se rende e a URSS volta numa contra-ofensiva com a Alemanha.

Turma A

Aluno 01 – A caricatura retrata a batalha de Stalingrado, na qual a URSS se moveu em função de conter o avanço de Hitler. Para a guerra, isso culminou num enfraquecimento da Alemanha.

Aluno 03 – O episódio foi a batalha de Stalingrado, batalha que representou a primeira contra-ofensiva da URSS diante da Alemanha de Hitler.

Aluno 04 – Um episódio que pode ser identificado na caricatura é qdo. a Alemanha declara guerra a URSS e mobiliza suas tropas para invadir Stalingrado. Dessa forma formam-se duas fontes de guerra, uma do lado oriental e outra do ocidental da Alemanha, isso é um importante aspecto que entre outros faz a Alemanha perder a guerra.

Aluno 05 – A caricatura incita o cerco da cidade de Stalingrado feito pelo avanço das tropas nazistas. A cidade era um dos principais pontos de resistência do front oriental (URSS). A cidade foi tomada e praticamente destruída.

Aluno 06 – O episódio da Stalingrado foi quando as potências européias capitalistas resolveram atacar a Alemanha e esta não estava preparada. Alemanha achou que o ataque seria por outro lugar, e ao se enganar suas tropas foram detidas.

Aluno 07 – A Alemanha ao invadir a União Soviética, quebra o pacto de não agressão firmado antes da guerra, porém o exército soviético conseguiu conter os alemães em Stalingrado e começaram a marchar em direção de Berlim, dando início a fase que levava ao fim da guerra.

Aluno 08 – Um episódio foi a invasão do exército de Hitler a Estalingrado; o qual descumpria o pacto de não-agressão e a vitória da Rússia, começando assim a contra ofensiva. Mostrando que o exército alemão não era invencível, assim o “jogo começou a ser vencido”.

Aluno 09 – Contenção da invasão de Hitler na URSS marcada por intensas batalhas na cidade de Stalingrado. Essa derrota foi a primeira significativa de Hitler durante a 2ª guerra.

Aluno 10 – As tropas alemãs estavam em plena expansão na conquista e ocupação de territórios inimigos, mas quando chegaram em Stalingrado, a situação começa a se inverter. A batalha pelo domínio de Stalingrado durou muitos meses e as tropas de Hitler não conseguiram vencer os russos, sendo obrigados a recuar. A partir daí os Alemães começaram a perder batalhas sucessivamente sendo “empurrados” de volta para a Alemanha.

Aluno 11- Na caricatura está retratada a Batalha de Stalingrado. Hitler abdicou da não-agressão com os soviéticos e, crendo na vitória, aprofundou a frente oriental cercando Stalingrado. A fortíssima e inesperada contra-ofensiva do Exército Vermelho foi decisiva e a Alemanha não sustentou duas frentes de combate: foi devolvida à Berlim.

Aluno 12 – Na caricatura caracteriza a “chegada” alemã no ataque à Stalingrado. Já não conseguindo mais a vitória, a Alemanha se vende derrotada, ela sai da guerra e com a entrada do EUA na guerra e sua vitória da fim a Segunda Guerra Mundial.

Aluno 13 – O episódio referido na caricatura que foi fundamental para o desfecho da guerra foi a aproximação dos EUA com a URSS. Essa aliança foi importante porque juntos derrotaram o nazi-fascismo e consequentemente se deu o fim da guerra.

Aluno 14 – Um episódio que contribuiu para o desfecho da 2ª Guerra Mundial foi a invasão alemã a Stalingrado (Stálin, nesse momento, já clamava pela entrada dos EUA na Guerra a fim de desviar o foco de guerra um pouco para o ocidente, visto que a frente alemã já havia alcançado o território russo).

Aluno 15 – O episódio foi o interesse que a Alemanha tinha de pegar uma região na Polônia e anexar ao país (região dos sudetos) porém tiveram que fazer um acordo de não agressão com a URSS permitindo também que pudessem invadir a Polônia no lado oriental. Mas tarde a Alemanha vai quebrar esse acordo invadindo a URSS.

Aluno 16 – A Alemanha nazista de Hitler querendo invadir a União Soviética. No início a Inglaterra, Estados Unidos e França não tomaram posição quanto a isso, por também serem contrárias ao socialismo. Porém depois declararam guerra à Alemanha, o que significou o início da Segunda Guerra Mundial.

Aluno 17 – O ataque de tropas nazistas à Russia, e sua consequente derrota enfraqueceu o regime Hitlerista, ficando mais fácil a repressão deste regime ditatorial e nazista.

Aluno 18 – Em meio a sua expansão sobre a Russia, hitler sofreu um bloqueio da própria expansão na cidade de Stalingrado. Este fato foi fundamental para o desfecho da 2ª guerra, pois mostrou o enfraquecimento dos militares de Hitler e a possibilidade de vence-los.

Aluno 19 – O episódio descrito acima foi a expansão germânica sobre território soviético, após a violação do pacto de não agressão germano-soviético por parte da alemã. Os desdobramentos desse episódio podem ser considerados como sendo o início do fim da 2ª guerra mundial já que ao contrário das previsões de Hitler sua batalha em duas frentes de ação não foi rápida nem obteve sucesso pois nem os ingleses se renderam nem Stalingrado foi conseguido ser ultrapassado.

Aluno 20 – O episódio ilustrado na caricatura foi o “Cerco de Stalingrado”. Nos anos de 1941 e 1942 as tropas alemães invadiram e cercaram a cidade soviética e houve uma incrível resistência da população a qual conseguiu derrotar os nazistas, iniciando o fim da Segunda Guerra Mundial.

Aluno 21 – Ao chegar na região do Stalingrado Hitler ditador nazista alemão, encontrou finalmente reação à altura e começou assim a derrota das tropas alemãs.

Aluno 22 – A invasão de Stalingrado, uma das primeiras cidades da URSS, pelos alemães nazistas foi um dos episódios decisivos para o desfecho da 2ª guerra. Teve como desdobramento a entrada da URSS no conflito vindo do lado oriental da Europa, o que fez abrir duas frentes de batalha para o exército alemão e foi decisivo para sua derrota.

Aluno 23 – Um episódio importante para o desfecho da Segunda Guerra foi a batalha de Stalingrado que a partir de seu desdobramento evidencia o início do declínio de Hitler uma vez que reteve o avanço nazista.

Aluno 24 – O avanço do Eixo era inegável até o momento em que as tropas nazistas invadem a URSS. A Alemanha não esperava a forte resistência, principalmente em Stalingrado, que encontraria, a invasão da URSS conteve o avanço Fascista colaborando para o desfecho da guerra na qual acabaram perdendo.

Aluno 25 – A caricatura representa o cerco de Stalingrado. Este fato representou o início das derrotas do Eixo, culminando na sua perda na 2ª guerra mundial.

Aluno 26 – O episódio foi a contenção do avanço nazista pelos soviéticos na batalha de Stalengrado. A partir deste momento os nazistas começaram a serem derrotados até perderem a guerra.

Aluno 28 – Esta caricatura mostra a pedra no caminho de Hitler que foi Stalingrado, quando Hitler começou a adentrar um território soviético ele conquistou tudo até moscou muito rapidamente, porém ao chegar a Stalingrado o avanço foi combatido e parou e não conseguiu mais avançar e com o passar do tempo seu exército perdeu força e começou a perder batalhas e retomar o caminho da casa, perdendo território antes conquistado.

Aluno 29 – Os nazistas cercaram Stalingrado, rompendo com o pacto de não agressão com a URSS. A URSS declara guerra à Alemanha, fato decisivo para sua derrota.

Aluno 30 – A caricatura representa a chegada das tropas nazistas à cidade de Stalingrado na Rússia. Na guerra do Stalingrado começa a contra ofensiva russa na qual as tropas russas derrotaram as tropas nazistas com a “ajuda” da chegada do inverno russo, no qual os alemães não estavam acostumados.

Aluno 31 – A URSS junto com os EUA conseguiu conter as forças da Alemanha que já enfraquecidas por tanto tempo de guerra não conseguiram continuar.

Aluno 32 – Um episódio presente na caricatura foi o forte inverno presente na Rússia, enquanto as tropas alemãs tentaram chegar a Stalingrado, inverno esse que prejudicou a ofensiva alemã, que não resistia ao forte frio.

Aluno 33 – Esta caricatura representa a batalha de Stalingrado na qual se enfrentaram Russos contra Alemãs na cidade de Stalingrado, na Rússia. A derrota alemã representou a contenção do avanço nazista e o início da contra ofensiva soviética.

Aluno 34 – O episódio é a tentativa de invasão de Stalingrado pela Alemanha que representaria a uma perda indelenática aos Russos, por isso, foram capazes de resistir bravamente e foi a partir desse ponto que a guerra começou a mudar de lado. Foi a batalha mais sangrenta da história mundial.

Aluno 35 – A caricatura acima retrata a Batalha de Stalingrado, que consistiu na chegada dos alemães a esta cidade e teve como desdobramento a contenção do avanço nazista e o início da contra-ofensiva soviética.

ANEXO 2 – O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO DAS RESPOSTAS DISCURSIVAS

1 A textualidade da resposta discursiva

O ponto de partida deste trabalho é o fato de que o aluno, ao resolver uma questão discursiva de Geografia ou História, está construindo um texto.

Segundo Koch (1977), um texto deve ser considerado o resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

Nessa perspectiva, o *texto* não é um produto final em si mesmo, mas *um processo de planejamento, verbalização e construção.* (ib. id.) que, no caso específico da resposta do aluno, fundamenta-se na relação direta entre ela e o *texto-comando* do professor. Assim, compreende-se que o texto é uma *ocorrência comunicacional* (Beaugrande e Dressler,1981: cap.1, In Maingueneau: 2000, 141-143), isto é, um ato de comunicação cujos interactantes, (o enunciador e o co-enunciador) têm intenção preliminar de inscrever-se um no mundo do outro.

Pode-se considerar, assim, que o aluno, ao redigir uma resposta discursiva, está construindo um *texto,* produção que se configurará em:

a) uma atividade verbal integrada a outras mais complexas das quais o aluno participa na escola;

b) uma atividade consciente, já que o aluno tem propósitos definidos que quer transmitir ao seu destinatário, o professor avaliador, e

c) uma atividade interacional, visto que professor e aluno são interactantes, envolvidos diretamente na resolução de questões propostas em prova.

Partindo dessa perspectiva, evidencia-se a dimensão discursiva dos textos-resposta, visto que não podem ser analisados sem que se considerem as condições específicas de produção. No entender de Oliveira (2003:24), *o texto é o produto e o discurso, sem cujo conhecimento não se analisam textos, é o processo",* do que decorre a utilidade de se submeter o *corpus* de respostas a alguns conceitos propostos por Patrick Charaudeau, em sua "análise semiolingüística do discurso" (1983).

2 A *análise semiolingüística do discurso* e as respostas discursivas

A teoria proposta por Patrick Charaudeau (1983) opera uma síntese entre a concepção da língua como sistema e os estudos das variações de sentido relacionadas às práticas particulares decorrentes das condições sociais de produção.

Diferentemente da corrente estruturalista da análise do discurso de Michel Pêcheux, que considerava o signo desvinculado do ato de linguagem concreto, a abordagem de Charaudeau reconhece as influências dos contextos de produção e interpretação, com suas múltiplas intenções.

Segundo Charaudeau, o ato de linguagem é uma síntese de relações entre os planos interno e externo ao circuito de produção, nos quais se situam os interlocutores, *organizados no princípio de dois "eus" e dois "tus": o Eu-comunicante, o Eu-enunciador, o Tu-destinatário e o Tu-interpretante* (Oliveira, 2003, p.28), cuja natureza ilustraremos com os textos-resposta, objeto deste artigo.

Isto posto, considero ser relativamente simples constatar que, em provas escolares, o professor formulador das questões e o aluno que as resolvem são pessoas reais, com papéis sociais definidos e, como tal, exercem os papéis de Eu-comunicante e Tu-interpretante, respectivamente.

Na condição de Eu-comunicante, o docente propõe situações-problema que deverão ser solucionadas por um Tu-interpretante conhecido e próximo, que é seu aluno e com o qual convive em sala de aula. O "Eu-comunicante-professor" escreve, o "Tu-interpretante-aluno" lê e interpreta.

Nesse caso, o Tu-interpretante e o Tu-destinatário, este último a imagem que o Eu-comunicante tem do Tu-interpretante, coincidem, ou seja, a hipótese que o "Eu-comunicante-professor" formula sobre o "Tu-interpretante-aluno" geralmente está correta, o que garante o sucesso da comunicação.

O professor, por sua vez, tenta passar para o "Tu-interpretante-aluno" uma imagem de Eu-enunciador o mais próxima possível do Eu-comunicante, diminuindo

o espaço que separa o “professor-pessoa” do “professor-avaliador”. Ainda assim, o “Eu-enunciador-professor” é hierarquicamente superior ao “Tu-interpretante-aluno” , e seu discurso, avalizado pelo discurso da escola, reconhecido como verdadeiro.

É oportuno observar que o professor, ao formular as questões de prova, representa um “*ça”* (isso), noção que Charaudeau tomou emprestada a Barthes, segundo a qual a fala do docente, naturalmente carregada de suas características pessoais, representa o segmento profissional dos professores, com todas as suas particularidades. Processo análogo ocorre com o texto do aluno que, embora criado por um Eu-interpretante, funciona como porta-voz do grupo social dos discentes.

Por tudo isso, parece-nos falacioso defender a tese da autonomia tanto do texto-comando, proposto pelo professor em provas, quanto do texto-resposta produzido pelo aluno, o que nos instiga a aprofundar esta análise segundo o conceito de *contrato de comunicação,* como foi proposto por Charaudeau.

3 O *contrato de comunicação* das respostas discursivas

De acordo com Oliveira (2003, p.40),

> contrato de comunicação é um ritual sociodiscursivo constituído pelo conjunto de restrições e liberdades resultantes das condições de produção e de interpretação do ato de linguagem, as quais codificam tais práticas, deixando ao Eu-comunicante uma margem de manobra, dentro da qual este elabora seu projeto de comunicação.

Assim, ao resolver questões discursivas em suas provas, o aluno executa um *projeto de comunicação* que permita a ele explorar a margem de manobra que a situação comunicativa "prova discursiva" lhe oferece, com suas restrições e liberdades.

Aliás, pude constatar, nos estudos já realizados, que, ao definir *estratégias discursivas* para resolver uma questão de prova, o aluno parte do discurso do professor., de tal modo que a qualidade do texto do aluno decorre do padrão do texto-comando do professor. Tanto mais clara, precisa e objetiva é a questão, mais clara, precisa e objetiva será a resposta do aluno, evidenciando que esses dois textos só significam em conjunto, isto é, que o estabelecimento de uma verdade textual está na dependência direta do diálogo entre docente e discente, através de seus discursos.

Constatou-se ainda o desconhecimento de problemas da estruturação lingüística por parte dos dois interlocutores, docente e discente, uma vez que o domínio docente do vernáculo (nem sempre suficiente) permite a formulação de comandos imprecisos, ambíguos, equívocos; e a inexperiência lingüística discente estimula a busca de apoio no texto do professor (texto-comando) quando da formulação do texto-resposta. Contudo, o discente sempre sai perdendo porque precisa obter as informações (e formações) inscritas nos conteúdos das disciplinas, além de precisar de uma nota (ou conceito) que avalizaria a sua promoção.

Tem-se, portanto, em provas escolares, uma *comunicação de natureza interlocutiva*, em que o Eu-comunicante e o Tu-interpretante desempenham *papéis* definidos pela situação comunicativa. Assim, o professor explica a sua disciplina durante as aulas, formula as questões de prova com os conteúdos mais relevantes,

avalia as diversas competências que os alunos devem apresentar ao fim de uma etapa do processo ensino-aprendizagem. Ao aluno cabe acompanhar as aulas, estudar os conteúdos, entender o que o professor propõe nas questões e resolvê-las de modo eficiente.

4 Os modos de organização do texto

A análise do texto-resposta produzido em provas discursivas, segundo a classificação tradicional dos textos apresentada por Oliveira (2004, p.1), esbarra na dificuldade de se estabelecerem limites precisos das chamadas tipologias textuais, usadas no ensino da redação escolar.

De acordo com as considerações do autor, a resposta discursiva em provas de Geografia e de História pode ser classificada como:

- um texto descritivo, porque se apresenta como uma “seqüência de aspectos”, que são o conteúdo da disciplina;

- um texto narrativo, definido com uma “seqüência de fatos”, tomados dos contextos históricos e geográficos em que se inserem os conteúdos das disciplinas e

- um texto dissertativo, já que contém uma “seqüência de opiniões” do aluno, ao explorar a margem de manobra que lhe é concedida pelos conteúdos das disciplinas.

Os estudos de textos-resposta até agora realizados revelam a insuficiência dessa classificação tradicional, por se limitar a um critério estritamente *textual,* sem considerar o critério *situacional*, que associa o texto à situação comunicativa de sua produção.

Como tentativa de superar essas limitações, reproduziremos o quadro comparativo de métodos de análise, proposto por Helênio Oliveira (2004, p.4-5).

CHARAUDEAU (1992) ADAPTADO POR OLIVEIRA (2003)	MARCUSCHI (2002)	NOSSA PROPOSTA (2004)
Modos de organização do discurso: Descritivo Narrativo Argumentativo Enunciativo	**Tipos de textos:** Descritivo Narrativo Argumentativo Expositivo Injuntivo	**Modos de organização do texto:** Descritivo Narrativo Argumentativo Expositivo Enunciativo Injuntivo
Tipos de textos: Jornalístico Literário Publicitário Etc.	**Domínios discursivos:** Jornalístico Literário Publicitário Etc.	**Domínios discursivos:** Jornalístico Literário Publicitário Etc.
Gêneros textuais (cada tipo tem seus gêneros)	**Gêneros textuais** (cada domínio tem seus gêneros)	**Gêneros textuais** (cada domínio tem seus gêneros)

De acordo com a abordagem de Oliveira (2004), tem-se que o *modo de organização do texto* é uma classificação predominantemente intratextual, que leva em consideração a função típica de cada texto. Aplicando-se esse conceito ao texto-resposta, parece impossível enquadrá-lo em um só desses *modos*, sendo didaticamente aconselhável falar em *predominância de determinados modos de organização do discurso.*

Atento a essa dificuldade, o lingüista francês Jean-Michel Adam (1987) propôs um método de análise em que o texto é dividido em “seqüências”, classificando-as separadamente quanto ao *modo de organização do texto*. Feito o estudo das “seqüências”, torna-se possível definir a predominância dos modos em determinado texto.

Na seqüência deste trabalho, submeteremos algumas respostas discursivas ao método analítico proposto por Adam, classificando-as segundo os *modos de organização do texto*.

5 Um exemplo de análise das “seqüências” de um texto-resposta

Tomemos para análise uma questão discursiva selecionada em uma prova de Geografia, proposta para alunos da 1ª série do Ensino Médio. O texto não foi submetido a qualquer tipo de correção.

CRÔNICA:

Grande queima!

Um senhor entra em uma dessas lojas de *shopping*. Uma mocinha não demora a aparecer na frente dele.

- Posso te ajudar em alguma coisa?

- Eu estava procurando um presente pra minha mulher. É nosso aniversário de casamento.

- Alguma coisa em especial?

- Ela é uma pessoa que tem tudo.

- Ela já tem uma estatal?

- O quê?!

- Olha, a Petrobras ta num precinho ótimo.

- A Petrobras?! Mas disseram que ela não ia ser vendida.

- Você não sabe como são essas coisas? Quando falam “não vai ter pacote”, tem pacote! “Não vamos trocar o presidente do Banco Central”, o sujeito já caiu. Ela tem carro?

- Tem.

- Então vai adorar a Petrobras.

- Quanto tá?

- Barato. A gente tá fazendo uma liqüidação de verão. O senhor pode pagar com um pré-datado. Vai levar?

- Não sei... Você não teria outra coisa?

- Minha mãe.

- Você ta vendendo sua mãe?!

- Ta em ótimo estado. Ela é quarenta, modelo quarenta e um. Fez uma revisão há pouco tempo, deu uma levantada na carroceria, ta uma beleza.

- Mas isso é um absurdo. Você não tem vergonha?

- Vou ficar lhe devendo. Tinha uma alma também, mas já vendi pro diabo.

(PAIVA, Cláudio. *O Globo.* s/d.)

Com base na crônica, explique processo econômico que o Brasil está passando. Mostre nessa explicação que você conhece a origem desse processo, as etapas e o atual momento do país.

Aluno 1 - Após a Segunda Guerra Mundial, as multinacionais instalaram suas filiais em países como o Brasil, já que aqui a mão-de-obra é barata, há facilidades fiscais e o baixo preço da matéria-prima. O Brasil estava em ascenção e fez empréstimos para que pudesse melhorar no que diz respeito a infra-instrutura. Depois, fez novos empréstimos para diversificar a produção, e com o faturamento controlou as dívidas com tranquilidade.

Mas os juros subiram, a moeda desvalorizou, os preços da produção industrial brasileira caiu no mercado nacional, e isso tudo fez com que as dívidas controlassem o país. O faturamento agora seria mais baixo que o aumento dos juros que não poderiam ser pagos nem com a ajuda do superávit.

O Brasil então recorreu a instituições financeiras como o FMI, para pagar as dívidas. O FMI agora controlaria as ações econômicas do governo para garantir o cumprimento de seus compromissos.

O país está agora virado apenas para sair dessa crise, e para conseguir capital vende as empresas estatais como a Vale do Rio Doce, a Telebrás e agora a Petrobrás.

Análise das “seqüências”

(Resposta) Após a Segunda Guerra Mundial, as multinacionais instalaram suas filiais em países como o Brasil, (narrativo, marcando a “cronologia” dos fatos, a serviço do expositivo)

já que aqui a mão-de-obra é barata, há facilidades fiscais e o baixo preço da matéria-prima. (expositivo, introduzido por conjunção causal)

O Brasil estava em ascensão e fez empréstimos (narrativo a serviço do expositivo) para que pudesse melhorar no que diz respeito a infra-estrutura. (argumentativo, introduzido por conjunção final).

Depois, fez novos empréstimos para diversificar a produção, (narrativo a serviço do expositivo: “depois”, como marcador temporal)

e com o faturamento controlou as dívidas com tranqüilidade. (argumentativo, com destaque para o adjunto adverbial de modo “com tranqüilidade).

Mas os juros subiram, a moeda desvalorizou, os preços da produção industrial brasileira caiu no mercado nacional, e isso tudo fez com que as dívidas controlassem o país. (argumentativo: adversativa “mas” e aditiva “e”)

O faturamento agora seria mais baixo que o aumento dos juros que não poderiam ser pagos nem com a ajuda do superávit. (expositivo a serviço do argumentativo: relação de comparação e de concessão).

O Brasil então recorreu a instituições financeiras como o FMI, para pagar as dívidas. (narrativo a serviço do expositivo).

O FMI agora controlaria as ações econômicas do governo para garantir o cumprimento de seus compromissos. (narrativo a serviço do expositivo).

O país está agora virado apenas para sair dessa crise, e para conseguir capital vende as empresas estatais como a Vale do Rio Doce, a Telebrás e agora a Petrobrás (narrativo a serviço do expositivo).

A análise quantitativa e qualitativa da classificação das “seqüências” acima permite-nos algumas constatações:

1- O predomínio do *modo expositivo* justifica-se pelo fato de que o comando da questão solicitava a explicação de um processo econômico, o que exigia do aluno a exposição objetiva de seus conhecimentos acumulados sobre o conteúdo da disciplina envolvido na questão.

2- Como o modo expositivo se caracteriza por sua natureza analítica, ocorre de inicio uma “seqüência causal” importante, porque apresenta a origem do processo econômico abordado na questão.

3- A incidência do modo narrativo remete ao comando da questão, no qual o professor indica que o aluno deverá expor a trajetória do processo econômico em pauta: a origem, as etapas e o momento atual, exigindo a seqüenciação cronológica dos fatos, característica de uma narração. Nesses casos, o *modo narrativo* apresenta-se a serviço do *expositivo.*

4- Algumas “seqüências” de natureza argumentativa caracterizam-se por estabelecer relações de oposição, finalidade e comparação com a idéia central dos períodos em que se inserem , revelando o pensamento reflexivo do aluno, ainda que modesto, diante dos fatos expostos.

5- A ausência do *modo enunciativo* pode revelar que a *margem de manobra* do aluno ao resolver questões discursivas é muito pequena ou até nula, contrariando a idéia de que esse tipo de comando permite uma liberdade maior para as reflexões do discente, de modo a evitar a aprendizagem por memorização.

Acrescente-se, ainda, que o aluno, em nenhum momento de sua resposta, fez qualquer tipo de referência à crônica, embora o texto-comando o orientasse a tomá-la como base para resolver a questão. Para o discente, a observação do comando não funcionou como índice orientador para uma resposta autoral e reflexiva, o que seria desejável nesse tipo de questão.

A análise que se buscou desenvolver neste trabalho, ainda que incipiente, revelou a aplicabilidade de alguns conceitos-chave do modelo teórico de Patrick Charaudeau ao estudo de textos escolares produzidos em instrumentos de avaliação formal, como provas discursivas de Geografia e História. Por fazer parte de um estudo maior desses textos escolares, as constatações de agora reforçam outras anteriores e abrem novas e instigantes perspectivas de análise.

A opção por estudar respostas discursivas foi fruto de uma longa experiência em sala de aula, de onde surgiu o desejo de pensar sobre a competência textual do aluno fora do circuito aula de português, prova de português e redação escolar. Algumas perguntas, então, acompanharam nossas reflexões: Como escreve nosso aluno quando lhe é exigido que transforme em texto seus conhecimentos enciclopédicos sobre Geografia e História? De que mecanismos o aluno lança mão para, num processo dialógico, construir um texto-resposta que dê continuidade ao texto-comando do professor? Que motivos levam o aluno a fracassar na produção de respostas discursivas?

A análise que se buscou desenvolver neste trabalho, ainda que incipiente, revelou a aplicabilidade dos conceitos-chave do modelo teórico de Patrick Charaudeau ao estudo de textos escolares produzidos em instrumentos de avaliação formal, como provas discursivas de Geografia e História.

As constatações de agora reforçam outras anteriores e abrem novas e instigantes perspectivas de análise. Uma conclusão, porém, revela-se fundamental: qualquer que seja o modelo teórico a que se submeta o *corpus* de respostas discursivas, é imperioso que se parta do signo verbal para se chegar ao não-verbal, considerando o contexto histórico/cultural/existencial em que se insere o discurso do aluno.

ANEXO 3 – A SEMIÓTICA DE PEIRCE

Charles Sanders Peirce (1839-1914) é considerado um dos mais importantes fundadores da moderna semiótica geral. Sua imensa obra abrange trabalhos em todas as áreas da filosofia e em quase todas as ciências de seu tempo.

Para que se possa propor qualquer formulação de sua teoria, é necessário compreender-se a visão de Peirce a respeito do homem:

> O fato de que toda idéia é um signo junto ao fato de que a vida é uma série de signos prova que o homem é um signo (Peirce, In Nöth, 1995, p.61).

Não só o homem, mas todo o mundo se compõe de signos, o que confere a sua teoria um caráter universal a que Nöth chamou de *visão pansemiótica do mundo* (1995, p.61).

Nesse sentido, a teoria de Peirce tem como objeto de estudo as múltiplas e infinitas possibilidades de relação entre o homem e os fenômenos a que esteja sujeito através do uso de seus sentidos. Suas bases estão, portanto, na Filosofia e na Lógica, mais especificamente em uma concepção fenomenológica fundamentada na estrutura triádica formulada por Platão, segundo a qual o signo tem, em sua estrutura, os três componentes:

- o nome (ónoma, nómos)
- a noção ou idéia (eîdos, lógos, dianóema)
- a coisa (prágma, onsía) à qual o signo se refere.

Darcilia Simões (1997) define essa concepção fenomenológica como *a base indispensável do diálogo entre o homem e o mundo que o cerca.*

Explica a autora, em outro de seus trabalhos, que a tomada fenomenológica, segundo Peirce, exige a atitude científica de *contemplação*, *observação* e *generalização* a partir do que seria possível *sentir*, *pensar* e *categorizar* os sinais com que se interagisse.

Entendido por meio desse raciocínio, tudo o que compõe o mundo passa a fazer parte de relações de natureza sígnica, já que um signo sempre remete a outra idéia, e portanto, a outro signo, no processo que Peirce denomina *semiose ilimitada*.

> Se cada signo cria um interpretante que, por sua vez, é representâmen de um novo signo, a semiose resulta numa série de interpretantes sucessivos, ad infinitum (Peirce, In: Nöth, 1995, p.72).

Para explicar a semiose, isto é, o fenômeno da produção de signos e significados, Peirce formulou como categorias universais do pensamento: a *primeiridade*, a *secundidade* e a *terceiridade*. Fundamentais, elas estão na natureza de todas as coisas, sejam elas de natureza física ou psicológica.

Lúcia Santaella apresenta uma explicação para essas categorias, aludindo à amplitude que lhes é inerente:

> [...] em nível mais geral, a primeira corresponde ao acaso, originalmente, irresponsável e livre, variação espontânea; a segunda corresponde à ação e reação aos fatos concretos, existentes e reais, enquanto a terceira categoria diz respeito à mediação ou processo, crescimento contínuo e devir sempre possível pela aquisição de novos hábitos. O terceiro pressupõe o segundo e primeiro; o segundo pressupõe o primeiro; o primeiro é livre. Qualquer relação superior a três é uma complexidade de tríades (Santaella, 1998, p.39).

A compreensão dessas três categorias universais permite-nos definir signo não como uma classe de objetos, mas como *a função de um objeto no processo de semiose* (Nöth, 1985, p.66). Assim, o signo só existe na medida em que é interpretado como signo, exigindo, portanto, o desencadear do processo semiótico.

Dessa forma, o objeto de que se ocupa a semiótica é a *semiose*, o processo de geração de significado, muito mais do que do próprio signo.

Santaella assim define o signo e a relação entre o objeto representâme*n* e o interpretante.

> Um signo intenta representar, em parte pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo se o signo representar seu objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente, de tal modo que, de certa maneira, determine naquela mente algo que é mediatamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo, e da qual a causa mediata é o objeto, pode ser chamada interpretante (Santaella, 1998, p.39).

Alguns pontos dessa definição devem ser destacados, para que se tenha a compreensão exata das idéias de Peirce:

- o signo representa o objeto, mas não *é* o objeto;
- o signo só pode ser assim considerado se substituir algo que é diferente dele;
- estando no lugar do objeto, o signo o representa de certo modo e numa certa capacidade;
- o significado de um signo é outro signo;
- o signo representa o objeto para um interpretante, produzindo outra coisa, relacionada ao objeto pela mediação do signo e
- o interpretante não é um intérprete, mas um processo relacional criado no pensamento do intérprete.

De acordo com a teoria peirceana, Eco (1991, p.59) propõe que o interpretante pode assumir as formas de:

a) significante equivalente, ou aparentemente equivalente, num outro sistema simbólico, como ocorre nas situações em que se faz corresponder um desenho de um objeto à palavra que o designa;

b) índice direto sobre o objeto singular, quando um objeto é tomado em relação aos outros com que se assemelha;

c) uma definição científica ou não do próprio termo, usando o mesmo sistema semiótico;

d) uma associação emotiva de natureza conotativa e

e) a tradução de um termo de uma linguagem para uma outra ou a substituição por um sinônimo.

Assim definida, a noção de interpretante será fundamental para a análise de textos-resposta, na busca de entender como os alunos-intérpretes compreendem os comandos propostos pelos professores nas avaliações de Geografia e de História.

Pelas definições até aqui apresentadas, o signo afigura-se um complexo de relações entre suas partes, o que levou Peirce a propor classificações sempre triádicas (de três em três) dos tipos possíveis de signo.

Foram estabelecidas dez tricotomias, isto é, dez divisões triádicas do signo, resultando sessenta e quatro classes de signos e a possibilidade lógica de 59.049 tipos de signos. As três primeiras tricotomias, as mais gerais, são consideradas as mais importantes.

O quadro abaixo, extraído de Nöth (1995, p.90), explica claramente a aplicação das categorias da primeiridade, secundidade e terceiridade na perspectiva do representâmen, do objeto e do interpretante.

Tricotomias Categorias	I REPRESENTÂMEN em si	II Relação ao OBJETO	III Relação ao INTERPRETANTE
PRIMEIRIDADE	QUALI-SIGNO	ÍCONE	REMA
SECUNDIDADE	SIN-SIGNO	ÍNDICE	DICENTE
TERCEIRIDADE	LEGI-SIGNO	SÍMBOLO	ARGUMENTO

As limitações deste trabalho nos farão selecionar, para exame, algumas categorias das tricotomias I, II, III, de acordo com sua maior aplicabilidade ao estudo dos textos produzidos por alunos em provas discursivas.

Da primeira tricotomia, que toma como premissa o ponto de vista do representâmen, cabe ressaltar que cada palavra é um legi-signo, posto que é lei, signo convencional, *sobre o qual há uma concordância de que seja significante* (Peirce, In: Nöth, 1995, p.77).

Peirce esclarece, no entanto, que uma palavra em uma frase pode aparecer como sin-signo, funcionando como réplica:

> Todo legi-signo significa através de um caso de sua aplicação, que se pode ser denominado réplica do legi-signo. Assim, a palavra o, normalmente, aparecerá de quinze a vinte e cinco vezes numa página. Em todas essas ocorrências, uma e a mesma palavra é o mesmo legi-signo; cada uma das suas ocorrências singulares é uma réplica. A réplica é um sin-signo (Peirce In: Nöth, 1995, p.77).

Baseada na categoria da secundidade, a segunda tricotomia descreve o signo sobre o ponto de vista das relações entre representâmen e objeto. Os três elementos que a compõem - o *ícone*, o *índice* e o *símbolo* - formam a mais importante das tricotomias, no entender do próprio Peirce.

O ícone constitui-se *um signo cuja qualidade significante provém meramente da sua qualidade* (Peirce, In: Nöth, 1995, p.78) sendo, portanto, ao mesmo tempo, um quali-signo icônico.

Um ícone puro seria um signo não comunicável, visto que não pode existir verdadeiramente, constituindo parte de um signo mais completo.

Santaella assim define o ícone:

> (...) se o signo aparece como simples qualidade, na sua relação com seu objeto, ele só pode ser um ícone. Isto porque qualidades não representam nada. Elas se representam. Ora, se não representam, não podem funcionar como signo. Daí que o ícone seja sempre um quase-signo: algo que se dá à contemplação (Santaella, 1983, p.64).

Como, na verdade, não representam nada, senão formas e sentimentos, os ícones podem produzir incontáveis relações de comparação que geram impressões que não passam de uma possibilidade ou qualidade de impressão, uma conjectura. Chegamos, neste ponto, à noção de hipoícone, ou seja, *signos que representam seus objetivos por semelhança* (Santaella, 1995, p.65).

Convém esclarecer que, na semiótica peirciana, a compreensão da *metáfora verbal*, um hipoícone de terceiro nível, baseia-se na ocorrência de justaposição de duas ou mais palavras, em um processo de interseção dos significados convencionais das duas palavras, associáveis por terem relação de similaridade.

Cabe ainda explicitar que a metáfora é um hipoícone de 3º nível porque assim se constrói:

1º) imagem mental não-verbal

2º) imagem mental verbal 1 (signo denotado)

3º) imagem mental verbal 2 (signo conotado)

(Simões, Darcilia. *Semiótica & ensino: reflexões teóricas*- NO PRELO)

No nível da secundidade, o índice pode ser definido como um signo que assim funciona porque *indica uma outra coisa com a qual está factualmente ligado. Há, entre ambos, uma conexão de fato* (Santaella, 1983, p.66).

É importante ressaltar, na natureza do índice, que ele é sempre dual, visto que estabelece a ligação de uma coisa com outra, irradiando em múltiplas direções, por isso, a função do interpretante do índice restringe-se à percepção física entre os existentes, não passando de um dicente, signo de existência concreta.

Santaella chama atenção, também, para a evidência de que todo índice compõe-se de ícones, já que a secundidade pressupõe a primeiridade, embora prevaleça, para a sua definição, o caráter físico-existencial que o caracteriza.

Chegamos, agora, às tríades do nível da terceiridade. Elas existem a partir do momento em que o signo torna-se lei, ou o legi-signo. De acordo com esta natureza, o signo é um símbolo.

Observe-se o que Santaella diz sobre o símbolo:

> [...] ele não representa seu objeto em virtude do caráter de sua qualidade (hipoícone), nem por manter em relação ao seu objeto uma conexão de fato (índice), mas extrai seu poder de representação porque é portador de uma lei que, por convenção ou pacto coletivo, determina que aquele signo represente seu objeto (1983, p.67).

Interessa-nos, de modo particular, a noção de palavra como legi-signo, isto é, signos de leis e gerais. Explica-se essa afirmativa: qualquer palavra é um geral porque não designa, especificamente, um ou outro objeto, mas todo e qualquer objeto.

Sendo assim, o objeto de uma palavra é uma idéia abstrata, e não um objeto existente. As idéias, armazenadas na programação lingüística de cada indivíduo, são acionadas pela mediação das palavras, podendo representar qualquer uma das significações que com ela se relacionam.

De acordo com esse raciocínio, as palavras que constituem os enunciados de comandos funcionam como *símbolos* e como *índices*, devido ao seu poder de referência. Daí a opção pelo termo *símbolo indicial* como tipo a privilegiar na análise dos comandos de questões, por nos parecer adequado ao recorte metodológico aqui proposto.

Revela-se, assim, que as palavras/símbolos indiciais contidas nos comandos funcionam como *pistas* (às vezes como despistamento, como será constatado na análise do *corpus*) que o aluno precisa recuperar para construir eficientemente sua resposta. Sob esse enfoque, o signo lingüístico passa a atuar como elemento de estruturação das relações intertextuais, isto é, das relações entre comando e resposta, numa perspectiva funcionalista.

Neste ponto, as relações de pertinência entre os estudos da língua e os postulados semióticos ficam evidenciadas. Reconhecido o poder semiótico dos signos lingüísticos (Simões, 1997-d), ampliam-se as condições de análise dos processos utilizados pelos alunos para retomar, em seus textos-resposta, o texto-comando do professor.

ANEXO 4 – OS CONTROLES SOCIAIS DO DISCURSO SEGUNDO FOUCAULT

O pensamento de Michel Foucault continua vivo e, sobretudo, útil, no campo da educação, na medida em que nos permite compreender melhor o poder disciplinar da escola na constituição do sujeito, da sociedade e do Estado moderno.

As contribuições de Foucault à educação podem ser agrupadas em três eixos. No primeiro deles, incluem-se seus estudos acerca dos dispositivos de vigilância e de controle em funcionamento na escola moderna, da educação juvenil ao ensino universitário, do ensino fundamental à educação de jovens e adultos.

O segundo eixo inclui as contribuições de Foucault no campo que se costuma chamar de *Razão Política*, relativamente às formulações sobre o *biopoder* e a *biopolítica*, e sobre os processos pelos quais se estabeleceram e se mantêm o Estado moderno, o liberalismo e a lógica capitalista.

O terceiro eixo compreende os estudos de Foucault a respeito da constituição do sujeito moderno por meio das práticas de si mesmo como um *sujeito da ética*. São investigações a respeito das práticas escolares que agem sobre as pessoas no sentido de as constituírem como sujeitos de identidades mutantes, instáveis e descentradas.

Tomemos como ponto de partida o pronunciamento feito por Foucault na inauguração do Collège de France, em 2 de dezembro de 1970, intitulado *A Ordem do Discurso*, no qual lança a seguinte hipótese:

> [...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 2004, p.8-9)

O quadro abaixo, proposto por Geraldi (1997, p.65) apresenta uma proposta de organização dos controles sociais dos discursos, segundo Foucault, enfatizando que quanto maior for o controle dos sujeitos, maior o controle dos discursos e de seus significados.

MECANISMOS DE CONTROLE DO DISCURSO

EXTERNOS	**INTERNOS**	***RAREFAÇÃO DOS SUJEITOS***
Proibição	Comentário	Sistemas de apropriação
Razão/Loucura	Autoria	Doutrina
Verdade/Falsidade	Disciplina	Sociedade de discurso

Segundo Foucault, qualquer sociedade está sujeita a procedimentos, dentre os quais o mais evidente e mais familiar é a *interdição*, pois é sabido que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer situação, de falar de qualquer coisa em qualquer circunstância, que, enfim, existem os tabus, os rituais e o direito privilegiado de determinados sujeitos à maior liberdade do discurso. Por mais que o discurso possa parecer isento de controle, as interdições comprovam sua relação com o desejo e com o poder. Deve-se observar, neste ponto, que a Psicanálise mostra que o discurso não apenas traduz o pensamento do homem, sua luta contra a dominação, mas é o próprio instrumento de luta, é o poder de que se quer apossar.

Outro princípio de exclusão centra-se na oposição *razão/loucura*. Segundo as apreciações de Foucault (2006, p.10-11),

> Louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade, nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato, ou um contrato [...] è curioso constatar que durante séculos na Europa a palavra do louco não era ouvida, ou então, se era ouvida, era escutada como uma palavra de verdade.

Embora tenha mudado com o tempo, o modo de relacionar-se com o discurso da loucura ainda compreende uma rede de instituições e um aparato de saberes que permitem a médicos e psicanalistas a escuta dessa palavra, o que mantém a separação.

Para Foucault, existe um terceiro sistema de exclusão que se junta aos dois anteriormente analisados – *a palavra proibida* e *a segregação da loucura* – concretizado na oposição *falso/verdadeiro*. Esse tipo de separação, historicamente constituída, apresentou mudanças no decorrer dos séculos. Se, na época dos poetas gregos, o discurso verdadeiro era aquele pronunciado por quem de direito, segundo rituais próprios, mais tarde a verdade passou do sujeito da enunciação para o enunciado, com seu sentido, sua forma, seu objeto de referência.

Interessa de perto ao estudo dos textos de prova o pensamento que Foucault formulou, em A Ordem do Discurso (2006, p.17), a propósito do conceito de *vontade da verdade:*

> [...] essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje.

Assim, na contemporaneidade, a verdade aparece ao homem como universal, de tal modo que a *vontade da verdade* a ela se submete, excluindo, na história, aqueles que ousaram recolocá-la em questão contra a verdade que justifica a interdição e define a loucura.

Além dos mencionados *controles externos do discurso*, Foucault destacou os chamados *controles internos do discurso*, entendendo-os como um conjunto de procedimentos que, operando no interior dos discursos, exerce controle de um discurso sobre o outro. Entre eles,assume importância singular nesta pesquisa o *comentário* sobre o qual Geraldi afirma:

> O mais evidente deles (mecanismos internos de controle dos discursos) é o comentário que, incidindo sobre outro texto, é por este controlado. Ao mesmo tempo, porém, se o comentário deve fidelidade ao texto que comenta, por seu turno este mesmo comentário apresenta o texto comentado de determinada forma e, por isso, o controla. (1997, p.63)

Em análise já realizada de um grupo de textos-resposta, pude comprovar que o professor, ao solicitar de seu aluno um comentário, ao mesmo tempo que o induz a estabelecer relações pessoais sobre o tema em pauta, controla e delimita a sua produção discursiva, selecionando aquilo que deve ser abordado. Isto ocorre porque professor e aluno, em situação de prova, estão sujeitos às contingências do sistema escolar em que eles se inserem.

Isso ocorre porque, segundo Foucault, em toda sociedade existem conjuntos ritualizados de discursos, usados em situações estáveis, garantindo a conservação do dito anteriormente. Confrontam-se, portanto, dois discursos: o discurso de origem, o texto fundador que paira acima dos outros, abrindo possibilidades infinitas de reutilização, e o texto segundo, o *comentário,* que, independentemente das técnicas utilizadas, cumpre o papel de dizer o que já estava articulado no primeiro.

Relativamente aos mecanismos internos de controle, Foucault analisa, além do *comentário*, a *autoria* e a *disciplina*: a primeira, um procedimento pelo qual o autor dê testemunho de seu texto, isto é, que as produções tenham identidade e coerência com determinada realidade; a segunda, definidora de um conjunto de procedimentos, de métodos e de assuntos considerados válidos, estabelecendo regras para os discursos.

Considerando os mecanismos de controle apontados por Foucault, pode ser formulado um quadro hipotético de considerações sobre como o aluno constrói seu discurso, na escola, quando é submetido a avaliações discursivas:

1. O aluno sabe que é um aprendiz, e que essa imagem pode ser positiva ou negativa, dependendo das avaliações anteriores a que foi submetido. O discente passa por um sistema de apropriação de saberes para ingressar numa sociedade de discurso.

2. O professor é o representante da sociedade de discurso que avaliará o texto do aluno. O docente tem preferências por determinadas técnicas (disciplina), que deverão ser respeitadas pelo aluno.

3. O aluno, ao produzir o texto-resposta, discorre sobre um assunto que o professor domina melhor. Assim, o aluno assume as preferências (doutrinas) daquele que irá julgar sua resposta, já que não deve dizer qualquer coisa (proibição), sempre buscando o que se tem por verdadeiro.

4. Como o aluno escreve sobre o que o professor já sabe, na realidade faz um comentário sobre o texto do docente. Se houver erro, de quem é a culpa, de quem propôs a pergunta ou daquele que a interpretou mal?

Isto posto, reafirma-se, como Foucault, que a ordem do discurso centra-se na linguagem, nos conteúdos, na lógica dos discursos e na sua relação com os poderes que subjazem a esses discursos. Trata-se, portanto, de buscar as condições de surgimento, de funcionamento e de mudanças dos discursos, para entender as regras que, em uma determinada época, determinam as formações discursivas, as que devem ser reconhecidas como verdadeiras e as que são potencialmente desqualificáveis.

A escola, como espaço privilegiado do saber, autoriza o que pode ser dito, quem pode dizê-lo, como se pode dizê-lo. De acordo com Foucault,

> O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? Que é uma escritura (a dos "escritores") senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos planos são análogos? (2004, p.44-45).

Acrescente-se a isso que a sala de aula, as práticas escolares (as provas, inclusive) e os rituais pedagógicos são altamente inerciais, isto é, mudam muito pouco no tempo e no espaço. O currículo, da forma como ainda hoje é organizado, instituiu, na Modernidade, a sociedade disciplinar, que, embora tenha se mostrado produtiva para o controle social, não atende hoje à necessidade de uma nova organização dos saberes pela escola.

As breves considerações que ora apresentamos acerca da ordem do discurso foucaultiana podem servir como ferramentas conceituais para analisarmos os textos-resposta discentes, objetivo maior desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Hétérogénété montrée et hétérogénété constitutive: eléments pour une approche de l'autre dans le discours.* DRLAV 26, Paris: Centre de recherche de l'université de Paris VIII, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia de linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria da semiótica do texto.* 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos.* 2ª ed. São Paulo: Humanitas/USP, 2001.

BARTHES, Roland. *Aula.* 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. *O prazer do texto.* 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005-a.

_____. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* 2ª ed. rev. Campinas, SP: Unicamp, 2005-b.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso.* 7ª ed. Campinas, SP: Unicamp, s/d.

BOMFIM, Vera Costa P. *Como avaliar o texto-resposta em provas de Geografia e de História.* Rio de Janeiro: UERJ. Dissertação de mestrado em Língua Portuguesa, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos - por um interacionalismo sócio-discursivo.* São Paulo: EDUC, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. *Para uma nova análise do discurso.* In: CARNEIRO, Agostinho Dias Carneiro (org). *O discurso da mídia.* Rio de Janeiro, Oficina do Autor, p. 5-43, 1996.

_____. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso.* Caracas, 1(1): p. 7-22, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso.* São Paulo: Contexto, 2004.

CÂMARA Jr, J. Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática.* 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

CARNEIRO, Marísia. *Pistas e travessias – bases para estudos da linguagem.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

CHAROLLES, Michel. *Introdução aos problemas da coerência dos textos*. In: COSTE, D. et allii. *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. *Um texto: uma rede de espaços mentais* In: VALENTE, André Crim (org) Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho & FERRARI, Lílian. *A motivação conceptual da gramática.* Matraga nº 8 Rio de Janeiro: UERJ – Instituto de Letras, 1997.

DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem.* 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ECO, Umberto. *Tratado geral de semiótica*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FEITOSA, Vera Cristina. *Redação de textos científicos*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FLORES, Valdir. *Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da lingüística.* In: Revista Linguagem & Ensino. Vol. 1 nº 1. p. 3-32, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem.* 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRICE, H. Paul. *Lógica e conversação.* In: DASCAL, Marcelo (org) *Pragmática,* vol. IV. Campinas: Unicamp, 1982.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Instruções técnicas para confecção de trabalhos de graduação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: UERJ/SR1, 1998.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria & prática.* 6ª ed. Campinas: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto: a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *A inter-relação pela linguagem.* 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Termos-chave da análise do discurso.* Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade.* In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna. p. 19-36, 2002.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Provas objetivas, discursivas, orais e práticas-técnicas de construção.* 9ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. *Ler e escrever – compromisso de todas as áreas*. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de usos do Português.* São Paulo: UNESP, 2000.

NÖTH, Winfried. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce.* 2ª ed. São Paulo: Annablume,1998.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. *Categorias do modo argumentativo de organização do discurso e relatores.* In: GÄRTNER, Eberhard et alii, Eds. *Estudos de lingüística textual do português.* Frankfurt, TFM, p. 173-190, 2000.

ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e leitura*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo.* São Paulo: PUC, 2000. Acessado em setembro de 2007. www.letta.pro.br/textos/rojo.

_____. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, SP: EDUC, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. *Dialogismo: M. M. Bakhtin e C. S. Peirce: semelhanças e diferenças.* In: Revista Cruzeiro Semiótico. nº 2. Porto, Portugal. p. 5-13, 1985.

SANTAELLA, Lúcia (1998) *O que é semiótica.* São Paulo: Brasiliense.

_____. *A teoria geral dos signos. Semiose e autogeração.* São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Produção de linguagem e ideologia.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____.*O que é semiótica.* São Paulo: Brasiliense, 1998

SANTOS, Antonio Raimundo. *Metodologia científica: a construção do conhecimento.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, Luiz Augusto Vasconcellos. *Saúde e produção de sentidos no cotidiano: praticas de mediação e translingüísticas bakhtiniana*. Acessado em setembro de 2007. http://www.interface.org.br/revista13/artigo6.pdf.

SIMÕES, Darcilia. *A iconicidade sintagmática como pista de decifração de mensagens verbais.* Rio de Janeiro: UERJ. Mimeo, 1998-a.

_____. *A gramática e a compreensão de textos*. In: LEFFA, Vilson. J. & A. E. PEREIRA. *O ensino da leitura e produção textual.* Pelotas: EDUCAT, 1999-b.

_____. *A semiótica e a iconicidade textual: fundamentos teóricos e pesquisa experimental.* Rio de Janeiro: UERJ. Mimeo, 1997-c.

_____. *Considerações semióticas acerca da leitura do texto verbal.* In: Caderno Seminal, nº 7, Ano 7, Rio de Janeiro: UERJ/DIALOGARTS, 1999-d.

_____. *Metodologia do ensino da gramática sob bases semióticas.* In: Revista Linguagem & Ensino. V.2 nº 1, jan-99. Pelotas/RS, Universidade Católica de Pelotas, p. 107-122, 1999-e.

_____. (org) *Semiótica & Semiologia.* Rio de Janeiro: UERJ/DIALOGARTS, 1999-f.

_____. *Iconicidade e verossimilhança. Semiótica aplicada ao texto verbal*. Rio de Janeiro: UERJ/DIALOGARTS, 2007.

SIMÕES, Darcilia & FERRARI, Elaine. *Textos e imagens.* In: Caderno Seminal, nº 8, Ano 7, Rio de Janeiro: UERJ/DIALOGARTS, 2000.