

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**MARTA MELO DE OLIVEIRA**

**PLÁGIO NA CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA**

Análise da produção acadêmica  
de resenhas e resumos publicados na internet

**SÃO PAULO**

**2007**

**MARTA MELO DE OLIVEIRA**

## **PLÁGIO NA CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA**

Análise da produção acadêmica  
de resenhas e resumos publicados na internet

Dissertação apresentada à Coordenação do  
Curso de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Presbiteriana Mackenzie, como  
requisito parcial para obtenção de título de  
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Maria Oliveira  
Barbosa Bastos

**SÃO PAULO**

**2007**

**MARTA MELO DE OLIVEIRA**

## **PLÁGIO NA CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA**

Análise da produção acadêmica  
de resenhas e resumos publicados na internet

Dissertação apresentada à Coordenação do  
Curso de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Presbiteriana Mackenzie, como  
requisito parcial para obtenção de título de  
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Maria Oliveira  
Barbosa Bastos

### BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos (orientadora)

---

Profa. Dra. Regina Helena Pires de Brito

---

Profa. Dra. Anna Rachel Machado

---

Profa. Dra. Maria Zélia Borges (suplente)

---

Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma (suplente)

SÃO PAULO

2007

Aos meus pais,

João de Oliveira Custódio (*in memoriam*)

e

Sebastiana Melo de Oliveira.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amparo espiritual nos altos e baixos desta empreitada.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, minha orientadora, por partilhar comigo os seus conhecimentos e pela generosa amizade.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Anna Rachel Machado e Regina Helena Pires de Brito pelas valiosas orientações, na banca de qualificação, que muito contribuíram para a refeitura de alguns trechos.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisa Guimarães, pelas constantes palavras de incentivo.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Zélia Borges, pelo prazer imenso que suas aulas me proporcionaram.

Aos meus queridos e inesquecíveis alunos 'blogueiros' do primeiro semestre de 2006, da UCG, pela compreensão, amizade e carinho.

Aos meus filhos, Ozanan Ricardo, Tadeu Leonardo e Rafael Antônio, pelo apoio incondicional.

Aos meus irmãos, Ronaldo, Márcia e Mabel, que cooperaram, direta ou indiretamente, para a concretização deste trabalho.

*Para que uma palavra faça sentido é preciso que ela já tenha sentido. Essa impressão do significar deriva do interdiscurso – o domínio da memória discursiva, aquele que sustenta o dizer na estratificação de formulações já feitas, mas “esquecidas”, e que vão construindo uma história dos sentidos. Toda fala resulta assim de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez, só funciona quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade. Ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história. Esse é um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar do seu dizer possível. Dessa ilusão resulta o movimento da identidade e o movimento dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se transformam, eles deslocam seu lugar na rede de filiações históricas, eles se projetam em novos sentidos.*

*Desse silêncio, que é um silêncio (constitutivo) sobre a interpretação (ela se apaga no momento mesmo em que se dá), resulta a ilusão que permite ao sujeito experimentar os “seus” sentidos. Esta seria a “censura original”, radical, a que torna possível o discurso do/no sujeito.*

*O plágio, por seu lado, é um subproduto desse silenciamento necessário. Mas em suas particularidades, ao se dar no nível da autoria: o plagiador silencia seu trajeto, ele cala a voz do outro que ele retoma. Não é um silenciamento necessário mas imposto, uma forma de censura: o enunciador que repete e apaga, toma o lugar do autor indevidamente, intervém no movimento que faz a história, a trajetória dos sentidos (nega o percurso já feito) e nos processos de identificação (nega a identidade ao outro, e, em conseqüência, trapaceia com a própria). Estanca assim o fluir histórico do sentido (ORLANDI, 2004, p. 71- 72).*

## RESUMO

Este trabalho analisa a ocorrência de plágio ou meio plágio na constituição de autoria em um *corpus* formado por resumos e resenhas produzidos e publicados (na internet) por jovens universitários, como atividade extraclasse. Procuramos controlar as condições de produção dos textos, segundo critérios sugeridos por Geraldi (2004) e Garcez (1998). Trabalhamos com três linhas de pesquisa: Análise de Discurso, Linguística Textual e Interacionismo Sociodiscursivo a fim de assegurar uma ancoragem teórica que desse sustentação aos objetivos de descrever a constituição da autoria no texto acadêmico; verificar a influência do interlocutor no desempenho textual-discursivo do sujeito produtor; mostrar a ocorrência de plágio e meio plágio no *corpus* como um fenômeno discursivo vinculado à heterogeneidade discursiva e ao interdiscurso. A prática analítica textual do *corpus* se submeteu à perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart e a verificação da eficácia da sumarização para a realização dos resumos e resenhas acadêmicos foi efetivada pelas estratégias de van Dijk e de Sprenger-Charolles.

**Palavras-chave:** plágio, autoria, discurso acadêmico, resumo e resenha.

## ABSTRACT

This work analyzes the occurrence of plagiarism or half plagiarism in the constitution of authorship in a corpus composed of summaries and reports written and published (in the internet) by young college students as extra classes activities. We tried to control the conditions of texts productions according to the criteria suggested by Geraldi (2004) and Garcez (1998). We worked with three lines of research: Speech Analysis, Textual linguistics and Social discursive interactionism in order to secure a theoretical anchorage that could give support to the purpose of describing the authorship constitution of academic texts; to verify the influence of the interlocutor in the textual-discursive performance of the generating subject; to show the occurrence of plagiarism and half plagiarism in the corpus as a speech phenomena tied to the discursive miscellaneous and to the inter speech. The analytical textual practice of the corpus was submitted the ISD, perspective of Bronckart and the verification of the effectiveness of the summarization to the accomplishment of the academic summaries and reports was brought about by the rules/strategies of van Dijk and Sprenger-Charoles.

**Key words:** plagiarism, authorship, academic speech, summaries and reports.



## SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - AS PALAVRAS NÃO SÃO NOSSAS.....	17
1.1 Contexto histórico.....	18
1.2 Fases da análise de discurso.....	22
1.3 Ideologia, discurso e sentido.....	24
1.4 Sujeito discursivo.....	26
1.5 Formações discursivas.....	28
1.6 Heterogeneidade.....	29
1.7 Interdiscurso.....	30
1.8 Silêncio e silenciamento.....	31
CAPÍTULO 2 - PLÁGIO E CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA.....	33
2.1 Autoria e sujeito discursivo.....	35
2.2 Constituição de autoria.....	37
2.3 Autoria e <i>plágio</i> .....	39
CAPÍTULO 3 - CONDIÇÕES PARA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	42
3.1 Texto acadêmico.....	44
3.2 Condições básicas para produção de textos.....	45
3.3 Participação do outro na constituição de autoria.....	47
CAPÍTULO 4 - SUMARIZAÇÃO.....	52
4.1 Regras para a prática da sumarização.....	54
4.2 Tipos de sumarização.....	55
4.3 Resumo.....	57
4.4 Resenha.....	59
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA.....	63
5.1 Conceitos do ISD.....	64
5.2 Modelo de análise de texto.....	68
CAPÍTULO 6 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	74
CAPÍTULO 7 - ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	89

7.1 Análise dos resumos.....	89
7.2 Análise das resenhas acadêmicas.....	94
7.3 Marcas de <i>plágio</i> e <i>meio-plágio</i> .....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
ANEXOS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	147

## INTRODUÇÃO

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
(João Cabral de Melo Neto)

O plágio<sup>1</sup>, uma imitação ou cópia do trabalho do outro, é um apagamento de autoria que mostra concretamente o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, a heterogeneidade como força constitutiva do dizer: “o discurso é sempre atravessado por outros discursos” (Orlandi, 2002a, p. 139). O meio-plágio é um comentário que não se assume como comentário (Idem), ou seja, é uma apropriação sutil do discurso do outro sob a forma de interpretação que pretende não ser uma interpretação, visto que omite o nome do autor do texto original.

Assim, se nossas palavras não são nossas, estão sempre atravessadas pelas palavras do outro, é possível o graduando se constituir autor do texto acadêmico que produziu? Ou ele apenas pratica o

---

<sup>1</sup> “O termo *plagium* era usado na antiga Roma e significava o furto de pessoas livres, que eram vendidas ou simplesmente utilizadas como escravas. Alguém que roubava um escravo era conhecido como *plagiarius*. Segundo o historiador inglês Peter Burke, o poeta Marcial aplicou o termo aos escritores que imitavam seu trabalho. Hoje plágio significa apropriação, total ou parcial, de obras alheias. Quando se fala em plágio, vem logo à mente a apropriação indébita de idéias e textos literários. É o furto literário. Mas o termo abrange todas as áreas da criatividade: música, teatro, literatura, ciências, cinema... Na Antigüidade, antes da invenção da imprensa, o conhecimento era repassado pela tradição oral, de sorte que a propriedade das idéias era coletiva. Com a imprensa gutenberguiana passou-se a reproduzir centenas ou milhares de cópias idênticas de um texto e houve uma valorização do trabalho intelectual individual. Já na época de Gutenberg, alguns livros eram impressos com a imagem do autor para reforçar a autoria da obra” (SANVITO, W. L. A Má reputação do plágio. In: Ser Médico, publicação regional de medicina do Estado de São Paulo, JUL/AGO/SET/2003 - Ano VI ANO VI - Nº 24. Disponível em: <<http://www.portrasdasletras.com.br/pdt12/sub.php?op=literatura/docs/plagio>>. Acessado em 30 de setembro de 2006).

plágio ou meio-plágio? Esta inquietação desenhou o tema de nossa pesquisa, que consiste na análise do plágio ou meio-plágio na constituição de autoria de resenhas e resumos acadêmicos publicados na internet.

Ao longo de dois anos, como professora de Língua Portuguesa do ciclo básico de cursos de graduação, constatamos que os alunos sentem uma imensa dificuldade no exercício de produção de textos acadêmicos, tais como resumos, resenhas, relatórios e ensaios, elaborando trabalhos onde estão visíveis as marcas de plágio, meio-plágio e cópia.

As causas de tal procedimento são várias. Têm suas raízes no processo ensino/aprendizagem da educação básica tradicional e podem ser distinguidas como práticas docentes inoperantes em razão de metodologias ineficazes, objetivos pedagógicos inviáveis e outros tantos problemas. Destes apenas um é foco do nosso interesse, que é a falha nos mecanismos de controle das condições de produção textual para a constituição de autoria que acabou por proporcionar a disseminação do plágio como algo natural no meio escolar. Não nos cabe a análise desta ocorrência na escola, visto que nosso olhar contempla tão somente o trabalho textual na graduação, particularmente, os gêneros textuais acadêmicos mais solicitados: o resumo e a resenha.

Mobilizamos estratégias pertinentes ao nosso intento de modo a criar uma motivação (que julgamos) atraente e eficaz, ou seja, a publicação<sup>2</sup> de resumo e resenha produzidos por graduandos, na internet, em blogs<sup>3</sup> criados pelos próprios alunos produtores.

---

<sup>2</sup> Geraldi (2004) diz que a publicação da produção textual discente é uma das ferramentas educacionais para a constituição legítima de autoria. Ele sugere publicações em murais ou jornais da escola para alunos do curso básico, porém optamos pela internet como a ferramenta de publicação mais atraente para o jovem universitário. A internet, funcionando como uma atividade fora da 'sala de aula', pode proporcionar ao graduando maiores possibilidades de desempenho produtivo nas tarefas que lhe são designadas.

<sup>3</sup> Blog vem da abreviação de weblog: web (tecido, teia, também usada para designar o ambiente de internet) e log (diário de bordo). É uma ferramenta do mundo virtual que permite aos usuários colocarem conteúdo na rede e interagir com outros internautas.

Nossa experiência com a internet como ferramenta de ensino/aprendizagem de produção de textos em língua portuguesa foi um procedimento metodológico para observar se, na rede (*web*), o graduando consegue praticar uma atividade discursiva onde o locutor está dizendo algo para o interlocutor motivado pela intenção de assumir a autoria do texto e evitar o plágio, ou apenas continua a responder ao discurso docente aquilo que se quer que ele responda, não dizendo nada que o caracterize como autor do próprio texto, silenciado pela metodologia da educação bancária, denunciada e criticada por Paulo Freire (1987), ou seja, aquela educação tradicional e fartamente utilizada no Brasil em que

[...] o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p. 34).

Pelos resultados obtidos no findar do nosso trabalho experimental, verificamos que o plágio e meio-plágio são atividades exercidas naturalmente na produção acadêmica dos graduandos, porém queremos deixar bem claro que não pretendíamos nem pretendemos condenar, achar normal ou elogiar este acontecimento discursivo, ou seja, primamos por uma postura isenta de qualquer juízo de valor.

Nosso propósito foi uma tentativa de controlar as condições de produção, segundo propostas de Geraldi (2004) e de Garcez (1998), para

evitar o plágio e meio-plágio<sup>4</sup> na constituição de autoria em trabalhos acadêmicos.

Definimos os seguintes objetivos para desenvolver o presente trabalho:

### **1. Objetivo Geral**

- Descrever a constituição de função-autor<sup>5</sup> do texto acadêmico, nas modalidades 'resumo' e 'resenha', produzido pelo sujeito discursivo para o público da internet.

### **2. Objetivos Específicos**

- Verificar a real importância ou influência do outro<sup>6</sup> para o desempenho textual-discursivo do estudante na produção acadêmica de resumo e resenha.
- Destacar as marcas do silenciamento da autoria<sup>7</sup> do outro<sup>8</sup> na constituição da função-autor exercida pelo sujeito discursivo no processo de produção textual acadêmica.

Entrelaçamos, para alcançar as nossas metas, três linhas de pesquisa, assim definidas:

---

<sup>4</sup> Práticas linguísticas usuais encontradas em texto oriundo de pesquisas qualitativas (Orlandi, 2002a).

<sup>5</sup> O sujeito se constitui na função-autor quando consegue dizer no interior do dizível, inscrevendo o dito na história. Este dizer é sustentado por elementos básicos para a constituição de autoria, ou seja, pela singularidade que emerge do confronto entre formações discursivas (um modo de dizer singular) e pelo fechamento proporcionado pelo repetível.

<sup>6</sup> O outro é entendido como:

- a) O público visitante dos blogs público-alvo da pesquisa;
- b) o grupo de trabalho participativo do sujeito produtor que tem a função de interferir na produção do texto acadêmico para facilitar a constituição do efeito-autoria;
- c) o outro no sentido lacanianiano ou o inconsciente;
- d) o destinatário terceiro ou formação ideológica a que o sujeito produtor está inserido, no sentido dialógico bakhtiniano;
- e) o professor exercendo apenas o papel de mediador do processo, o que significa relegar para o segundo plano o caráter avaliativo de aferição de aprendizagem.

<sup>7</sup> Plágio e meio-plágio.

<sup>8</sup> Neste caso, o outro é o autor legítimo da obra-objeto de sumarização para posterior trabalho de síntese e crítica nas formas de resumo e resenha.

- *A Análise de Discurso* para sustentar a reflexão sobre o plágio e o meio-plágio como fatos discursivos presentes no interior de discursos acadêmicos de graduandos, segundo postulados teóricos de Mussalim (2004), Orlandi (2002; 2002a; 2004; 2005), Gregolim (2003), Brandão (2004), Althusser (2003), Foucault (2005; 2006), Maingueneau (1997).
- *A Lingüística Textual* a fim de assegurar a textualidade das produções acadêmicas no sentido de constituir a autoria através da interação do sujeito-produtor com interlocutores reais, virtuais, ideológicos, conforme propostas de Garcez (1998) e Geraldi (2004).
- *O Interacionismo Sociodiscursivo*, cujas formulações favorecem a prática interacionista entre professor/aluno, de acordo com Bronckart (2003) e Machado (2004; 2004a; 2005; 2005a).

Além desta introdução, a presente dissertação foi segmentada em capítulos pertinentes ao desenvolvimento teórico das linhas de pesquisa que ancoram todo o processo analítico a que nos propusemos e finalizada por algumas considerações em torno do tema:

### **Capítulo 1 - As palavras não são nossas**

É um capítulo que aborda o contexto histórico, as fases e os conceitos mais importantes (ideologia, discurso, sentido, língua, interdiscurso, formações discursivas etc.) da Análise de Discurso de origem francesa. Todos os conceitos são de extrema significância para a análise que empreendemos, lembrando que para o entendimento de plágio ou meio-plágio como prática discursiva no texto acadêmico cumpre entender as noções de interdiscurso, formações discursivas e silenciamento (ou apagamento).

## **Capítulo 2 - Plágio e constituição de autoria**

Neste capítulo, cuidamos em detalhar as relações sujeito discursivo/autoria e plágio/silenciamento. Mostramos também a importância social do efeito-autoria e da função-autor. Destacamos algumas formulações teóricas de Foucault, Authier-Revuz, Orlandi, Possenti, Gregolim para dar coerência ao desenvolvimento do trabalho.

## **Capítulo 3 - Condições para produção textual**

Aqui, apropriamo-nos das formulações teóricas de Geraldi (2004) para criar condições de produção textual de forma a contemplar a constituição de autoria, ampliando-as com as contribuições de Garcez (1998) sobre a importância do outro dentro da perspectiva dialógica bakhtiniana e da internalização<sup>9</sup> de Vygotsky.

## **Capítulo 4 - Sumarização**

Neste capítulo, após as noções básicas sobre resumo e resenha, desvelamos o processo da sumarização a partir da perspectiva de van Dijk e Sprenger-Charolles *apud* Machado (2005).

## **Capítulo 5 - Análise interacionista sociodiscursiva**

Finalmente, procuramos mostrar as formulações teóricas desenvolvidas por Bronckart (2003) para explicar o funcionamento de textos a fim de estabelecer os critérios para a análise do *corpus*.

## **Capítulo 6 - Procedimentos metodológicos**

Esta parte compreende os procedimentos metodológicos, a análise dos resumos e resenhas e o levantamento de marcas de plágio e meio-plágio. Os procedimentos metodológicos se resumem na contextualização e descrição do corpus e dos mecanismos de controle das condições de produção.

---

<sup>9</sup> Reconstrução interna de uma operação externa.



## **Capítulo 7 - Análise do *corpus***

A análise consistiu em examinar cuidadosamente o corpus pelos critérios de análise de texto do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2003), enriquecidos por outras concepções de análise de discurso compatíveis, como interdiscursividade, formações discursivas, silenciamento, autoria e plágio.

### **Considerações finais**

Neste momento, a partir do arcabouço teórico que sustentou a análise, tecemos algumas considerações sobre a constituição do efeito-autoria na produção textual avaliando o grau de importância do outro no processo dialógico de produção textual e a incidência de plágio e meio-plágio como prática lingüística natural no meio acadêmico.

## CAPÍTULO 1

### AS PALAVRAS NÃO SÃO NOSSAS

As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras (ORLANDI, 2002, p. 32).

Nem as palavras nem os sentidos são propriedades particulares. Erram ou migram nos dizeres de um ou outro, expondo a circularidade inerente de sua essência. Nessa errância ou migração mudam o percurso do dito e aparentemente criam a idéia de novidade ou de propriedade, permitindo ao produtor de textos a ilusão da autoria. Mesmo sabendo que as palavras (os sentidos) não têm dono, cada sujeito as quer para si, pois a autoria nasce da maneira pela qual o sujeito discursivo lida com as palavras legitimando os dizeres, ou seja, autoria é um documento institucional.

Porém, como as nossas palavras não são nossas, são sempre atravessadas pelas palavras da memória discursiva ou interdiscurso, podemos incorrer em plágio involuntário. Outro ponto a destacar se relaciona aos esquecimentos que constituem o sujeito discursivo, o *esquecimento um*, quando o sujeito acredita ser a origem do sentido, apagando as marcas que denunciam a formação discursiva em que está inscrito, o que neste trabalho chamamos de meio-plágio; o *esquecimento dois*, quando o sujeito se ilude pensando que o que escreveu produz apenas o significado a que se propôs, esquecendo-se de que podemos perceber no seu discurso os discursos que lhe deram origem, possibilitando assim uma série de leituras que denotem que houve talvez um meio- plágio involuntário.

Neste capítulo, apresentaremos as concepções teóricas da Análise de Discurso, que possibilitam a análise dessa errância ou migração de sentidos que podem gerar, voluntária ou involuntariamente, o plágio ou o meio-plágio na constituição de autoria na relação do sujeito discursivo com as palavras ou com as formações discursivas.

### **1.1 Contexto histórico**

Para falar de sujeito discursivo, sentidos, formações discursivas é necessário traçar um esboço histórico da Análise de Discurso a partir do arcabouço teórico de três domínios disciplinares – a lingüística, o marxismo e a psicanálise – que lhe deram as bases, bem como lembrar dois nomes importantes para a sua constituição, Michel Pêcheux e Michel Foucault, ambos filósofos.

Pêcheux, atraído pelas questões lingüísticas, articulou os fundamentos teóricos para a constituição dos mecanismos de análise da linguagem, que o levaram a ser um pioneiro na vertente francesa da Análise de Discurso.

Foucault, preocupado em definir uma fala filosófica fundadora para remodelar a história das idéias e dar coerência às suas pesquisas anteriores que estavam um tanto desordenadas, apresentou a explicitação de pressupostos para um método de análise, de modo a fazer emergir a noção de discurso como dispositivo enunciativo institucional na análise de diferentes práticas discursivas. Tais pressupostos foram publicados, inicialmente, na obra *Arqueologia do saber*, em 1969. A conceituação de discurso como prática social, que aparece em *Arqueologia do saber* (2005), é retomada na famosa aula inaugural, *A Ordem do discurso*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, no Collège de France.

Análise de Discurso, doravante AD, é uma disciplina que tem como objeto o discurso compreendido como efeito de sentido entre locutores, a partir da concepção da não-transparência da linguagem. Assim ela não trata da língua nem da gramática, ainda que, diz Orlandi (2002), são coisas que despertam o seu interesse. Ela procura compreender como a língua faz sentido, levando em consideração o homem em função de sua história, ideologia e das condições de produção da linguagem. Partindo da concepção de que a ideologia se manifesta materialmente no discurso e este na língua, a AD trabalha a relação língua-discurso-ideologia.

É como diz Pêcheux *apud* Orlandi (2002), não há discurso sem sujeito, não há sujeito sem ideologia. O indivíduo se constitui sujeito por exigência da ideologia. Acrescentando, não há discurso sem língua. É no discurso que se pode analisar a relação existente entre língua e ideologia a fim de compreender como a língua produz sentidos pelo sujeito e para o sujeito. É no discurso instituído como lugar teórico, que convergem as indagações sócio-ideológicas, históricas e lingüísticas sobre a língua para entender como um texto significa.

Mussalim (2004), citando Malidier (1994), dá os créditos da emergência da AD às figuras do lingüista e lexicólogo Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux, cujos trabalhos tinham finalidades distintas, porém compartilhavam do mesmo ideal marxista que envolvia luta de classes, história e movimento social. O projeto da AD se inscreve neste espaço marxista e procura como meio para abordar a política a linguagem-objeto de estudo da conjuntura estruturalista adotada pela lingüística que se impõe como uma disciplina que confere cientificidade aos estudos pertinentes às ciências humanas. Daí o fato de Dubois ter entendido que a AD surgira como continuação natural da Lingüística, porém não foi isso que aconteceu.

Nos anos 60, na França, surgiu a AD, quando Pêcheux incorporou ao suporte teórico que orientava a interpretação de textos o conceito de

ideologia produzido por Althusser a partir da releitura da obra de Marx. O marxismo que orientava o projeto de Althusser na construção de uma teoria que explicasse o funcionamento da ideologia permitiu-lhe recorrer ao materialismo dialético para entender a linguagem como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa em práticas discursivas dos aparelhos ideológicos do estado (AIE).

No entanto, a lingüística saussureana não era adequada para a análise destas práticas discursivas dos AIE. Pêcheux concluiu que só uma teoria do discurso poderia dar conta desta análise, pelo fato de seu objeto de estudo não incorporar apenas o componente lingüístico, mas também um componente sócio-ideológico. No lugar de uma semântica lingüística, ele propôs uma semântica discursiva.

Pêcheux forneceu elementos para consolidar o emergente projeto da AD que lhe propiciaram um formato distinto da Lingüística Estrutural, como, por exemplo, o conceito de ideologia proposto por Althusser, em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, ensaio que questiona a distinção entre ciência e ideologia, a partir da releitura de Marx. Althusser buscou o materialismo dialético para produzir um discurso científico que escapasse à ideologia, porque entendia que a “teoria da ideologia em geral” é distinta da “teoria das ideologias particulares”, visto que exprimem posições de classe e para compreendê-las em funcionamento, recorre à linguagem, já que é nela o lugar em que a ideologia se materializa.

Entretanto, Pêcheux percebeu que, para apreender a ideologia em sua materialidade, uma lingüística saussureana, mesmo com a rubrica de ciência da linguagem, era inadequada em função da sua incapacidade de olhar para algo exterior ao sistema lingüístico, ou seja, para um componente sócio-ideológico. Fizera uma leitura crítica do estruturalismo saussureano, cujo mérito, ele o reconhecia, era o de ter dado um caráter científico aos estudos lingüísticos, porém tinha certas inadequações como

não fazer da fala parte do seu objeto de estudo, pelo fato de ela ser variável, de acordo com o falante e, por isso, subjetiva.

Entendendo estas inadequações como um vazio, Pêcheux procurou construir uma teoria que desse conta de analisar o discurso. Inscreveu na dicotomia saussureana língua/fala os processos de significação em direção inversa do mestre genebrino, concebendo o sujeito e os sentidos como históricos e ideológicos e propôs uma semântica de discurso, pois as condições sócio-históricas de produção de um discurso são constitutivas de suas significações.

Todavia, para a AD, além das intervenções ideológicas materializadas na linguagem, urgia um conhecimento do papel do sujeito no discurso e, para isso, tornou-se necessária a introdução de mais um elemento na construção do projeto inicial. Assim, Pêcheux se apropriou da teoria lacaniana de sujeito para constituir o perfil do sujeito discursivo.

Numa releitura de Freud, Lacan recorreu ao estruturalismo lingüístico de Saussure e de Jakobson, numa tentativa de abordar com mais precisão o inconsciente como algo que interfere na subjetividade discursiva. Deste modo, pôde demonstrar que existe uma estrutura discursiva que é regida por leis, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro ou do inconsciente. A tarefa do analista seria a de fazer emergir no texto o “discurso do Outro”, pois o sujeito só se define em função do Outro.

Segundo a teoria de sujeito lacaniano, o sujeito se constitui a partir da relação que mantém com o inconsciente e com a linguagem, permitindo ao analista interpretar o texto como produto de um trabalho ideológico não-consciente. O sujeito do discurso não decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso. Ele se constitui sujeito a partir do lugar social de onde enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras.

Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso (e aqui reconhecemos a propriedade do conceito laciano de sujeito para a AD), a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa (MUSSALIM, 2004, p. 110).

A AD não nasceu pronta. Ela é fruto de um trabalho exaustivo de revisão de posições teóricas realizado por Pêcheux, dentro de um processo autocrítico, que pode ser entrevisto como as três fases da Análise de Discurso.

## **1.2 Fases da análise de discurso**

O trajeto da Análise de Discurso está marcado metodologicamente por três fases distintas: 1ª) a AD-1 delimitou um corpus fechado de seqüências discursivas, selecionadas num espaço discursivo sob supostas condições de produção estáveis e homogêneas; 2ª) a AD-2 introduziu a noção de interdiscurso; 3ª) e a AD-3 acentuou o primado teórico da alteridade, do outro sobre o mesmo, com o aprofundamento do conceito de interdiscurso.

A primeira fase da AD explorou a análise de discursos parafrásticos ou de menor carga polissêmica, ou seja, aqueles que são realizados no interior de posições ideológicas e de lugares sociais menos conflitantes. O discurso polêmico não era objeto de análise, dentro desta perspectiva.

Esta fase se caracterizou por procedimentos processados por meio de etapas bem definidas, conforme podemos averiguar:

- seleção de um corpus fechado de seqüências discursivas;
- análise lingüística de cada seqüência para descobrir como são estabelecidas as relações entre os enunciados e o levantamento de vocabulário;

- análise discursiva, que consistia em construir pontos de identidades a partir da percepção da sinonímia (substituição de uma palavra por outra no contexto) e de paráfrase (seqüências substituíveis entre si no contexto);
- demonstração de que as relações de sinonímia e paráfrase eram decorrentes de uma mesma estrutura geradora do processo discursivo.

Na AD-2, aparece o conceito que Foucault (1969) entendia como formação discursiva (doravante FD), ou seja,

[...] uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (FOUCAULT, 2005, p. 50).

Nesta fase, o objeto de análise passou a ser as relações entre as FDs, ou melhor, os discursos produzidos a partir de condições de produção menos homogêneas, como por exemplo, um debate político. Neste caso, os procedimentos de análise não diferiram muito em relação aos da AD-1.

Na AD-3, introduz-se o conceito de relação interdiscursiva na estruturação da identidade das FDs. Assim, o objeto de análise da AD-3 passou a ser o interdiscurso que se define como memória discursiva. Na teoria discursiva, interdiscursividade é a relação de um discurso com outros discursos. É a memória ou interdiscurso presente nos dizeres atestando que todo discurso nasce de outros discursos.



### 1.3 Ideologia, discurso e sentido

A AD parte do pressuposto de que a língua deve ser estudada dentro de suas condições de produção<sup>10</sup>, pois é constituída por processos histórico-sociais. A constituição por processo histórico pode-se confirmar pela própria historicidade da língua, uma vez que é incontestável a ocorrência de modificações semânticas e estruturais que o sistema sofre ao longo do tempo, seja por influências de substratos e adstratos lingüísticos, ou, simplesmente, por ser um mecanismo vivo, que passa por mutações permanentes, inerentes à evolução natural das coisas. Quanto à constituição por processo social, vale lembrar que a língua só se realiza na interação social entre seus usuários.

Como discurso é o efeito dos sentidos, começaremos pela noção discursiva de sentido. O sentido é produzido no processo da interlocução, por isso deve ser captado das condições de produção do discurso, como contexto histórico-social. As palavras não possuem um sentido único, mas um dominante. Para a AD, a enunciação de uma mesma palavra, em condições diversas, pode gerar diversos efeitos de sentidos. Segundo Pêcheux, o sentido de uma palavra muda de acordo com a formação discursiva a que pertence.

Mesmo que os sentidos de um discurso estejam demarcados, não significa para a teoria discursiva que possa existir sentido *a priori*. O sentido é construído. Outro ponto importante para o entendimento do sentido é a noção discursiva de ideologia. Diz Orlandi,

[...], o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se

---

<sup>10</sup> Segundo Orlandi (2002, p. 30), as condições de produção tomadas em seu sentido estrito é o contexto imediato; e em sentido amplo, além do contexto imediato, abrangem o contexto sócio-histórico e ideológico. O contexto imediato é o momento e o lugar do acontecimento. O contexto amplo está vinculado à memória discursiva, onde se instalam a história, as regras sociais, o político, o ideológico.

diante da questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento de interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2002, p. 45-46).

A ideologia é o processo de constituição do sujeito e dos sentidos, ou seja, ela interpela o sujeito para que se produza o que dizer. E as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações, como efeito da determinação do interdiscurso (da memória). Ela enquadra o discurso do indivíduo em um conjunto de crenças cujo valor dependerá da posição de sua enunciação, bem como do contexto histórico e social.

O discurso é o lugar social de inscrição da enunciação do sujeito, que tem materialidade histórica e ideológica. Ideologia e discurso mantêm entre si uma associação, pois a primeira não se manifesta sem o segundo, assim como o discurso é naturalmente ideológico. Discurso, segundo Foucault, significa um:

[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2005, p. 133).

O discurso não se fecha. Ele não é um conjunto de textos mas uma prática. *É uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas* (Maingueneau, 2005, p. 15). Por exemplo, o discurso escolar se constitui de uma dispersão de textos: os de professores, de alunos, de famílias dos

alunos, textos didáticos, paradidáticos etc. Toda essa textualidade faz parte do discurso escolar. Até mesmo os textos não escritos ou ditos. Dizer “discurso escolar” é enviar para um conjunto virtual de textos: a dos textos possíveis de serem produzidos conforme as coerções de uma formação discursiva.

Qualquer discurso é produto de um conjunto heterogêneo de sujeitos devido ao caráter dialógico da representação da linguagem. O discurso, segundo Pêcheux, é a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. O discurso mesmo utilizando os signos para designar coisas, faz algo “mais”, conforme uma reflexão de Foucault:

[...] gostaria de mostrar que os discursos, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras [...]; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2005, p. 54-55).

#### **1.4 Sujeito discursivo**

A ideologia é o processo de constituição do sujeito e dos sentidos, ou seja, ela intima o sujeito para que se produza o que dizer. E as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações, como efeito da determinação do interdiscurso (a memória

discursiva). “A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (Althusser, 2003, p. 98).

A noção discursiva de sujeito tem a ver com a ideologia e com os sentidos. O sujeito é sujeito à língua e à história, pois se ele não sofrer os efeitos do simbólico (da língua e da história), não produz sentido. Para Pêcheux, não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Assim, o discurso, como efeito de sentido entre interlocutores, está associado ao sujeito e à ideologia.

Outro ponto a destacar é o fato de que a subjetividade que entendemos como tal não faz parte da AD. O sujeito discursivo é um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz, na concepção foucaultiana. Neste caso, os sujeitos mudam de lugar conforme a posição que ocupam. Uma pessoa X no papel de graduando produz sentido como sujeito se falar inscrevendo as suas palavras na formação discursiva que o identifica como um graduando. Essa mesma pessoa no papel de professor, para se constituir sujeito do seu dizer, deve-se inserir na rede de formulações que caracterizam um professor – somente assim adquire identidade (Orlandi, 2002).

O sujeito para a AD não é aquele que detém a propriedade consciente e intencional do seu discurso. O sujeito discursivo é determinado, ideologicamente, por formações discursivas que o precedem, dentro das quais se constituem as diferentes posições de sujeito, assim como os sentidos e seus efeitos. Ao construir o seu dizer, o sujeito incorpora alguns interditos, que provocam os esquecimentos enunciativo e ideológico. Ele é interpelado por outros discursos, mas acredita-se livre, consciente e autor de seus atos.

Enfim, o sujeito discursivo, segundo Pêcheux, é assujeitado pela ideologia e pelo inconsciente. Ele não domina totalmente o seu dizer, mas pensa ilusoriamente ser a fonte de sentido. Para Foucault, o sujeito não sofre as inferências da ideologia nem é afetado pelo inconsciente, mas

mesmo assim não é autônomo, pois é perpassado pelas relações históricas e sociais do poder.

### **1.5 Formações discursivas**

As formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo ou de um campo discursivo, ou seja, elas estão sempre em relação como determinados campos de saber. Assim, quando falamos em discurso publicitário, econômico, político, feminista, psiquiátrico, médico ou pedagógico, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, da psiquiatria. Isso, porém, não significa definir essas formações como disciplinas ou como sistemas fechados em si mesmos.

Por exemplo, no caso dos discursos feminista e publicitário, mesmo que não se possa falar na tradição de uma área específica, como ocorre nos outros, pode-se dizer que seus enunciados têm força de “conjunto” e se situam como novos campos de saber, os quais tangenciam mais de uma formação.

A formação discursiva, ou FD, deve ser vista como matriz de sentido, em que os falantes se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, naturais. São os determinantes do que pode e deve ser dito em um dado lugar sócio-histórico determinado. Dessa forma, mantêm uma relação básica com a formação ideológica predominante: os textos de uma formação discursiva espelham uma mesma formação ideológica, ou FI. Formação ideológica é, em linhas gerais, a visão de mundo de uma determinada classe social.

Uma FD é um espaço minado de elementos que vêm de outras formações discursivas, ou seja, elementos produzidos em outros discursos inseridos no discurso em análise. É neste momento que aparece o termo interdiscurso para nomear as evidências discursivas do exterior (de uma outra FD) que invadem o interior de uma FD em análise. Como diz Orlandi (2002, p. 32), *as palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras.*

Em suma, uma FD é constituída por um sistema de paráfrases que se realiza numa superfície lingüística, através de enunciados retomados e reformulados em função de delimitar fronteiras ideológicas para a preservação de sua identidade. Ela sempre é atravessada por outras FDs, chamadas por Foucault de uma dispersão, pois não são concebidas como elementos ligados entre si por um princípio de unidade.

Sucintamente, podemos adiantar que cada FD contém aquilo que é possível e também aquilo que não é possível de ser dito nos discursos dos sujeitos que estão inseridos nela. As formações discursivas estão submetidas às formações ideológicas, que são o conjunto de atitudes, valores e preceitos que são regidos pela ideologia, de acordo com as posições de classe ocupadas.

### **1.6 Heterogeneidade**

Com isso, a idéia de homogeneidade enunciativa é abandonada. Reconhecendo a heterogeneidade que constitui o discurso como produzida pelos vários papéis assumidos pelo sujeito, Pêcheux lembra que o locutor orchestra o texto polifônico, ou de várias vozes, tornando-o uma unidade, ora harmonizando as diferentes vozes, ora apagando as vozes ideologicamente contraditórias. Contudo, diz Brandão (2004), foi Authier-Revuz quem conferiu à noção de heterogeneidade discursiva a

definição que tem como base o discurso como produto do interdiscurso, a teoria do sujeito lacaniano (o sujeito constituído pelo inconsciente ou outro) e o dialogismo e a polifonia de Mikhail Bakhtin. Assim, o princípio da heterogeneidade parte da idéia de que a própria linguagem é heterogênea na sua constituição; e, como a materialidade do discurso é de natureza lingüística, é lógico considerá-lo também heterogêneo. A heterogeneidade é o interdiscurso.

Na prática analítica, Authier-Revuz *apud* Mussalim (2004, p. 127) distingue duas formas de *heterogeneidade*: *constitutiva* e *mostrada*. A primeira não é revelada, está encerrada no interdiscurso e, por isso mesmo, não é passível de ser analisada. A segunda traz marcas da presença do outro ao longo do discurso e pode ser recuperada pela análise. A *heterogeneidade mostrada* pode ser ainda *marcada* e *não-marcada*. Quando for marcada, é visível na materialidade lingüística, como, por exemplo, o discurso direto, as palavras entre aspas. Se for não-marcada é da ordem do discurso, não é visível, como o discurso indireto livre e a ironia.

### 1.7 Interdiscurso

Segundo Maingueneau (2005, p. 21), *o interdiscurso tem precedência sobre o discurso*, o que significa que o objeto de análise não é o discurso, mas uma intersecção de discursos. No espaço desta intersecção permeia o *interdiscurso*.

Maingueneau (p. 35) prefere, para nomear o interdiscurso, utilizar uma tríade, que compreende *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*. *Universo discursivo* é um conjunto finito de formações discursivas de todos os tipos e não é do interesse do analista objeto de interesse do analista. *Campo discursivo* é um conjunto de formações discursivas concorrentes, delimitadas em um lugar determinado no

universo discursivo, em cujo interior (do campo discursivo) se constitui o discurso, entretanto, não significa que um discurso se constitua da mesma forma que os outros discursos desse mesmo campo. *Espaços discursivos são subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação* (Maingueneau, 2005, p. 37).

## 1.8 Silêncio e silenciamento

O silêncio:

é o espaço diferencial que permite à linguagem significar (discretamente). No silêncio, o sentido se faz em movimento, a palavra segue seu curso, o sujeito cumpre a relação de sua identidade (e da sua diferença) (ORLANDI, 2002a, p. 161).

Para Orlandi (2002a), o *silêncio* não é aquilo que não foi dito intencionalmente. Não é sinônimo de implícito (pressuposto ou subentendido<sup>11</sup>, exposto numa proposição, mas não expresso formalmente) nem significa pela ausência de palavras. Ele tem seus próprios modos de significar que independem das palavras. Estas são plenas de silêncio. Portanto, não se pode excluir o silêncio

das palavras assim como não se pode, por outro lado, recuperar o sentido do silêncio só pela verbalização. Consideramos a tradução do silêncio em palavras como uma relação parafrástica (Idem, p. 69).

A autora propõe para o *silêncio* que está nas palavras a função de fundador ou fundante, princípio de toda significação, frisando que ele não é o silêncio físico e sim, o discursivo. Como discursivo, ele produz efeito, significando por si mesmo. A partir desta reflexão, a linguagem se define como a *passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras* (p. 72), em um movimento produtor de sentidos.

---

<sup>11</sup> Não-dito ou implícito, objeto de reflexão de Ducrot (1972), que o divide em duas formas, o pressuposto e o subentendido.



Além do *silêncio fundante* ou fundador, há uma outra forma de silêncio que se caracteriza por ser um mecanismo que limita a condição de dizer: o *silenciamento* ou a *política do silêncio*. Orlandi (2002a) afirma que a política do silêncio *se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada* (p. 75).

O *silenciamento* compreende o *silêncio constitutivo* ou apagamento (que é o silenciamento propriamente dito) e o *silêncio local* (manifestação mais visível da política do silêncio, como a censura, por exemplo). Tais formas de *silenciamento* das vozes dos outros servem para entendermos como se processam o *plágio* e o *meio-plágio* na constituição de autoria, concepções que desenvolveremos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### PLÁGIO E CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA

Quer seja consciente ou não, o meio-plágio produz um recobrimento do outro e não sai do mesmo. Ao invés de desdobrar sentidos (processo polissêmico que é a base do funcionamento discursivo), dobra sentidos (no sentido do “duplo” e do “encolhe”), encurtando o trajeto da significação. Tudo isso nos mostra que, afinal, a citação, no discurso científico, não é apenas uma questão moral mas funcional, ou seja, ela faz parte do mecanismo estruturante do modo de produzir ciência. Não é um fenômeno marginal, mas substantivo (ORLANDI, 2002a, p. 149).

Como vimos no capítulo anterior, a formação discursiva deve ser vista como uma dispersão dos enunciados, dos quais sabemos o que pode e o que deve ser dito no interior de um determinado discurso, em um dado lugar sócio-histórico, e de acordo com a posição que ocupamos nesse dizer. Os textos de uma formação discursiva têm como característica primordial uma formação ideológica predominante.

Recordamos ainda que uma FD é invadida por outras formações discursivas sob a forma de pré-construídos fundando uma interdiscursividade, o que significa que todo discurso é atravessado por outros discursos. Ou melhor dizendo, todo discurso é atravessado por evidências discursivas de outras FDs conhecidas por *interdiscurso* ou *memória discursiva*. Podemos perceber a interdiscursividade no sistema de paráfrases que se manifesta numa superfície lingüística, por meio de mecanismos de retomada ou de reformulação de enunciados para criar a idéia da novidade.

Além disso, cabe lembrar outra formulação destacada no capítulo anterior a fim de não deixar nenhuma dúvida sobre o que queremos dizer sobre *plágio* e constituição de autoria de discursos acadêmicos (resumo e resenha acadêmica), neste trabalho. Estamos falando de heterogeneidade discursiva, definida por Authier-Revuz, em 1982, *apud* Brandão (2004), a partir de três postulados: a) o discurso é produto do interdiscurso; b) o sujeito é constituído pelo inconsciente ou outro (teoria do sujeito laciano); c) o dialogismo e a polifonia constituem o discurso (teoria de Mikhail Bakhtin).

Assim, de acordo com Authier-Revuz, se a materialidade do discurso é de natureza lingüística e esta é heterogênea na sua constituição, é óbvio que o discurso seja também heterogêneo. Contudo, quando silenciarmos, conforme diz Orlandi (2002a), as marcas de outras autorias ou as marcas da heterogeneidade ou do *interdiscurso* no discurso acadêmico ou científico, entramos em um processo denominado *plágio* ou *meio-plágio*.

Quando falamos em discurso acadêmico, significa que ele compreende um conjunto de enunciados apoiados em uma formação discursiva de caráter acadêmico ou científico, que depende de outros discursos acadêmicos para se constituir como tal no fazer científico. É, querendo ou não querendo, um discurso atravessado por vários discursos. Ele não nasce de um acontecimento extralingüístico, muito pelo contrário, faz parte do curso dos acontecimentos lingüísticos. Assim corre o risco de, involuntariamente, ser atravessado por *plágio* ou *meio-plágio*.

Em vista disso, este capítulo contempla o sentido do *plágio* ou *meio-plágio* na constituição de autoria do discurso acadêmico sob a perspectiva das formações discursivas, do interdiscurso, da interdiscursividade, do silenciamento e do sujeito discursivo.

## 2.1 Autoria e sujeito discursivo

O sujeito discursivo é a possibilidade da constituição da função autor e do efeito-autoria, conforme veremos a seguir.

Gregolim (2003) trata da autoria a partir da leitura das idéias lançadas por Foucault sob o título *O que é um autor?*. Nesta obra, o autor francês (*apud* Gregolim, 2003) analisa a trajetória sócio-histórica da autoria, de onde pinçamos uma informação básica para o entendimento da concepção de autoria. Segundo Foucault, a atribuição de um nome próprio para identificar textos surgiu na época medieval para atender a dois dispositivos: 1º) legitimar a autoridade da obra; 2º) controlar a distribuição de textos. A obra legitimada produz o efeito-autoria. Mas o que significa efeito-autoria?

Ao analisar a autoria de um texto procuramos as marcas deixadas pelo sujeito que praticou o ato de escrevê-lo como uma *construção do próprio discurso* (Gregolim, 2003, p. 48). Portanto, autor é uma função do sujeito discursivo, de que já falamos, anteriormente; e autoria, um efeito de sentidos.

Cumpramos repetir, neste momento, para melhor entendermos o efeito-autoria, o que diz Orlandi (2002) sobre a constituição do sujeito discursivo. A autora caracteriza o sujeito discursivo a partir de dois *esquecimentos*: 1º) no *esquecimento um*, o sujeito da escrita acredita, ilusoriamente, ser a origem do sentido, apagando as marcas que possam denunciar a formação discursiva a que está inscrito; 2º) no *esquecimento dois*, o sujeito sofre a ilusão de que o que escreveu produz apenas o significado a que se propôs, esquecendo-se de que o seu discurso nasceu de outros discursos, possibilitando assim uma série de leituras.

Dessa forma, ou seja, pelos esquecimentos que constituem o sujeito discursivo, o autor produz o efeito de sentidos entendido como autoria no momento em que se apropria do texto por meio de uma

assinatura autêntica inscrita no tempo e no espaço, individualizando e legitimando a obra, bem como atribuindo a si mesmo *a idéia de invenção individual e criação original* (Gregolim, 2003, p. 51). Contudo a obra legitimada pelo efeito-autoria não é nunca uma criação original.

Dentro da concepção dialógica de Bakhtin, é um discurso permeado pela interdiscursividade ou memória discursiva.

A AD explica que o sujeito da escrita assume os discursos institucionais possíveis conforme o percurso a que se propôs. A esse processo de submissão discursiva dá-se o nome de assujeitamento.

Assim o sujeito assujeitado é aquele que se apropria de outro discurso preexistente e faz uso dele a partir do processo parafrástico, de forma a demonstrar que não há discursos originais ou textos individuais. Orlandi está sempre repetindo em seus artigos que as palavras estão todas atravessadas por palavras preexistentes.

Gregolim (2003) mostra no efeito-autoria o fato da ordem do discurso estar sujeita ao enunciável, o que significa que o sujeito da escrita deve se assujeitar ao enunciável, dentro da concepção althusseriana, para se constituir sujeito discursivo. O interdiscurso ou memória é *a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciator, à qual ele recorre e da qual ele se apropria para construir sua enunciação* (Courtine *apud* Gregolim, 2003, p. 51).

Assim, o autor é o sujeito da escrita que inserido na História, constrói o seu discurso no interdiscurso ou repetível ou já-dito, ocupando o lugar de enunciator, inserindo-se nos dizeres que o precedem e, ao mesmo tempo, se desloca do interdiscurso articulando-se entre a enunciação e o enunciável para instalar o efeito de autoria.

Nas palavras de Foucault (1992, p. 70), o exame da autoria permite reexaminar os privilégios do sujeito, indagar as condições e as formas que regem o seu

aparecimento na ordem dos discursos: “enfim, trata-se de retirar ao sujeito (ou ao seu substituto) o papel de fundamento originário e de analisar como uma função variável e complexa do discurso” (GREGOLIM, 2003, p. 57).

No caso específico de nosso trabalho, cujo recorte é a análise da constituição da autoria na produção acadêmica de resumos e resenhas, o sujeito da escrita tem a função de filiar sentidos em redes significativas específicas, ou seja, ele deve se manter fiel ao discurso do outro que ele retoma. Contudo, na maioria das vezes, apaga a voz do autor do texto objeto da crítica, assumindo a autoria do discurso. Tal ocorrência denomina-se plágio, meio-plágio ou cópia e está diretamente vinculada a uma das formas do silêncio, conhecida como silenciamento, que desenvolveremos mais adiante.

## **2.2 Constituição de autoria**

Pela reflexão desenvolvida por Foucault em *A ordem do discurso*, a autoria é entendida como princípio de agrupamento do discurso que se apresenta como unidade, de modo que o autor se constitui em relação a uma obra e a uma discursividade, não correspondendo, portanto, ao “indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (Foucault, 2006, p. 26).

Ainda citando Foucault, a autoria compreende um conjunto de regras fundadas em um recorte histórico de forma a articular um mecanismo coesivo que dê coerência à obra, definindo um domínio discursivo. Tais regras são disciplinadoras e para que o autor se constitua como tal, deve se submeter a elas. Se o dito não estiver inscrito neste sistema de regras, o texto fica desprovido da função-autor. Para Foucault, nem todo texto tem a função-autor. Possenti pensa o contrário, ou seja,

segundo ele, o autor

[...] se constitui quando assume duas atitudes: a de “dar voz a outros enunciadore” e a de “manter distância em relação ao próprio texto”. Tais atitudes evidenciam a intervenção do sujeito no seu próprio discurso, intervenção que deve ser compreendida tanto no sentido histórico, pois não se trata de atitudes individuais, quanto no sentido de singularidade, de originalidade, visto que sujeitos, ocupando uma mesma posição, não intervêm da mesma forma nos discursos que produzem. Trata-se de um gesto singular de inscrição de cada sujeito em seu discurso, configurando-se num modo particular de como dizer. Assim sendo, a autoria de um texto é conferida pela tomada de posição, pela assunção de um ponto de vista daquele que enuncia em relação ao seu discurso (POSSENTI *apud* RIBEIRO, 2006).

O sujeito se constitui na função-autor quando consegue dizer no interior do dizível, inscrevendo o dito na história. Este dizer é sustentado por elementos básicos para a constituição de autoria, ou seja, pela singularidade que emerge do confronto entre formações discursivas (um modo de dizer singular) e pelo fechamento proporcionado pelo repetível.

Em se tratando de produção de resenha acadêmica – um gênero textual que descreveremos em capítulo posterior –, por exemplo, o sujeito se torna autor no momento em que particulariza o seu dizer em relação a outros dizeres possíveis no interior do mesmo gênero discursivo. Tal ocorrência produz um lugar de interpretação único – efeito-autoria – em meio a outras tantas possibilidades de interpretação.

Outro modo de constituir a autoria é por meio de um trabalho do discurso dentro de outros discursos, conhecido como paráfrase. As paráfrases são reveladoras do trabalho que o sujeito realiza em direção à singularização das suas ações textuais bem como do seu empenho em controlar sentidos.

Os procedimentos parafrásticos revelam gestos de interpretação singulares do sujeito em busca de um projeto de discursivo único. Assim a autoria significa uma tomada de posição do sujeito em seu discurso, na

medida em que estiliza o dizer, produzindo a diferença entre os outros discursos pertencentes ao mesmo gênero discursivo.

### **2.3 Autoria e plágio**

O plágio é um apagamento de autoria que nos leva a pensar no caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, na heterogeneidade como força constitutiva do dizer: “o discurso é sempre atravessado por outros discursos” (Orlandi, 2002, p. 139). O que significa que os sentidos não são propriedades particulares. Eles são errantes ou migratórios, já que, quando deixam de significar no dizer de um, “migram para outros objetos simbólicos pelos quais vão significar aquilo que era proibido dizer” (Idem, p. 140). Esta migração expõe o movimento dos sentidos ou o processo circulatório dos sentidos.

Parafraseando Orlandi (2002), apesar de os sentidos não terem dono, cada autor os quer para si, pois a constituição de autoria se concretiza no relacionamento do sujeito discursivo com as palavras. A autoria é um documento identificatório e institucional que valida um dizer. Assim, quem diz quer ser o autor dos dizeres. Mas como as nossas palavras são atravessadas pelas palavras da memória discursiva ou interdiscurso, corremos sempre o risco de praticar o plágio. Porém, isso não significa que por meio do plágio perdemos a função-autor do texto produzido. “A função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (Orlandi, 2004, p. 69). Assim, o sujeito que plagia nunca deixa de ser um sujeito. Ele toma o lugar do autor.

Para situar o plágio como fato discursivo torna-se necessário inseri-lo nas práticas do silenciamento e, conseqüentemente, da censura.



A censura é algo inerente à consciência geral do dizer. Ela não é propriedade da consciência individual. Em poucas palavras, podemos dizer que a censura limita a travessia do sujeito pelas formações discursivas. Ela impede o trabalho histórico do sentido como também o conhecimento da identidade dos sujeitos. Com isso, percebemos que o plagiador procede a uma censura para si mesmo, no momento em que apaga os vestígios do outro em seu texto (plágio), impedindo a circulação dos sentidos nos percursos de sua historicidade, iludindo a historicidade, iludindo a autoria. O *plágio*, portanto, é uma forma ideológica de destituir o discurso do seu domínio e de criar a idéia de novidade.

É muito comum nos trabalhos acadêmicos a ocorrência do *meio-plágio*, seja de uma forma consciente, seja inconsciente. O *meio-plágio* é um comentário que não se assume como comentário (Orlandi, 2002a), ou seja, uma apropriação sutil do discurso do outro sob a forma de interpretação que pretende não ser uma interpretação.

Ao produzir um silenciamento da voz do outro, o plagiador não desfruta da historicidade, estagnando o sentido do seu dizer, iludido pela falsa auto-suficiência. Ao apagar o percurso das idéias, o plagiador fica ilhado no próprio discurso.

No caso específico do discurso acadêmico ou científico, plagiar ou meio-plagiar significa deixar explícita a incapacidade de saber demarcar as formulações dos outros, de estabelecer a sua própria posição ideológica no discurso, de caminhar no percurso dos sentidos.

*Para que uma palavra faça sentido é preciso que ela já tenha sentido* (Orlandi, 2004, p. 71). Nosso discurso nasce de outros discursos. Apenas dessa forma, ele pode significar. Porém, para o sujeito de escrita científica ou acadêmica se inserir na história dos sentidos, inscrever-se no interdiscurso, deve por questão funcional fazer uso da citação, identificando as fontes, pois só assim produz ciência.

Citar as fontes, usar aspas ou itálico para delimitar as citações são formas de dar credibilidade ao texto que produzimos a partir de leituras de outros textos (pesquisa qualitativa) e isso deve ser feito com extrema seriedade científica, pois muitas vezes podem ocorrer equívocos de paternidade nas citações. Para ilustrar, temos no poema de Fernando Pessoa, *Navegar é preciso*, uma citação, marcada por aspas, de uma frase do general romano Pompeu – *Navigare necesse; vivere non est necesse* – compondo um dos versos<sup>12</sup>, a qual é entendida e citada por alguns leitores como sendo de autoria do poeta português<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> *Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: “Navegar é preciso; viver não é preciso”* (Fernando Pessoa).

<sup>13</sup> “Muita gente acredita que a frase **navegar é preciso** é de Fernando Pessoa [...]. Nada disso. A frase é do general romano Pompeu e está em Plutarco. Havia necessidade de embarcar trigo para Roma, que estava sem pão, mas uma tempestade amedrontou os marinheiros, que se recusavam a embarcar. Então, Pompeu gritou que navegar era preciso, viver não era preciso” (SANVITO, W. L. A Má reputação do plágio. In: Ser Médico, publicação regional de medicina do Estado de São Paulo, JUL/AGO/SET/2003 – Ano VI ANO VI – Nº 24. Disponível em: <<http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=literatura/docs/plagio>>. Acessado em 30 de setembro de 2006).

## CAPÍTULO 3

### CONDIÇÕES BÁSICAS PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

É através da produção de textos que a língua se revela em sua totalidade, seja como forma, seja como discurso (GERALDI, 2003, p. 135).

Bakhtin (2004), identificando fundamentos teóricos que permitissem comprovar o aspecto dialógico presente nos textos, declarou que a linguagem é interação ou um modo de ação social. Nesse sentido, podemos pensá-la como o lugar de conflito, de confronto ideológico em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade. Assim, estudar a linguagem é apreender o seu funcionamento, que depende não só de mecanismos lingüísticos como também “extralingüísticos”; é procurar desvelar a sua opacidade.

Esta não-transparência da linguagem levou Pêcheux, por meio de mecanismos de análise de discurso, a questionar o modo como um texto significa, Não interessa para a AD o que significa texto. Porém, para saber como um texto funciona, temos que refletir um pouco acerca da atual concepção de texto.

Texto é uma “ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (Val, 2004, p. 21). Koch (2003, p. 30) considera o texto uma unidade lingüística perceptível pela visão ou audição, que é utilizada pelo usuário da língua, seja ele falante, escritor, ouvinte, ou leitor, como uma unidade de sentido, em uma situação de interação, cumprindo uma função comunicativa independentemente de sua extensão. Bronckart (2003, p. 69) diz que uma língua natural só pode ser apreendida a partir das práticas verbais efetivas, que *assumem aspectos muito diversos, principalmente por*

*serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos.* Em seguida, acrescenta que mesmo que a língua natural pareça estar fundamentada nas regras de um sistema, essas só podem ser objeto de análise através de *um procedimento de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade.* Por fim, chama de texto (p. 76) *toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação).* Para a AD, texto é uma unidade da língua em uso ou uma unidade semântica. Nele se constrói o sentido no curso de uma interação, ou seja, nele se constrói o discurso.

O texto, para se realizar como texto, deve estar inserido no processo de interlocução. Ou seja, somente no processo pleno de interação lingüística é que o indivíduo pode tornar-se sujeito do que diz. Pécora (2002, p. 16) assevera que a educação básica não fornece ao estudante as ferramentas de uma prática interacionista da língua. As instituições de ensino falseiam o exercício da escrita, cristalizando o discurso na prática da repetição de modelos textuais do agrado do docente. O correto seria instaurar uma prática que possibilitasse a inclusão do interlocutor no processo de feitura de textos, como se pode ver, neste capítulo, na experiência realizada por Garcez (1998), em escolas públicas de Brasília.

Nossa experiência contempla apenas o trabalho de produção dos textos acadêmicos mais solicitados por professores universitários, como o resumo e a resenha acadêmica, em função do oferecimento de condições básicas de produção textual para fazer com que um texto acadêmico seja reconhecido como tal.

### 3.1 Texto acadêmico

A dificuldade que os jovens enfrentam para produzir um texto escrito como “uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (Geraldi, 2003, p. 98) tornou-se preocupação de diversos pesquisadores da área de Letras. Pécora (2002, p. 15) diz que os jovens calouros não escrevem nada que os identifiquem no mundo, apenas preenchem vazios conforme modelos aprendidos na escola.

Salomon (2001) complementa a crítica ao culpar a escola secundária brasileira, hoje, ensino básico, pelo desenvolvimento de hábitos de pesquisa totalmente deformados na dimensão conceitual. A pesquisa, em tempo escolar básico, corresponde a uma “atividade de transcrição cega de textos superficialmente consultados e que resulta num trabalho cuja apresentação material e quantidade de páginas predominam como critérios de valoração” (Salomon, 2001, p. 259-260).

Garcez (1998) afirma que um bom texto para a maioria dos professores é aquele que tem uma apresentação adequada como boa caligrafia e margens e, principalmente, correção gramatical. A intenção discursiva que torna o redator autor do seu texto não é exigida. Na verdade, diz a autora, os alunos estão mais preocupados em agradar ao professor que constituir um texto de plena autoria.

Portanto, habituados à atividade de transcrição, os universitários não desenvolveram a consciência de autoria. Foram vítimas, de acordo com Pécora (2002) e Geraldi (2003), de um discurso docente que orientou o que se deve dizer, como também que a transcrição acrítica de textos é válida, garantindo uma padronização da aprendizagem pela internalização de modelos de estrutura fixa, condicionando o educando a não ser autor dos próprios textos, mas a reproduzir o já dito. Nossos universitários reproduzem textos (Pécora, 2002, p. 15).

Entretanto, sabemos que não é este o objetivo do ensino/aprendizagem de produção de textos em língua portuguesa, no ambiente universitário. A universidade quer indivíduos capazes de analisar criticamente a realidade que os cerca e, simultaneamente, usar a linguagem, na produção de textos como ação discursiva, intencional e ideológica sobre o mundo, ou seja, capazes de interferir na realidade, constituindo o efeito-autoria. Isso nos leva a pensar nas condições básicas propostas para a produção de textos no sentido de constituir o efeito-autoria, desenvolvidas por Geraldi, em *Portos de Passagem* (2003).

### 3.2 Condições básicas para produção de textos

Segundo Geraldi, devemos considerar que para se produzir um texto, é imprescindível que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 137).

*Ter o que dizer* significa que na práxis da produção de texto, o indivíduo articula o seu conhecimento de mundo comprometido, consciente ou inconscientemente, com a formação discursiva de que faz parte. Ou melhor dizendo, apresenta o já-dito comprometido com a ideologia de sua própria palavra, recriando-o com base na sua articulação individual.

Além disso, *o aluno deve ter uma razão para dizer o que se tem a dizer*. O que motiva um estudante a produzir textos, na escola ou na universidade, *a priori*, é a nota da avaliação. Geraldi (2004, p. 65) levanta

esta questão: “Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele?”.

Para resolver tal problema, o autor propõe aos textos produzidos por alunos um destino maior que a mera avaliação, ou seja, que sejam publicados pela própria instituição de ensino, conforme as suas possibilidades materiais: antologia de histórias, organização de um jornal anual, publicação dos melhores textos no jornal da cidade. Particularmente, acreditamos que a publicação na internet, em blogs, é a melhor opção. Temos como exemplo inicial o blog Motorheads, que segundo os blogueiros:

[...] foi criado para publicação de trabalhos [...]. E também para alunos ou pessoas curiosas que desejam ver o que alunos de engenharia da computação fazem nas aulas de língua portuguesa.<sup>14</sup>

O jovem fica fascinado quando o professor faz uso da tecnologia como mediação pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa. Sente-se no seu *habitat*. Ele não suporta mais o fato de se privilegiar apenas as aulas expositivas para transmissão de conteúdos que serão cobrados em forma de prova.

*Ter para quem dizer o que se tem a dizer*, ou seja, ter destinatários (interlocutores) que não sejam apenas o professor em processo de avaliação, que participem do processo. Garcez (1998) fala da importância do outro (interlocutores) para a produção de textos. O professor no papel de leitor, diz a autora, deve ter um caráter impulsionador e encorajador, restringindo-se a apontar as insuficiências e os caminhos para resolvê-las, a fim de que o aluno possa reformular os pontos inadequados dentro de sua própria ação sobre o texto. Os colegas de classe, continua ela, em relações dialógicas com o sujeito da escrita ajudam a construir uma nova visão de texto e de seu funcionamento.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://motorheadsucg.blogspot.com/>>. Acessado em 03-05-2006.

A própria Garcez, contudo, constatou em sua pesquisa que o jovem estudante sofre a ausência do destinatário superior, ou seja, em sua redação não há intenção discursiva como motivo da ação de escrever e o seu conhecimento enciclopédico e o de mundo configuram um conjunto ainda imaturo de idéias, crenças e de possibilidades de interlocução. Ele é incapaz de uma articulação ideológica no interior do seu texto e para preencher a página em branco, adquire o hábito de imitar ou copiar clichês, tornando confusa a idéia de autoria.

No entanto, espera-se do aluno produtor que ele se constitua autor do próprio texto enquanto sujeito da ação de dizer (que tenha consciência de autoria). O compromisso com a formação discursiva de que faz parte articulado pelo seu ponto de vista ideológico cria um aspecto de novidade para o já-dito, conferindo, dessa forma, o estatuto de autoria ao produtor do texto.

### **3.3 Participação do outro na constituição de autoria**

Segundo Garcez (1998), a condição básica para a constituição de autoria está na participação do outro na construção de habilidades e procedimentos mentais necessários à produção escrita.

Para a autora, a língua não pode ser entendida apenas como uma estrutura aceita *a priori*, de acordo com a concepção saussureana nem uma habilidade inata do falante, conforme a concepção chomskyana. A língua é uma forma de ação na vida social, quando a enunciação e as condições de produção são determinantes de sua interpretação. Assim, a partir deste pressuposto, desenvolveu uma reflexão sobre os modos do outro na produção de textos que utilizamos como ponto de apoio para a nossa pesquisa.



Para concretizar o seu objetivo, a autora analisa a construção da linguagem utilizando o ponto de vista científico de Vygotsky, que trata da *internalização das práticas discursivas pela mediação do signo e do outro, num trajeto sempre do social ou interpessoal para o individual ou intrapessoal* (Vygotsky apud Garcez, 1998, p. 22). A noção de internalização – *reconstrução interna de uma operação externa* (*idem*, p. 51) – é essencial para o entendimento de como a teoria vygotskyana fortalece o conceito social da linguagem. Significa que a linguagem se movimenta do social para o individual, ou seja, a fala comunicativa no plano social é o primeiro momento para o processo de internalização.

Garcez (1998) vê uma associação entre a teoria vygotskyana e os princípios bakhtinianos: *O que Bakhtin chama de monologização da consciência e que Vygotsky chama de internalização possuem o mesmo pressuposto teórico da precedência do social sobre o individual* (p. 53). A monologização da consciência é relativa, segundo Bakhtin, pois o dizer do sujeito, mesmo que haja um esquecimento das palavras do outro, é polifônico, ou seja, está atravessado por elas.

Em toda a discussão articulada pela autora percebe-se a mediação do outro e do signo no desenvolvimento das funções mentais superiores em movimentos do social para o individual. Para dar maior consistência à argumentação asseverada sobre a importância da mediação do outro, apóia-se em Vygotsky para declarar que a ajuda do adulto possibilita o aumento da capacidade da criança para resolver questões mais complexas, o que seria inviável se ela tentasse fazê-lo sozinha. Esta ajuda do adulto pode ser vista na abordagem bakhtiniana, ao adotar o princípio dialógico da linguagem.

A noção de discurso tem um princípio dialógico inerente a si mesmo de três ordens: a) é dialógica porque a enunciação tem uma orientação social, é orientada para o outro e é por ele determinada; b) é dialógico porque sua compreensão depende de formulação ativa de resposta, de contrapalavras; c) é dialógico porque é essencialmente polifônico (GARCEZ, 1998, p. 56).

Ainda dentro deste princípio dialógico, há a figura do destinatário, pois o locutor sempre espera uma resposta ou uma compreensão. Esta necessidade de compreensão faz com que o locutor constitua para si o papel de um destinatário conforme o espaço ideológico a que pertença. Deste modo:

[...] para a compreensão do fenômeno da escrita: não há apenas um destinatário real, concreto, identificável; nem apenas mais um destinatário virtual, secundário, possível, ideal; mas também há um destinatário terceiro que sobrepara o próprio diálogo e é formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer (GARCEZ, 1998, p. 61).

A autora relata a dificuldade de efetuar a pesquisa sobre o processo de aprendizagem de textos dissertativos na escola de segundo grau pois fica evidente o fato de não existir um interlocutor real, além do professor e dos colegas. Além disso, o aluno não tinha consolidado o seu destinatário superior (destinatário terceiro ou formação ideológica) de que fala Bakhtin.

Sobre a ausência deste destinatário superior, cumpre observar que a autora apontou algumas justificativas, que em síntese são: não há intenção discursiva como motivo da ação de escrever; a escola não proporciona oportunidades de descontextualização para eliminar a distorção que se tem do destinatário virtual; o hábito de imitar ou copiar clichês torna difusa a idéia de autoria; o conhecimento enciclopédico e o conhecimento de mundo configuram um conjunto ainda imaturo de idéias, crenças e de possibilidades de interlocução, não permitindo ao aluno uma articulação ideológica no interior do seu texto.

Garcez (1998) critica a maneira inadequada utilizada pelos professores no ensino de redação, os quais:

- usam a redação como “prestação de contas” da aula de gramática, sem nenhuma preocupação textual; seja diante do produto, seja no processo de instrução;

- oferecem pouca ou nenhuma oportunidade de ampliação de conhecimentos acerca do tema sobre o qual o aluno escreve;
- oferecem pouca ou nenhuma oportunidade de discussão sobre o rascunho do texto;
- oferecem pouca ou nenhuma oportunidade de reescrita;
- apenas fornecem instrução direta sobre os tipos de texto privilegiados na escola, sem retorno para o aluno sobre sua própria situação na escrita;
- supervalorizam a nota, desconsiderando a superação de dificuldades pessoais, ou seja, o desenvolvimento do próprio indivíduo;
- falam sobre a escrita, tipos de texto e gêneros, mas oferecem poucas oportunidades de escrita;
- não lêem, não comentam, ou não criticam de forma positiva o texto do aluno;
- demonstram desinteresse pessoal pela própria escrita;
- refletem descrença na possibilidade de os alunos aprenderem a escrever melhor (p. 78).

Diante desta constatação, estabeleceu, para investigar, conhecer, descrever e analisar a participação dos alunos enquanto sujeitos em interação com o colega ou com o professor no processo de releitura/reescritura do texto, o seguinte roteiro:

- o trabalho com a leitura e a compreensão de textos relacionados aos temas para escrita seria intenso;
- a pesquisa sobre os temas para produção de textos seria estimulada;
- as informações gramaticais seriam fornecidas de acordo com os problemas surgidos no texto; na medida do possível, individualmente;
- as informações sobre texto, gênero, organização das idéias, coesão, coerência seriam fornecidas de forma gradual, apoiadas nas leituras e nos textos dos alunos;

- o processo seria mais enfatizado que o produto, e os alunos teriam oportunidade de reescrever seus textos a partir de comentários do professor e dos colegas (aqui se centrou a maior parte da coleta de dados para a investigação);
- um esforço considerável seria investido para criar um clima de segurança emocional, solidariedade e crença positiva na possibilidade de aperfeiçoamento da produção (p. 78-79).

Concluída a pesquisa, Garcez faz algumas considerações sobre o processo do ensino/aprendizagem de redação a partir da colaboração do outro e intensifica a importância da participação do outro na ação de produção de textos. Para ela, a participação não é exclusiva do outro, o comentarista, mas é também do aluno e enfatiza que a participação do redator não pode ser passiva, pois a partir dos comentários recebidos do outro deve ter um comportamento ativo para reavaliar reflexivamente o próprio texto.

## CAPÍTULO 4

### SUMARIZAÇÃO

A prática do resumo cerceia o plágio involuntário, além de assegurar ao leitor que o texto foi entendido e convertido a uma linguagem própria (MEDEIROS, 2004, p. 146).

A sumarização é uma prática de compreensão de textos, que revela a capacidade de apreender a macroestrutura<sup>15</sup> textual, que implica em selecionar, através do uso adequado de regras de redução da informação semântica, o que é relevante no/para o texto para o seu entendimento.

O leitor utiliza uma série de estratégias que lhe permite construir um resumo mental, à medida que lê um texto, selecionando as informações que são relevantes à significação, eliminando as acessórias, ou seja, é “capaz de compreender, emitir, parafrasear e resumir porque interiorizou um certo número de regras que lhe conferem uma competência macroestrutural” (Sprenger-Charolles *apud* Menegassi, R.J.; Chaves, M. I. A., 2000).

---

<sup>15</sup> Seguindo a idéia de micro e superestrutura de van Dijk (1979), Hutchins (1987) estabelece uma distinção entre a microestrutura e a macroestrutura de textos. A microestrutura representa as relações entre seqüências de sentenças no texto; a macroestrutura representa relações entre blocos de sentenças e a organização global dos textos. No nível micro-estrutural, o entendimento de textos requer a recuperação da progressão temática das sentenças e cláusulas, para a recuperação adequada do significado textual. Desse modo, esse nível é associado ao inter-relacionamento semântico entre os componentes textuais (palavras, frases ou blocos textuais). No nível macroestrutural, a recuperação do significado requer a construção de padrões organizacionais. Segundo Hutchins (1987), evidências sugerem que o que o leitor de um texto lembra do conteúdo se assemelha à rede semântica de sua macroestrutura. Ou seja, ele se lembra da seqüência de episódios e dos participantes principais, em textos narrativos, e da idéia principal de um argumento ou de suas características positivas e negativas, em textos expositivos. Os detalhes microestruturais, neste caso, dificilmente seriam retidos. Portanto, sumários expressariam a macroestrutura de um texto segundo a interpretação de um indivíduo, com base no seu conhecimento previamente adquirido (MARTINS, C. B. et al, 2006).

A sumarização compreende um trabalho de extração de conteúdo de produções textuais (descritivos, narrativos, expositivos e argumentativos) concomitante ao trabalho de produção de síntese. Cumpre lembrar que “extração não significa mera compilação ou transcrição de texto, sem análise, sem crítica, sem reflexão” (Salomon, 2001, p. 259). A mera compilação pode instaurar o plágio ou o meio-plágio, o que não é adequado para uma constituição de autoria acadêmica.

Didaticamente falando, podemos entender a sumarização como um meio de extrair conteúdo, no sentido proposto por Geraldini (2004), para que o aluno tenha o que dizer no processo de produção de texto. Tendo o que dizer, demonstra a sua competência discursiva e dialógica na produção de sínteses e críticas. De acordo com Clanchy e Ballard (2000), a síntese é solicitada para que o aluno possa desenvolver a capacidade crítica de dialogar com as idéias e argumentos apresentados pelo autor do livro, artigo, ensaio ou filmes. Sobre a importância da sumarização para o desenvolvimento da compreensão da leitura, Machado (2005) lembra:

No final da década de 70 e nos anos oitenta, inúmeros pesquisadores, do exterior e do Brasil, concentraram-se na questão da sumarização e do ensino de produção de resumos como sendo essenciais para o desenvolvimento da compreensão da leitura (p. 138).

Atualmente, apesar de ser de extrema necessidade no campo didático, diz a autora, *poucos estudos têm-se dedicado a essa questão* (p. 138). Além disso, continua, o ensino de produção e compreensão de textos

[...] deve centrar-se [...] no ensino de gêneros, sendo necessário, para isso, que se construa, previamente, um modelo didático do gênero, que defina, com clareza, tanto para o professor quanto para o aluno, o objeto que está sendo ensinado, guiando, assim, as intervenções didáticas (MACHADO, 2005, p. 139).

Em suma, é notadamente eficaz o ensino de produção de resumos aliado ao ensino do resumo, entendido como um gênero textual, e mediado por intervenções didáticas, para o amadurecimento da capacidade de compreensão de textos lidos.

#### 4.1 Regras para a prática da sumarização

Machado (2005) faz um breve resumo sobre o processo de redução de informação semântica ou sumarização, desenvolvido nos trabalhos de van Dijk, em 1976, e de Sprenger-Charolles, em 1980.

Trabalhando com uma tipologia textual, cujo critério básico era a estrutura textual, postulava-se que, durante o processo normal de leitura com compreensão, ocorreria um processo de sumarização, por meio do qual o leitor construiria uma espécie de resumo mental do texto, retendo as informações básicas e eliminando as acessórias, chegando, ao final desse processo, à significação básica do texto.

Os leitores utilizariam uma série de regras mais ou menos constantes (posteriormente tratadas como estratégias), que já teriam interiorizado e que aplicariam, de forma inconsciente, no decorrer da leitura. Assim, buscava-se identificar essas regras/estratégias que regeriam o processo de sumarização dos diferentes tipos de textos: descritivos, narrativos, expositivos, argumentativos (MACHADO, 2005, p. 140-141).

Dessa forma, continua a autora, o processo de sumarização deu origem a dois conjuntos de regras: as de *apagamento* e as de *substituição*. As *regras de apagamento* se caracterizam pela eliminação de informações desnecessárias à compreensão do texto objeto da sumarização. As de *substituição* solicitam a construção de proposições novas, *ausentes do texto original, mas que englobam informações expressas ou pressupostas do texto* (p. 141). Elas se dividem em dois tipos, as de *generalização* e as de *construção*.

As *regras de generalização* se constituem na substituição de uma série de hipônimos por um vocábulo de valor mais genérico, o hiperônimo. Pelas *regras de construção*, uma seqüência de proposições é substituída por uma proposição inferida delas por meio de associação de palavras.

Essas regras, de acordo com Machado (2005), para efetivar o processo de redução de informação ou sumarização, concebidas nos trabalhos de van Dijk e Sprenger-Charolles, teriam:

[...] um caráter recursivo, podendo ser reaplicadas para a obtenção de um grau maior de sumarização, o que poderia gerar resumos maiores ou menores. Além disso, sua aplicação seria guiada pelo esquema superestrutural típico de cada tipo de texto, que o leitor teria internalizado. Assim, por exemplo, o resumo de um texto narrativo deveria contemplar as categorias do esquema superestrutural desse tipo de texto, que seriam, basicamente, a situação inicial, o conflito e a sua resolução (p. 141).

Dessa forma, entendemos que o leitor deva ter um conhecimento prévio de tipologia textual (esquema superestrutural típico de cada tipo de texto) para proceder o exercício da sumarização. No texto argumentativo, a partir do conhecimento internalizado desse tipo textual, saberia que o resumo deve levar em consideração as premissas, os argumentos, os contra-argumentos e a conclusão.

Atualmente, as regras são tratadas como estratégias, o que lhes confere um aspecto flexível, propiciando um trabalho de sumarização condicionado aos objetivos e conhecimentos prévios do leitor bem como ao tipo de situação em que ocorreu a leitura.

## **4.2 Tipos de sumarização**

O produto da sumarização é representado por resumos sem autonomia e resumos com autonomia, conforme Machado (2005). A



autora demonstra que os resumos sem autonomia são trechos resumidores (resumem apenas partes do texto original) inseridos, por exemplo, em artigos publicados em jornais, com o intuito de, estrategicamente, servirem de argumentos para o articulista. *O objetivo não é o “esclarecer o leitor sobre a conveniência de ler” [...] o texto original, ficando o resumo subordinado ao objetivo geral da matéria* (p. 144).

Resumo com autonomia, como o próprio nome diz, é um texto independente e não parte constitutiva de outro. São vários os tipos de resumos autônomos, como por exemplo, resumos tipicamente escolares de obras literárias; resenhas críticas; contracapas de livros; resumos de artigos ou obras científicas produzidos por autor que não o autor da obra objeto de sumarização; *abstracts* de artigos científicos e resumos de teses, que, estruturalmente, *fazem parte dos referidos textos e são produzidos por seus próprios autores, em primeira ou terceira pessoa* (Machado, 2005, p. 146-148).

Sobre os *abstracts* e resumos de teses, salienta Machado (2005):

[...] sendo eles originalmente produzidos em meio impresso, eles guardam as mesmas características que apresentam nesse meio, mas começam a se fixar como gêneros autônomos, uma vez que aí aparecem desligados dos gêneros a que pertencem originalmente. Entretanto, sendo seu produtor o próprio autor da obra resumida, acreditamos que podemos considerá-los como pertencentes a uma classe (ou subclasse) diferente da dos resumos até aqui considerados como tais, principalmente quando tratamos do seu enfoque didático (p. 148).

Tanto os *abstracts* quanto os resumos de teses estão subordinados a normas acadêmico-científicas, apresentando em sua estrutura os objetivos, os pressupostos teóricos, a metodologia, os resultados e as conclusões que definiram a pesquisa.

Não pertencentes ao universo de publicações científicas, podemos identificar resumos de documentos e publicações, destinados às comunidades comerciais, empresariais, jurídicas, com o intuito de *servirem como ferramentas operacionais para profissionais, diante da enorme quantidade de informações a que deveriam acessar e que deveriam dominar no exercício de sua profissão* (Machado, 2005, p. 148).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT, destaca como modelo de resumos, através da Norma NBR 6028, apenas os resumos científicos, *dando-se aos alunos a falsa impressão de que os destinatários de resumos são apenas os membros de uma comunidade científica* (Idem, p. 149).

Tais resumos científicos são classificados pela ABNT em três tipos: indicativos, informativos e críticos (também denominados resenhas). *Resumos indicativos* contêm tão somente as idéias essenciais do texto objeto da sumarização. *Resumos informativos* podem ser considerados substitutos do original, visto conterem, além dos tópicos essenciais, todos os seus pontos principais, como resultados, argumentos e conclusões. Os *resumos críticos* ou *resenhas* assumem a função de avaliadores, *que, apresentando uma análise comparativa do conteúdo do texto-fonte com o contexto de outros trabalhos relacionados a esse conteúdo, na área específica em foco* (Hutchins *apud* Martins, 2006).

### 4.3 Resumo

Tomando as conclusões de Machado (2005) sobre a questão da sumarização e do ensino da produção de resumos, temos o seguinte:

- O processo de sumarização de textos é questão fundamental para a mobilização de conteúdos pertinentes para a produção de textos pertencentes a

diferentes gêneros, como resenhas, contracapas e reportagens.

- Em alguns desses gêneros, o resumo parcial ou integral de textos constitui-se como parte constitutiva de seu plano global, como é o caso das resenhas e das contracapas.
- A produção do resumo como parte de outro texto é orientada pelas representações sobre o contexto de produção de texto em que está inserido; portanto, sobre os destinatários, a instituição social, os objetivos típicos do gênero a que pertence etc.
- Quando aparecem de forma autônoma, os resumos guardam todas as características distintivas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original, podem legitimamente ser considerados como exemplares do gênero resumo de texto.
- Subgêneros de resumos de textos podem ser identificados, de acordo com a instituição social em que são produzidos e em que circulam e, portanto, de acordo com seus destinatários, o que nos permite distinguir entre resumos jornalísticos, científicos etc.
- Em decorrência, as características discursivas e lingüístico-discursivas dos resumos de textos estão sujeitas a grande variação, diretamente relacionada ao seu próprio contexto de produção.
- Dentre essas características, o plano global de organização dos resumos parece-nos estar ligado, não a um possível esquema superestrutural típico do texto resumido, mas ao plano global típico do gênero a que ele pertence (p. 149-150).

Segundo a norma NBR 6028:2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, o resumo é a “apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto”.

Medeiros (2004) entende o resumo como um instrumento de trabalho, que obedece à seguinte estrutura: a identificação da obra e o

resumo do conteúdo, de forma a abordar assunto, objetivo, métodos, critérios e conclusão do autor. Salomon (2001) acrescenta que o autor do resumo deve levar em consideração o destinatário do resumo, ou seja, a sua especialidade ou profissão.

Para facilitar o trabalho do aluno, Machado, Lousada e Tardelli (2004) propõem algumas perguntas pertinentes à situação de produção de resumos, das quais duas se destacam pela importância no *modus faciendi*: qual o objetivo do autor do resumo e qual a imagem que esse autor tem do seu destinatário. Além disso, as autoras frisam que *antes de ler, resumir ou produzir qualquer texto, precisamos ter consciência de que*

- a antecipação do conteúdo do texto pode facilitar a leitura;
- todo texto é escrito tendo em vista um leitor potencial;
- o texto é determinado pela época e local em que foi escrito;
- todo texto possui um autor que teve um objetivo para a escrita daquele texto;
- o texto é produzido tendo em vista o veículo em que irá circular (p. 23).

#### **4.4 Resenha**

Em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2004) apresenta uma distinção conclusiva entre resenha e resenha crítica: a primeira se caracteriza pela função informativa e a segunda, pela informação conjugada à avaliação com julgamento de valor. A nossa proposta de trabalho com resenha contemplou apenas a resenha acadêmica crítica.

Machado, Lousada e Tardelli (2004a) propõem, através de exercícios analíticos, estratégias para que o aluno possa internalizar o modelo de resenha acadêmica. Assim, segundo a proposta, o aluno

deverá localizar em resenhas, que lhe sejam apresentadas para análise, os seguintes itens:

- quem é o autor da resenha (noção de autoria para evitar o plágio),
- qual é sua função social (formação discursiva),
- qual é a imagem (formação imaginária) que o autor tem do seu leitor ou destinatário,
- quem é o destinatário real, qual é o tema do texto objeto da resenha,
- onde e quando ocorreu a publicação, qual foi o objetivo da resenha (p. 30).

Ainda como meio de facilitar a internalização do modelo de resenha acadêmica, as autoras planejaram situações de análise em que o aluno possa levantar o plano global da resenha acadêmica, que compreende:

- livro resenhado;
- autor do livro;
- contextualização do livro;
- tema do livro;
- autor da resenha;
- área em que se insere o resenhista;
- veículo em que a resenha foi publicada
- e livros citados nas referências bibliográficas (p. 33).

Internalizando o modelo de resenha acadêmica, o aluno está pronto para o trabalho de produção de resenha, que, de acordo com Clanchy, J. e Ballard, B. (2000), tem de dar resposta a algumas ou a todas as seguintes questões:

- qual é a importância do livro para a disciplina em curso?

- qual é a abordagem teórica utilizada pelo autor na apresentação do assunto?
- quais são os pontos fracos e fortes nos argumentos que sustentam a tese do autor?
- qual é a avaliação global do livro e quais as justificativas que a embasam (p. 137)?

Ainda, segundo os autores, a resenha deve conter, em sua estrutura textual, quatro partes:

- identificação inicial do livro (autor, título, cidade, editora e data), bem como uma indicação de quais os aspectos mais importantes do livro que discutiremos;
- breve resumo do conteúdo e da argumentação do livro, de forma a colocar em evidência a perspectiva teórica ou o ponto de vista a partir do qual o livro foi escrito;
- discussão crítica de duas ou três questões levantadas pelo autor;
- avaliação final da contribuição geral dada por este livro para o nosso conhecimento do tema (p. 138).

Em síntese, podemos dizer que a resenha tem dois momentos, o resumo da obra e a opinião (julgamento de valor) do resenhista. No que concerne ao segundo momento, ou seja, para a expressão da subjetividade na avaliação ou julgamento de valor, temos que observar algumas regras básicas de polidez, para evitar agredir o autor do texto resenhado, marcadas por recursos lingüísticos apropriados. Dentre eles, Machado, Lousada e Tardelli (2004a) citam *1.o uso de expressões que atenuam as opiniões, como: parece-me; 2. o uso de alguns tempos verbais que também têm a função de atenuar o que está sendo dito, como futuro do pretérito; 3. o uso de adjetivos, substantivos e mesmo advérbios para expressar a opinião do resenhista* (p. 116).

Outra questão relevante para a produção de resenha, cujo conteúdo fala de outro texto, diz respeito aos procedimentos de inserção

de vozes, ou seja, as diferentes formas de mencionar o autor da obra e seus diferentes atos, distintas do que é dito pelo resenhista. Muitas vezes, a voz do autor, ou dos autores citados por ele (referências bibliográficas do texto resenhado), é marcada pelo uso de aspas ou de itálico. Machado, Lousada e Tardelli (2004a) anotam que *o resenhista insere a voz desses autores para dialogar com o autor da obra original, contrapondo a opinião de outros autores ao que o autor da obra afirma* (p. 119).

Oliveira (2004) elenca algumas possibilidades de inserção de vozes (discurso relatado) na resenha acadêmica, tanto na forma de discurso direto como indireto, como, por exemplo: no discurso direto (reprodução das falas citadas), através do uso de verbos de dizer colocados antes ou no final da citação, marcando a fronteira entre a fala do resenhista e voz citada; no discurso indireto (comentário acerca do conteúdo do texto original), pelo uso citação nominal do outro em parênteses; citação do outro acompanhada de citação da obra e assim por diante.

Como observa a autora, são diversos os modos de citação para fazer referência às obras dos outros, porém tanto graduandos como pós-graduandos encontram dificuldades para relatar o discurso do outro em seus trabalhos acadêmicos. Essas dificuldades vão de encontro às nossas preocupações em relação à constituição de autoria por parte do sujeito discursivo, como também pela prática do plágio e do meio-plágio, aspectos que procuraremos esclarecer nas considerações finais, após termos analisado o *corpus* pertinente a este trabalho.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Concebemos a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas justapostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2003, p. 119).

A revisão de conceitos, que deram sustentação teórica ao método de identificação de textos, sob a perspectiva interacionista sociodiscursiva é muito importante para o entendimento dos mecanismos de análise textual que utilizamos no tratamento do *corpus* objeto deste trabalho. Em primeiro lugar, torna-se necessário elucidar o que é interacionismo sociodiscursivo.

Interacionismo sociodiscursivo ou ISD é um projeto que tem como princípios básicos a psicologia interacionista<sup>16</sup> para analisar a linguagem. Um dos nomes mais relevantes do ISD é Jean-Paul Bronckart, que aproveitou as teorias de Vygotsky (1988) e de Bakhtin (1992) em um modelo de análise textual, que permite a identificação do contexto de produção do discurso, do plano textual, da infra-estrutura do texto como tipos de discurso, mecanismos enunciativos e de textualização.

O ISD se inscreve na concepção marxista de práxis, permitindo que se considere o psiquismo humano como um fenômeno social. Assim, trata a linguagem como um fenômeno social e histórico, como uma *produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio da qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve* (Bronckart, 1999, p. 34).

---

<sup>16</sup> A psicologia interacionista estuda a contribuição do sujeito nas suas trocas com o objeto e com o meio e do meio na estruturação do conhecimento e das condutas do sujeito (Leite, 1991, p. 25).



## 5.1 Conceitos do ISD

Os principais conceitos para a compreensão do modelo de análise de identificação de textos, sob a perspectiva do ISD, que efetuamos, compreendem os de *gêneros de textos*, *tipos de discurso*, *tipos de seqüência*, *atividades sociais* e *situação de ação de linguagem*.

*Cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar a coerência interna* (Bronckart, 2003, p. 71). São várias as *espécies de textos*, pois estes são produtos da atividade humana, articulados em diferentes contextos e conforme as necessidades, os interesses e as condições de funcionamento das formações sociais no interior das quais são produzidos. Entende-se como *espécie de texto* um conjunto de textos com características iguais ou comuns.

Em razão da diversidade das *espécies de texto*, surgiu a necessidade, desde a Antiguidade grega até o momento, de sua delimitação e nomeação, o que resultou na formulação da noção de gênero de texto ou de discurso. Bronckart buscou em Bakhtin o suporte para a sua teoria de gênero.

[...] a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto de produções verbais organizadas: às formas escrita usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade etc.) e ao conjunto de formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relatos de acontecimentos vividos, conversação etc.). Disso resulta que qualquer “espécie de texto” pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero (BRONCKART, 2003, p. 73).

Para Bronckart (2003), *tipos de discurso* são segmentos de texto que apresentam características próprias em diferentes níveis. São quatro os tipos de discurso: *interativo*, *teórico*, *relato interativo* e *narração*. Todos eles podem estar presentes em qualquer texto, porém o principal caracteriza o gênero do texto que se está analisando.

O discurso *interativo* se apresenta na forma de diálogo ou monólogo, guardando características da própria interação verbal, quer seja real, quer seja encenada. Nas formas dialogais, marca-se pelos turnos de fala e nos diálogos quanto nos monólogos pela acentuada presença de frases não declarativas (interrogativas, exclamativas e imperativas); de verbos e de pronomes da primeira e segunda pessoas; de tempos verbais no presente, futuro perifrástico e imperativo.

O discurso *teórico* se caracteriza pela *ausência de marcas de referência aos participantes da interação, ao tempo e lugar da produção, estabelecendo-se uma relação de autonomia entre os conceitos enunciados e a situação de produção* (Machado, 2005a, p. 244). Segundo Bronckart (2003, p. 171), esse discurso é monologado, escrito e se traduz pela ausência de frases não declarativas e pela presença do presente genérico.

O discurso *relato interativo* é um tipo de discurso que se desenvolve em uma situação de interação [...]. Esse caráter monologado se traduz principalmente pela ausência de frases não declarativas (Idem, p. 175). Caracteriza-se, ainda, pela presença de organizadores temporais; de pronomes e verbos de primeira e segunda pessoa; de anáforas pronominais e anáforas nominais.

O discurso *narração* é um tipo de discurso geralmente escrito e sempre monologado, que, conseqüentemente, comporta apenas frases declarativas (Ibidem, p. 178). Assemelha-se ao *relato interativo* pela presença de organizadores temporais e de anáforas pronominais e nominais, entretanto caracteriza-se pela ausência de pronomes e verbos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural.

A partir dos tipos de discurso, diz Machado (2005a), pode-se falar em gêneros narrativos, expositivos, interativos e interativos de relato.

As *seqüências*, segundo Bronckart (2003), não podem ser entendidas como parágrafos. São maneiras de planificação dos conteúdos e podem ser classificadas em: *descritiva*, *explicativa*, *argumentativa*, *narrativa*, *injuntiva*, *dialogal*. A *descritiva* consiste em conduzir o olhar do destinatário para ver detalhadamente os elementos do objeto de discurso; a *explicativa* visa fazer o destinatário compreender um objeto de discurso; a *argumentativa* procura convencer o destinatário da validade da proposição do destinatário; a *narrativa* pretende segurar a atenção do destinatário através da construção do suspense; a *injuntiva* objetiva fazer o destinatário agir conforme a orientação do produtor; a *dialogal* visa instaurar a interação entre destinatário e o outro (produtor).

Os *tipos de discurso* e os *tipos de seqüência* não podem ser considerados como critérios suficientes para identificar os gêneros de textos. Há outros significativamente relevantes para se processar uma análise textual, nos moldes do ISD. Antes, porém temos que entender a relação existente entre *atividades sociais* e *ação de linguagem*.

A noção geral de *atividade*, inspirada no texto *The problem of activity in psychology* de Leontiev (1979)<sup>17</sup>, indica *as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através dos quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (conhecimento) sobre esse mesmo ambiente* (Bronskart, 2003, p. 31). Cada atividade é constituída de ações, que são segundo Machado (2005a, p. 249), *condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social*.

O ISD formula, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, algumas questões de extrema relevância para a compreensão da relação existente entre atividades e linguagem, que são aqui citadas: os determinantes iniciais do funcionamento do psiquismo humano são as *atividades*; essas

---

<sup>17</sup> In: WERTSCH, J. V. *The concept of activity in soviet psychology*. New York: Sharpe, p. 37-71.

*atividades* estão ligadas à linguagem; é a linguagem que *confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**, no sentido estrito do termo* (Bronckart, 2003, p. 31); é a linguagem uma característica da atividade social humana, cujas funções compreendem a comunicativa ou pragmática (uma produção interativa associada às atividades sociais) e a representativa ou declarativa (quando cada signo veicula um determinado significado compreendido em um significante coletivo).

Diz Bronckart (2003, p. 35) que a semiotização das relações humanas com o meio são o *produto de “uma colocação em interface” de representações individuais e coletivas*. Essa semiotização provoca um distanciamento entre os organismos humanos e o meio, tornando possível a *autonomização das próprias produções semióticas*, que, a partir daí, organizam-se em uma atividade particular chamada pelo autor de *atividade de linguagem*. A atividade de linguagem, por sua vez, organiza-se em **textos** ou em **discursos**, que sofrendo a ação das atividades não verbais [*non langagières*] com as quais esses textos mantêm uma relação de interdependência, eles mesmos diversificam-se em **gêneros**.

Assim, relacionando a diversidade das atividades sociais com os *gêneros*, pode-se dizer que *as diferenciações das esferas de atividade teriam levado – e leva – a uma constante diferenciação dos gêneros de textos próprios de cada uma dessas esferas* (Machado, 2005a, p. 250).

*A ação de linguagem é um conjunto de operações de linguagem, que constituem uma unidade e cujo resultado final é um texto* (Machado, 2005a, p. 252). Essas operações são mecanismos de mobilização de representações e de adoção de um determinado gênero. A *situação* não pode ser confundida com a materialidade contextual em que se encontra o produtor e sim como algo interno. As representações mobilizadas ainda que sejam produtos sócio-históricos,

[...] não podem ser vistas como meras cópias de representações sociais, dada a influência das histórias de vida particulares na sua construção ontogênica. Por outro lado, o fato de serem oriundas do social determina que sejam pelos parcialmente compartilhadas pelos intérpretes ou analistas da ação de linguagem pertencentes à mesma sociedade e cultura (Idem, p. 253).

A determinação do compartilhamento de representações mobilizadas pelas operações de linguagem, segundo a autora, permite o primeiro passo do analista que é levantar **hipótese** sobre a *situação de ação de linguagem*, que em nosso trabalho são duas:

- *situação de ação de linguagem* na produção de resumo.
- *situação de ação de linguagem* na produção de resenha acadêmica.

## 5.2 Modelo de análise de texto

Clarificada a noção de *atividades sociais*, de *ações*, de *gêneros de textos*, de *tipos de discurso* e *tipos de seqüência*, convém falarmos do modelo de análise de texto a partir da *situação de produção de linguagem*.

O modelo desenvolvido por Bronckart (2003, p. 119) compreende a organização de um texto *como um folhado constituído por três camadas justapostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos*.

A **infra-estrutura** é constituída pelo *plano geral* do texto, pelos *tipos de discurso* e suas formas de planificação (*modalidades de articulação*), assim definidos:

- O *plano geral* é a organização do conteúdo temático e perfeitamente percebido na leitura, podendo ser codificado em um **resumo**.

- Dos *tipos de discurso* já falamos anteriormente: são diferentes segmentos discursivos que o texto comporta.
- As *modalidades de articulação* podem aparecer, segundo Bronckart (2003) de diversas formas como, por exemplo, na fusão de dois tipos de discurso em um mesmo segmento (discurso indireto livre e monólogo interior); no encaixamento por meio do uso de travessões etc.

Para o referido autor, os **mecanismos de textualização** servem para estabelecer a coerência temática. São eles: *conexão, coesão nominal e coesão verbal*.

- Os mecanismos de *conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática* (p. 122). As marcas de conexão são chamadas de *organizadores textuais* (portanto, então, mas etc.).
- Os mecanismos de *coesão nominal* têm por função *introduzir os temas e/ou personagens novos e de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto* (p. 124).
- Os mecanismos de *coesão verbal* são realizados pelos tempos verbais e têm por função *assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos, ações) verbalizados no texto* (p. 127).

Bronckart (2003) aborda a questão dos **mecanismos enunciativos**, discutindo o papel do **autor** do texto e as formas de enunciação e analisando a distribuição de vozes e a marcação das *modalizações*.

Primeiramente, faz questão de afirmar que o **autor** é o único responsável pela produção de texto. É ele quem

[...] decide pelo conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe um modelo de gênero adaptado à sua situação de comunicação, quem seleciona e organiza os tipos de discurso, quem gerencia os diversos mecanismos de textualização, etc. Portanto, tratando-se da produção de linguagem, ou produção textual, a noção de autor parece realmente corresponder à definição geral dada pelos dicionários: “aquele que está na origem” e “aquele que é responsável” (p. 320).

Em seguida, valendo-se das contribuições da psicologia interacionista-social, esclarece que *do ponto de vista comportamental quanto do mental, o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na origem do texto* (p. 321). Entretanto, lembra que, quando o **autor** empreende uma ação de linguagem, ele mobiliza representações construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e mesmo, pretendendo ser singular, seu texto traz marcas da alteridade constitutiva. Essas representações apresentam fundamentalmente um caráter dialógico.

O **autor** empreende uma *ação de linguagem*, quando explora os recursos da língua natural em uso no grupo em que *se inscreve; [...] no sentido de que se realiza pelo empréstimo a (e pela adaptação de) um dos modelos de gênero disponível no intertexto desse mesmo grupo social* (p. 321-322). Tais modelos textuais ou discursivos possuem marcas das representações dos outros, tanto das gerações anteriores quanto das contemporâneas. Sobre isso, falamos no capítulo *As palavras não são nossas*, quando tratamos das *formações sociais e discursivas*, de acordo com Foucault; e do *interdiscurso*, segundo Maingueneau.

Conforme entendemos, o **autor** inspira-se em modelos sociais de textos, porém, ao produzir um texto, baseia-se em um conjunto de decisões relativas à maneira de usar esses modelos, *decisões essas que conferem ao texto seu aspecto definitivo e, ao mesmo tempo, seu estilo próprio* (Bronckart, 2003, p. 77). Assim a tomada de decisões pelo agente-produtor individual em função da sua situação de comunicação particular confere uma singularidade ao texto, atribuindo-lhe (ao agente-produtor) o estatuto de **autor**.

O confronto das representações pessoais (as tomadas de decisões singulares ou empíricas) com as representações dos outros não se realiza, apenas no “*espaço mental*” do autor: *ele exige a criação de um **espaço mental comum ou coletivo*** (p. 322), cujas variantes específicas chamam-se *mundos discursivos*. Esses, em síntese, são o mundo da ordem do NARRAR e o mundo da ordem do EXPOR, que segundo a noção de *implicação* (quando o texto mobiliza os parâmetros da ação de linguagem, com referências dêiticas a esses mesmos parâmetros, de forma que, para interpretá-lo, é preciso conhecer as suas condições de produções) e de *autonomia* (o texto se apresenta independente em relação aos parâmetros da ação de linguagem, não necessitando de qualquer conhecimento das condições de produção para desenvolver a sua interpretação), desdobram-se em *mundo do narrar implicado* (relato interativo) e *mundo do narrar autônomo* (narração) e *mundo do expor implicado* (discurso interativo) e *mundo do expor autônomo* (discurso teórico).

À instância coletiva de enunciação, Bronckart (2003) denomina *narrador*, quando está em jogo o gerenciamento de um mundo do narrar; no caso do gerenciamento do mundo do expor, *expositor*, e *textualizador*, *quando está em jogo a coordenação desses mundos em uma unidade textual* (p. 323). Essa instância coletiva, além de estar implicada no conjunto de operações que envolvem a **infra-estrutura** e os **mecanismos de textualização**, intervém diretamente nos **mecanismos enunciativos** (no gerenciamento de vozes e nas modalizações).

Em outras palavras, os **mecanismos enunciativos**, de acordo com as formulações do referido autor, contribuem para manter a coerência pragmática ou interativa do texto, ou seja, contribuem para esclarecer quais são as vozes que se expressam no texto e o tipo de posicionamento em relação ao que é enunciado (neste caso, é o autor ou agente-produtor do texto). Além disso, servem para traduzir as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) formuladas a respeito do conteúdo temático, denominadas *modalizações*.



Sobre o gerenciamento de vozes enunciativas, temos a voz *neutra*, a voz do *autor empírico*, as *vozes sociais*, as *vozes de personagens*.

- A voz *neutra*, que, de acordo com o tipo de discurso, é a do narrador ou a do expositor. Ela se caracteriza por assumir diretamente a responsabilidade do dizer.
- A voz do *autor empírico* é a voz de quem está na origem da produção e, como tal, comenta ou avalia alguns aspectos do enunciado.
- As *vozes sociais* são as vozes de pessoas, grupos ou instituições sociais que são citadas como instâncias externas de avaliações de alguns aspectos do conteúdo temático de um segmento de texto.
- As *vozes de personagens* são vozes humanas ou de seres humanizados (por exemplo, animais em cena em histórias infantis) que intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto.

As *modalizações*, comentários ou avaliações formulados sobre alguns aspectos do conteúdo temático, podem ser:

- *lógicas* (julgamentos sobre o valor da verdade das proposições enunciadas);
- *deônticas* (avaliação dos enunciados à luz dos valores sociais);
- *apreciativas* (julgamento mais subjetivo);
- *pragmáticas* (julgamento sobre a capacidade de ação, intenção e razões de um personagem em relação ao processo de que é agente).

As *modalizações* são realizadas por conjuntos de unidades lingüísticas chamadas modalidades, que são:

[...] os tempos dos verbos no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente etc.), certas frases impessoais (é evidente que..., é possível que...) e outros tipos de frases ou de conjuntos de frases (BRONCKART, 2003, p. 132).

Destacamos a importância dos *mecanismos enunciativos*, porque se reportam ao estatuto respectivo do **autor** e das instâncias formais de enunciação, de modo a dar condições para o processamento de análise pertinente aos objetivos que buscamos neste trabalho, ou seja, levantar as marcas da constituição de função-autor do texto acadêmico, nas modalidades 'resumo' e 'resenha', produzido pelo sujeito discursivo para o público da internet, bem como as marcas da prática de plágio e meio-plágio.

## CAPÍTULO 6

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa visou a verificação de constituição de autoria, plágio e meio-plágio em resumos e resenhas produzidos por alunos universitários. Os pontos relevantes do processo envolveram um trabalho de motivação conjugado com nossos objetivos, bem como um controle das condições de produção textual acadêmica.

Colocamos em prática os princípios teóricos de Geraldi (2003) para a constituição de autoria na produção de texto; de Garcez (1998) para verificar a influência do outro (destinatário da produção textual, ideologia, inconsciente e co-produtor); de Orlandi (2002a) para refletir sobre a instauração do plágio ou meio-plágio; de Machado (2004; 2004a) para os produtores mobilizarem conhecimentos sobre resumo e resenha e de Bronckart (2003) para estabelecer os critérios de análise. Todo o processo está exposto nos itens e quadros abaixo, conforme podemos ver nas observações que se seguem.

- Para dar maior incentivo à produção de sínteses e críticas, libertando o aluno do destinatário único (o professor), os resumos e resenhas foram publicados em blogs, na internet, nos meses de março e abril de 2006 (V. quadros 1 e 2).

Quadro 1 - Resumo

produtor	resumo	publicação	disponível em	acessado
Tux	T1	03-04-2006	<a href="http://tuxdaengenharia.blogspot.com">http://tuxdaengenharia.blogspot.com</a>	03-07-2006
Paranormais	T2	19-04-2006	<a href="http://osparanormais.blogspot.com">http://osparanormais.blogspot.com</a>	03-07-2006
Guerreiros	T3	06-04-2006	<a href="http://osquerreirosdaucg.blogspot.com">http://osquerreirosdaucg.blogspot.com</a>	03-07-2006
Hacker	T4	15-04-2006	<a href="http://hackerucg.blogspot.com">http://hackerucg.blogspot.com</a>	03-07-2006
Cicomp	T5	30-03-2006	<a href="http://cicomp.blogspot.com">http://cicomp.blogspot.com</a>	03-07-2006
Panteras 5	T6	10-04-2006	<a href="http://aspanteras5.blogspot.com">http://aspanteras5.blogspot.com</a>	03-07-2006
Menor noção	T7	05-04-2006	<a href="http://naotenhoamenomocaoh.blogspot.com">http://naotenhoamenomocaoh.blogspot.com</a>	03-07-2006
Kernel	T8	30-03-2006	<a href="http://kernelucg.blogspot.com">http://kernelucg.blogspot.com</a>	03-07-2006
Mix	T9	18-04-2006	<a href="http://mixucg.blogspot.com">http://mixucg.blogspot.com</a>	03-07-2006

Quadro 2 - Resenha

produtor	resenha	publicação	disponível em	acessado
Tux	T10	11-04-2006	<a href="http://tuxdaengenharia.blogspot.com">http://tuxdaengenharia.blogspot.com</a>	03-07-2006
Paranormais	T11	20-04-2006	<a href="http://osparanormais.blogspot.com">http://osparanormais.blogspot.com</a>	03-07-2006
Guerreiros	T12	06-04-2006	<a href="http://osquerreirosdaucg.blogspot.com">http://osquerreirosdaucg.blogspot.com</a>	03-07-2006
Hacker	T13	23-04-2006	<a href="http://hackerucg.blogspot.com">http://hackerucg.blogspot.com</a>	03-07-2006
Cicomp	T14	01-04-2006	<a href="http://cicomp.blogspot.com">http://cicomp.blogspot.com</a>	03-07-2006
Panteras 5	T15	24-04-2006	<a href="http://aspanteras5.blogspot.com">http://aspanteras5.blogspot.com</a>	03-07-2006
Menor noção	T16	19-04-2006	<a href="http://naotenhoamenornocaoh.blogspot.com">http://naotenhoamenornocaoh.blogspot.com</a>	03-07-2006
Kernel	T17	30-03-2006	<a href="http://kernelucg.blogspot.com">http://kernelucg.blogspot.com</a>	03-07-2006
Mix	T18	18-04-2006	<a href="http://mixucg.blogspot.com">http://mixucg.blogspot.com</a>	03-07-2006

- Os produtores dos resumos e resenhas, objetos do nosso estudo, estão, devidamente, identificados pelos próprios nomes dos blog que lhe são pertinentes (V. quadro 3). Assim o autor do texto do blog Tux da Engenharia, por exemplo, assinou Tux. Mas há casos, que podem ser verificados nos blogs indicados por nós, de produtores que preferiram usar o próprio nome assumindo publicamente a autoria dos mesmos. Mesmo no caso do aluno que optou pela assinatura do próprio nome, ainda usaremos o codinome referente ao blog que pertence.

Quadro 3 - Identificação dos autores dos resumos e resenhas

au to ria	identificação	disponível em	Acessado em
T U X	<p>Nesse primeiro semestre estaremos usando a ferramenta blogger a fim de publicarmos nossos trabalhos de língua portuguesa I.</p> <p>O nosso grupo foi chamado de tux da engenharia pois foi uma maneira de homenagear o mascote do sistema operacional gnu/linux, que é representado por um pinguim...</p> <p>Grupo de acadêmicos de Engenharia da Computação formado por: Juliana Basílio, Jorge Eduardo, João Hélio, André Carrilho, Leonardo Afonso Amorim.</p>	<a href="http://tuxdaengenharia.blogspot.com/2006_03_01_tuxdaengenharia_archive.html">http://tuxdaengenharia.blogspot.com/2006_03_01_tuxdaengenharia_archive.html</a>	05-07-2006

P A R A N O R M A I S	Esse blog tem como propósitos a publicação de textos feitos nas aulas de português , por parte dos alunos Hudson , Felipe , Diogo , Emílio e Gilvânio do grupo 'Paranormais' da turma de Engenharia de Computação -UCG-2006 1ºPeríodo. > enviado por Paranormais.	<a href="http://osparanormais.blogspot.com/2006_03_01_osparanormais_archiv.html">http://osparanormais.blogspot.com/2006_03_01_osparanormais_archiv.html</a>	05-07-2006
H A C K E R	Hacker UCG Location:Goiânia, Goiás, Brazil	<a href="http://hackerucg.blogspot.com/2006_03_06_hackerucg_archive.html">http://hackerucg.blogspot.com/2006_03_06_hackerucg_archive.html</a>	05-07-2006
K E R N E L	<p><b>Em processo de refinamento! ref. ~ fim ref.</b></p> <p>Blog desenvolvido com o intuito inicial de ser um modo de avaliação em português pela nossa querida professora Marta Melo.</p> <p>Porém, devemos utilizar o espaço para ajudar quem tem interesse no curso de Ciência da Computação. O kernel é um intermediador entre o Hardware e os outros programas do usuário.</p> <p>O título cita o refinamento, que é um processo que os profissionais do nosso curso precisam fazer para melhor desenvolver um programa.</p>	<a href="http://kernelucg.blogspot.com/">http://kernelucg.blogspot.com/</a>	05-07-2006
M E N O R  N O Ç Ã O	<p>Este blogger foi criado pelo grupo, “Não tenho a menor noção”, composto por cinco integrantes(Lilian Ferreira, Mariana Signorelli, Matilde Gonçalves, Michelly Leão e Simone Carvalho) do primeiro período do curso de pedagogia, da turma A01, turno matutino, disciplina língua portuguesa I, com o objetivo de publicar os trabalhos realizados pelo grupo nesta disciplina.</p> <p>Gostaríamos que nosso blogger seja visitado por todos os tipos de pessoas, os trabalhos serão publicados para que sejam lidos e analisados com críticas construtivas, esperamos muitos comentários.</p> <p>Posted by não tenho a menor noção.</p>	<a href="http://naotenhoamenorcaoh.blogspot.com/2006_03_01_naotenhoamenorcaoh_archive.html">http://naotenhoamenorcaoh.blogspot.com/2006_03_01_naotenhoamenorcaoh_archive.html</a>	05-07-2006



divisão da turma em grupos de seis alunos, mais ou menos, observando que apenas um deles exerceria o papel de produtor do texto (participação do produtor não podia ser passiva, daí o sujeito produtor deveria ter características pertinentes a uma pessoa ativa e com consciência do que significa um trabalho de produção interativo) e os demais a função ativa e crítica construtiva de interlocutores reais (Garcez, 1998).

- Criamos um ambiente virtual, no laboratório de informática, com o auxílio do departamento de educação a distância, da universidade, utilizando a plataforma *Moodle*, que disponibilizou as ferramentas necessárias para que o aluno pudesse interagir com os colegas do grupo (*destinatários reais*, que definimos no capítulo 3) a que pertencia, para a construção dialógica dos textos propostos, como também participar de trabalhos de sumarização, sob a nossa tutoria, que serão descritos, posteriormente.
- Ainda no laboratório de informática, fazendo uso de todas as possibilidades midiáticas que estavam à nossa disposição (fóruns, *chats* e filmes como *A ilha das flores*, *O ponto de mutação* e *Cidade de Deus*), provocamos questões vinculadas à proposição de Althusser (2003, p. 98) de que é a ideologia que interpela o indivíduo a sujeito discursivo, a fim de verificar a presença do *destinatário terceiro* (Garcez, 1998, p. 61) no mundo particular do produtor de forma a fortalecer a consciência do que seja *autoria* bem como reconhecer os fatores básicos que impedem a *constituição de autoria*, que ora elencamos: a) ausência de intenção discursiva (destinatário terceiro ou ideologia) como motivo da ação de escrever; b) hábito de imitar ou copiar clichês; c) conhecimento enciclopédico e de mundo acrílicos, imaturos ou ingênuos em relação às idéias e crenças; d) incapacidade

de aceitar as interferências da interlocução como algo necessário para medir a intencionalidade do texto.

- Foram dadas condições apropriadas para que todos os produtores e interlocutores tivessem acesso aos livros citados como disponibilização de textos para as devidas cópias e visitas a bibliotecas.
- Utilizamos como material didático, as obras *Resumo* (Machado, 2004) e *Resenha* (Idem, 2004a), *Como escrever ensaios: um guia para estudantes* (Clanchy; Ballard, 2000) e *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas* (Medeiros, 2004); e os capítulos “Como resumir” (Salomon, 2001, p. 91-120) e “Recensão e abstract” (Idem, p. 185-201); e como objeto de sumarização as obras: *A importância do ato de ler* (Freire, 2003, p. 11 a 21) e *O que é leitura* (Martins, 2003).
- Os produtores e interlocutores mobilizaram conteúdos para a produção de resumos e resenhas, que envolveram o trabalho de leitura em níveis prévio, exploratório e interpretativo, de sumarização prévia e apropriação de um conjunto de conhecimentos sobre os gêneros em questão. Estes foram trabalhados, praticamente, em sala de aula ou no laboratório de informática, conforme podemos ver, nos itens subseqüentes.
- **Para o estudo do gênero resumo escolar/acadêmico**, apropriamo-nos da sugestão de atividades de Machado (2004, p. 15-17), inclusive cuidamos para que fosse acessado o site de Leonardo Boff (<<http://www.leonardoboff.com>>), para a leitura do artigo *A cultura da paz*, que deu origem aos três resumos propostos para avaliação pela autora.
- Ainda trabalhando com a mesma obra, identificada no item anterior, começamos a levantar, em conjunto com a classe, os critérios para o processo de sumarização e produção de



resumo. Para a sumarização, trabalhamos os exercícios da seção 3 (p. 25-26), visando o treinamento das *regras de apagamento* das estratégias de sumarização, mencionadas no capítulo 4. Logo em seguida, fizemos as atividades da seção 5 (p. 33- 39) com a finalidade de ensinar as *regras de substituição* das referidas estratégias.

- Trabalhamos, posteriormente, com as atividades da seção 4 da obra *Resumo* (p. 29-31), com a finalidade de mostrar a influência do destinatário na produção de resumos. Lembramos que os destinatários dos trabalhos a serem produzidos seria o público da internet, questão que os alunos entenderam, visto terem feito menção disso nos blogs, conforme se pode constatar no quadro 3.
- Repetimos exaustivamente que a estrutura de um resumo não é a mesma de um *abstract* e de um resumo de tese. Mostramos em trabalhos monográficos, à disposição dos acadêmicos na biblioteca da universidade, as partes exigidas para dar corpo a um *abstract* ou a um resumo de tese: os objetivos, os pressupostos teóricos, a metodologia, os resultados e as conclusões.
- Em seguida, usando as estratégias apropriadas para o processo de sumarização, realizamos um trabalho de síntese do filme *Cidade de Deus*, no ambiente virtual. Todo o trabalho de sumarização e produção do resumo, do referido filme, durou duzentos e setenta minutos (três aulas de noventa minutos). Entretanto, a maioria dos alunos burlava a nossa vigilância e se entretinha nas páginas do *Orkut* (site de relacionamento) e no *Messenger (chat)* ou verificava a própria correspondência (*e-mails*) nos *sites* de seus respectivos provedores.
- Além disso, pedimos aos alunos que lessem as obras indicadas na bibliografia do curso de Língua Portuguesa I,

para o nível básico – Medeiros (2004); Salomon (2001); Clanchy; Ballard (2000) – objetivando uma eficiente compreensão das instruções, que definimos para a prática da sumarização e da produção de resumo (da leitura recomendada pela coordenação de Língua Portuguesa I e II) e, posterior, publicação nos blogs, de acordo com o quadro 4:

Quadro 4 - Instruções para a sumarização e produção de resumo

<p>No topo da página, identificar a obra, segundo o modelo:          SOBRENOME, Nome (autor). <i>Título</i>. Edição. Local: Editora, data.</p>
<p>Em apenas um parágrafo, que contenha introdução, desenvolvimento e conclusão, organizar e reproduzir as idéias principais do texto <i>A importância do ato de ler</i> (Freire, 2003), mantendo uma relação de identidade com a estrutura global do texto original.</p>
<p>Não se esquecer de utilizar as estratégias de <b>apagamento</b> para a extração das idéias relevantes do texto e as de <b>substituição</b> para a produção do resumo, de forma tal que as informações principais sobre a importância do ato de ler, sob a perspectiva de Paulo Freire, prevaleçam.</p>
<p>É proibido copiar.</p>
<p>Se optar por uma ou outra citação em discurso direto, usar aspas ou itálico, identificando a página. Tanto em discurso direto ou em indireto, mencionar o autor.</p>
<p>Evitar a repetição do verbo <b>dizer</b>, quando for indicar os atos do autor do texto resumido, pois há uma infinidade de verbos que servem para substituí-lo, tais como <b>afirmar, enfatizar, descrever, abordar, negar, acreditar, argumentar etc.</b></p>

- Seguindo a sugestão de Garcez (1998, p. 78-79) “o processo foi mais enfatizado que o produto, e os alunos teriam oportunidade de reescrever seus textos a partir de

comentários do professor e dos colegas”. O texto produzido não foi usado como “prestação de contas” da aula sobre resumos. A nota atribuída ao trabalho de cada um teve como parâmetros a superação das dificuldades pessoais ao longo do processo escrita/reescrita, tanto para o produtor quanto para a sua equipe de interlocutores (o que denominamos neste trabalho de *outro*).

- **Para o estudo do gênero resenha acadêmico**, deixamos explícito o conceito de que para se fazer uma resenha crítica de um artigo ou livro, com qualidade, cumpre estabelecer um parâmetro a partir de conteúdos de outras obras similares que permita estabelecer comparações sistemáticas de modo a destacar as filiações de sentido a que ela se submete, tais como a interdiscursividade, as formações discursivas e ideológicas.
- Daí a razão da leitura do artigo de Paulo Freire “A importância do ato de ler”, visto que, em “O que é leitura”, Martins (2003) se insere na mesma formação discursiva freireana, através de um sistema de paráfrases que se realiza na superfície lingüística da referida obra, ou melhor dizendo, por meio de retomadas e reformulações de enunciados em função de delimitar fronteiras ideológicas para a preservação de sua identidade.
- Aproveitamos as atividades propostas, na obra *Resenha* (Machado, 2004a), para: estudar o gênero resenha em diferentes situações de produção (p. 21- 30); analisar a elaboração dos comentários do resenhista sobre a obra resenhada (p. 51-53); e trabalhar as diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores (p. 55-61). Todo esse trabalho teve o objetivo de fazer com que o produtor/resenhista internalizasse: o que é uma situação de produção; regras de polidez para não

agredir o autor da obra resenhada durante o processo de avaliação ou julgamento de valor; e inserção de vozes (discurso relatado) através do discurso direto e indireto.

- Em textos das revistas *Veja*, *Isto é* e *Exame*, que cada aluno levou para a sala de aula, atendendo à solicitação do docente, trabalhamos a importância dos organizadores textuais ou operadores argumentativos.
- Elaboramos o modelo para a produção de resenha acadêmica, aproveitando, além do que destacamos na obra citada, no item anterior, as sugestões de Clanchy, J. e Ballard, B. (2000), conforme quadro 5.

Quadro 5 - Modelo para elaboração de resenha acadêmica

<p><b>identificação inicial do livro</b> (autor, título, edição, cidade, editora e data), bem como uma indicação de quais os aspectos mais importantes do livro que discutiremos;</p>
<p>breve <b>resumo</b> do conteúdo e da argumentação do livro (utilizando as estratégias de sumarização estudadas), de forma a colocar em evidência a perspectiva teórica ou o ponto de vista a partir do qual o livro foi escrito;</p>
<p><b>avaliação</b> final da contribuição geral dada por este livro para o nosso conhecimento do tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• qual é a importância do livro para a disciplina em curso?</li> <li>• qual é a abordagem teórica utilizada pelo autor na apresentação do assunto?</li> <li>• quais são os pontos fracos e fortes nos argumentos que sustentam a tese do autor?</li> <li>• qual é a avaliação global do livro e quais as justificativas que a embasam?</li> </ul>

- A interpretação dos dois textos, *A importância do ato de ler* (Freire, 2003) e *O que é leitura* (Martins, 2003) foi elaborada em um trabalho que envolveu todos os grupos da sala de aula, cada qual com a sua experiência e bagagem

ideológica, com a finalidade de constatar na obra de Martins o discurso de Freire, já que ambos estão inseridos na mesma formação discursiva. Já vimos que cada FD contém aquilo que é possível e também aquilo que não é possível de ser dito nos discursos dos sujeitos que estão inseridos nela. As formações discursivas estão submetidas às formações ideológicas, que são o conjunto de atitudes, valores e preceitos regidos pela ideologia, de acordo com as posições de classe ocupadas. É através das formações discursivas que a formação ideológica se mostra. No caso das obras selecionadas, não foi difícil para os graduandos perceberem que, ideologicamente, Martins retomara o discurso de Freire (2003, p. 11 a 31), conforme podemos ver em uma afirmação da própria autora:

Por essas razões, ao começarmos a pensar a questão da leitura, fica um mote que agradeço a Paulo Freire: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (MARTINS, 2003, p. 10).

- **Para a análise de resumos e resenhas** , utilizamos a proposta interacionista sociodiscursiva desenvolvida por Bronckart (2003), que concebe a organização de um texto distribuída por três camadas justapostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, como nosso modelo. Este compreende uma mobilização de conhecimentos sobre o gênero em questão; levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor e destinatário do texto; análise infra-estrutural (identificação do plano global do texto e tipos de seqüência; identificação dos tipos de discurso e sua articulação), conforme podemos ver no quadro 6:

Quadro 6. Modelo de análise interacionista sociodiscursiva de Bronckart

<p><b>I. Constituição do corpus</b></p> <p><b>II. Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– o contexto físico da produção: lugar, momento, emissor e receptor</li> <li>– o contexto sócio-subjetivo da produção: lugar social no quadro de qual formação social o texto é produzido</li> <li>– conteúdo temático</li> </ul> <p><b>III. Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão</b></p> <p><b>IV. Análise da infra-estrutura textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação dos tipos de discurso (interativo, teórico, relato interativo e narração) e de sua articulação</li> <li>- identificação do plano global do texto e dos tipos de seqüências (descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal)</li> </ul> <p><b>V. Identificação dos mecanismos de textualização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da conexão e da coesão verbal e nominal</li> <li>- de mecanismos enunciativos (de inserção de vozes e de modalizações)</li> </ul>
---

- **Sobre a constituição do corpus**, informamos que o material para a análise corresponde a um total de 54 textos, entre resumos do texto “A importância do ato de ler” (Freire, 2003), resenhas críticas da obra “O que leitura” (Martins, 2003) e produções independentes<sup>18</sup>.
- Escolhemos apenas dezoito textos, nove resumos e nove resenhas, porque o restante do material representava trabalhos: copiados de publicações na internet ou totalmente distanciados das atividades propostas, isto é, ou não produziram os gêneros solicitados, ou não formaram grupos de acordo com o estabelecido, ou não quiseram publicar em blogs. Sobre tal fato, citamos um dos nossos comentários publicados em **Nois fala trem**<sup>19</sup>:

<sup>18</sup>Endereços de alguns blogs, dentre vários, que desconhecaram as instruções dadas para a produção de resumos e resenhas, produzindo o que denominamos “produções independentes” : <<http://motorheadsucg.blogspot.com/>>. Último acesso: 20/12/2006.  
<<http://nogrammar.blogspot.com/2006/03/importancia-da-leitura-do-mundo-dos.html>> Último acesso: 20/12/2006.

<[http://3x4705.blogspot.com/2006\\_05\\_01\\_3x4705\\_archive.html](http://3x4705.blogspot.com/2006_05_01_3x4705_archive.html)> Último acesso: 20/12/2006.

<sup>19</sup> Cujos textos mais pertinentes ao trabalho empreendido estão inseridos nos **Anexos, 3: blogs**, desta dissertação.

[...] O que está acontecendo com os **inimigos da gramática**, os **no grammar**, os **amantes da engenharia**, os **einsteins do português** e os **motorheads**???... Acredito que são blogs terminais, pois não publicam os trabalhos pedidos e... não vou falar mais nada! (Nois fala trem, 9 de abril de 2006).

- Sobre o caso das cópias, que foram muitas (ler o comentário do exemplo 5), cito o primeiro caso ocorrido. O blog **Os Incríveis**, através do produtor escolhido para a produção do resumo sobre a *Importância do ato de ler*, postou uma cópia<sup>20</sup>, **exemplo 1**, de um trabalho publicado na internet, disponível em <[http://www.sul-sc.com.br/afolha/monografia/resenha\\_ato\\_ler.htm](http://www.sul-sc.com.br/afolha/monografia/resenha_ato_ler.htm)>, conforme comentários publicados em *Nois fala trem* (<<http://noisfalatrem.blogspot.com>>), **exemplos 2, 3 e 4**.

#### **Exemplo 1 - Thursday, March 30, 2006 - Importância do ato de ler**

O livro "A Importância do Ato de Ler" de Paulo Freire, relata os aspectos da biblioteca popular com a alfabetização de adultos desenvolvida na República Democrática de São Tomé e Príncipe. Ao mesmo tempo que, nos esclarece que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo e também enfatiza a importância crítica da leitura na alfabetização, colocando o papel do educador dentro de uma educação, onde o seu fazer deve ser vivenciado, dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, inserindo o alfabetizando num processo criador, de que ele é também um sujeito. A alfabetização e pós-alfabetização de adultos requer esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a relação com o contexto de quem fala, de quem lê e à escrita, compressão portanto da relação entre "leitura" do mundo e leitura da palavra. Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular, buscando o adentramento crítico no texto, procurando aprender a sua significação mais profunda, propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é inteiramente rica. Concluímos com a leitura desse livro, que para melhorarmos nossa prática devemos começar a avaliar que, a importância do ato de ler, não está na compreensão errônea de que ler é devorar bibliografias, sem realmente serem lidas ou estudadas. Devemos ler sempre e seriamente livros que nos interessem, e que favoreçam a mudança da nossa prática, procurando nós adentrarmos nos textos, criando aos poucos uma disciplina intelectual que nos levará enquanto professores e estudantes não somente fazermos uma leitura do mundo, mas escrevê-lo e reescrevê-lo, ou seja, transformá-lo através de nossa prática consciente.

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://osincríveis-ucg.blogspot.com>>. Acessado em 10 dezembro de 2006.

*Os Incríveis, A Importância do Ator de Ler*

<http://osincríveis-ucg.blogspot.com>

enviado por Sr. Incrível @ 3:49 PM 0 comentário(s). Quero comentar

### Exemplo 2 - Cópia de resenha publicada na internet

Os **incríveis** são incríveis. Colocaram fotos que os identificam muito bem como garotos bonitos, inteligentes, divertidos, criativos e espertos. Publicaram o resumo do texto “A importância do ato de ler” de Paulo Freire, que por sinal foi uma cópia de uma resenha publicada na internet, disponível em:

<[http://www.sul-sc.com.br/afolha/monografia/resenha\\_ato\\_ler.htm](http://www.sul-sc.com.br/afolha/monografia/resenha_ato_ler.htm)>.

Como disse anteriormente que eram espertos, pergunto-me: até que ponto é esperta uma pessoa que atrevidamente assina trabalhos de outrem e pior, trabalho publicado na internet sobre um pessoa ilustre internacionalmente como Paulo Freire? Espertos, espertinhos ou julgam a professora uma figura ingênua ou inocente ou alienada ou idiota?!!!... Vou levar em consideração um texto que foi publicado no blog de vocês, de Dagomir Marquezi, “A internet não é ringue”. Conversaremos pessoalmente (Nois fala trem, 2006).

### Exemplo 3 - ctrl+C para copiar / ctrl+V para colar

Os **incríveis** continuam incríveis. Não publicam nenhum trabalho do próprio pulso. Usam **ctrl+C** para copiar e **ctrl+V** para colar..Isso não é incrível???... Dar conta de fazer este exaustivo trabalho de copiar e colar texto!!! (Nois fala trem, 2006).

### Exemplo 4 - Comunidade no Orkut para copiar e colar

[...] lembrei-me do Angel do AteCubanos<sup>21</sup> que me mandou o seguinte e-mail: “Ae professora, tava passeando no orkut, quando axei uma comunidade bem a cara dos “OS INCRIVEIS” Nome: EU AMO CTRL+C / CTRL+V <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=109019..> “...Gente! Existe até comunidade no orkut para copiar e colar!!!... (Nois fala trem, 2006).

<sup>21</sup>< <http://atecubanos-ucg.blogspot.com/>>. Último acesso em: 26/12/2006.



### Exemplo 5 - Recado para os blogueiros

Oi, gente!...Estou muito feliz com a produção de textos nos blogs da maioria dos meus alunos. E mais ainda com **as avassaladoras, pérolas da ucg, realeza da ucg, princesinhas da ucg** e **grupo download** que estão começando a levar a sério as nossas atividades. Agora um recado para os blogueiros que estão copiando textos de outros autores: façam o próprio texto, por favor! Sejam autores plenos (Nois fala trem, 2006).

- Levantamos duas hipóteses, uma para resumo (Hipótese I) e outra para resenha acadêmica (e Hipótese II) de acordo com a metodologia de análise de texto de Bronckart (2003), que adotamos.

#### Hipótese I - Resumo

X, no papel social de aluno universitário, realiza uma ação de linguagem, na modalidade escrita, cujo produto será um texto a ser publicado na internet. X dirige-se a receptores ausentes, também no papel de alunos universitários, com o objetivo de informar aos destinatários apenas os pontos fundamentais de um artigo de Paulo Freire sobre a importância da leitura.<sup>22</sup>

#### Hipótese II - Resenha acadêmica

X, no papel social de aluno universitário, realiza uma ação de linguagem, na modalidade escrita, cujo produto final será um texto a ser publicado na internet. X dirige-se a receptores ausentes, também no papel de universitários, com dois objetivos: o primeiro consiste em fazê-los conhecerem as idéias relevantes da obra de Maria Helena Martins, "O que é leitura"; o segundo em convencer os destinatários da validade do seu posicionamento crítico em relação à obra.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Paráfrase de um modelo de hipótese produzido por Machado (2005a, p. 253)

<sup>23</sup> Idem.



Constatamos que apenas dois resumos, T2 (2006) e T6 (2006), não estavam identificados. Os demais contêm uma breve identificação bibliográfica, no topo do texto, como no resumo T1 (2006), exemplo 1:

**Exemplo 1:**

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. In: A importância do ato de ler em três artigos que se completam, 44<sup>a</sup> edição, São Paulo, Cortez, 2003, pág. 11 a 21.

Para se inserir no processo de escrever, antes se deve fazer uma leitura do mundo e logo após a da palavra, daí a importância do ato de ler. É necessário que se faça algumas reflexões sobre o sistema em que se vive a fim de compreender o ato de ler, pois são elas que fornecem base para o bom entendimento de uma leitura da palavra. Após o ato de refletir, é que se pode entrar no processo de leitura das palavras, o que envolve a alfabetização do leitor, que tem como objetivo expressar através das mesmas a reflexão feita e para que alguém possa adquirir a mesma ótica do leitor do mundo. Sendo assim, conclui-se que ler o mundo e as palavras são atos complementares, pois é através da leitura da palavra que se encontra suporte para reescrever (reciclar) o que foi lido e também compreender o sistema. Tux da Engenharia, abril de 2006 (T1, 2006).

Os discursos produzidos foram mistos: *discurso teórico, narração e relato interativo*. Conforme se pode observar na tabela 2, ocorreu uma predominância de discurso teórico, quando algumas de suas características (monologado, ausência de frases não declarativas; dominância do presente; ausência de verbos na primeira e segunda pessoa do singular; anáforas pronominais e nominais) podem ser entrevistas no exemplo 2. A narração surge em apenas um trecho do T7 (2006), exemplo 3, e o relato interativo nos textos T2 e T4, exemplo 4. Cumpre lembrar o fato comentado, anteriormente, que T2 e T4 são cópias do texto original, o que se conclui ser o artigo de Paulo Freire composto por um discurso relato interativo.

**Exemplo 2:**

O ato de ler não está somente relacionado com a decodificação da linguagem escrita, mas se amplia com a inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura das palavras, a primeira leitura que se faz quando criança é a leitura do mundo, exemplo disso é quando percebemos as pessoas, os animais as plantas, etc. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. Não se extrai conhecimento através de descrições de objetos, mas através do apreender em sua significação profunda. A leitura do mundo é fundamental, através dela podemos aprender, portanto é papel do educador usar um vocabulário que esteja repleto de experiências do mundo do aprendiz. Panteras, abril de 2006 (T6, 2006).

**Exemplo 3:**

Nasceu de uma conferência realizada na cidade de Campinas, em São Paulo, tendo enfoque na leitura. Seu estilo guarda ainda traços da oralidade desta situação (T7, 2007).

**Exemplo 4:**

Aceitei vir aqui falar um pouco da importância do ato de ler, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Primeiramente a leitura do mundo em que me movia e depois a leitura da palavra que nem sempre foi a leitura da “palavra mundo”. Vou retomando velhos momentos a começar de minha infância e me vejo na casa mediana em que nasci, no Recife, onde os “textos”, as “palavras”, as “letras” se encarnavam numa série de objetos e sinais que eu ia apreendendo, também fazia parte deste contexto todas as formas, cores, movimento e linguagens de outras pessoas, mais velhas ou jovens como meus irmãos. “Neste esforço a que me vou entregando, recrio e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra”. Devido às conversas que eu ouvi dos mais velhos, eu tinha medo das almas penadas e ficava noites em claro esperando que o tempo passasse. Mas eu fui crescendo e ficando íntimo do meu mundo, os meus temores iam diminuindo (T4, 2006).

Houve predominância da *seqüência descritiva* em seu aspecto de ancoragem, pois na maioria dos resumos, o tema (**importância da leitura**) foi assinalado por forma nominal, conforme exemplo 5.

**Exemplo 5:**

Daí à importância da leitura do mundo e de suas diferentes linguagens. Paulo Freire, não só exprime sua opinião de que é importante ler, como defende a tese da importância da leitura, oferecendo uma série de razões que justificam esta importância. E defende uma leitura que propicie uma percepção crítica do que é cultura para que se possam modificar as relações sociais, que privilegia uma hegemonia. Ressalta suas experiências com alfabetização, que não se pode reduzir-se a um simples ensino da palavra, pois, cada sujeito é dotado de capacidade e habilidades próprias. Diante disso observa-se que a leitura se faz presente a partir da interação do sujeito com o meio em seu cotidiano, daí a importância de valorizar a leitura de mundo, pois, a leitura da palavra é posterior à leitura do mundo (T7, 2006).

Pela análise dos mecanismos de textualização, tabela 2, podemos perceber que, no gênero resumo, o produtor se atém apenas ao objetivo de informar ao destinatário as idéias relevantes do texto resumido, isto é, os mecanismos de modalização (marcas de avaliação crítica ou de julgamento de valor) estão ausentes nos textos analisados.

**Tabela 2 - Resultado da análise dos mecanismos de textualização**

	Resumos								
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
Conexão (org. textuais)	X	-	-	-	-	-	X	-	-
Coesão nominal	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Coesão verbal	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mecanismos de modalização	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Inserção de vozes	-	-	X	-	-	-	X	X	-

No que tange à conexão, percebemos também a presença insuficiente de *organizadores textuais* na fala dos produtores, conforme podemos perceber, no exemplo 6.

**Exemplo 6:**

A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a desta implica a continuidade da leitura daquele. A linguagem e a realidade se

prendem dinamicamente. A compreensão do texto implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (T5, 2006).

A *coesão nominal* foi proporcionada, nos textos, por séries coesivas de *retomada* referentes ao assunto do artigo, como no exemplo 7 ou por *de substituição*, exemplo 8.

**Exemplo 7:**

A alfabetização é a criação ou a **montagem** da expressão escrita da expressão oral. Esta **montagem** não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando (T8, 2006).

**Exemplo 8:**

[...] já que a leitura das palavras é sempre precedida pela **leitura** de mundo. **Esta última** resulta da percepção crítica do que e cultura e da compreensão da [...]" (T9, 2006).

A *coesão verbal* foi assinalada pelos verbos no presente, em seu caráter gnômico, que caracterizam o discurso *teórico* e as *seqüências descritivas*, ambos predominantes na maioria dos resumos. A ocorrência de verbos no passado justifica-se pelo uso do discurso *narração* (**exemplo 3**) e *relato interativo* (**exemplo 4**) que aparecem em dois resumos: T2 (2006) e T4(2006).

Na análise dos *mecanismos de textualização enunciativos de vozes*, verificamos que nos resumos: a) T2 e T4, apenas a voz do autor do artigo objeto do processo, ou seja, pelo fato de serem cópias do original, não aparecem as vozes dos referidos produtores (**exemplo 4**); b) T1, T5, T6 e T9, não se menciona o autor do texto original, exemplo 9; c) nos demais, consideramos duas vozes, a do produtor e a do autor da obra resumida, que podem ser vistas no exemplo 10.

**Exemplo 9:**

A leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, o que não quer dizer que resulta no conhecimento do objeto de que o texto fala. A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. A leitura também pode fazer parte de um processo de alfabetização que é a criação ou a montagem da expressão escrita ou expressão oral. De alguma maneira, porém, podemos dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certeza de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. A leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não pode constituir-se num instrumento de ação contra-hegemônica. A importância do ato de ler implica em percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido (T5, 2006).

**Exemplo 10:**

A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica que implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Vale ressaltar as palavras de Paulo Freire que: “Primeiro a leitura do mundo, do pequeno mundo, a quem move, depois, a leitura da palavra que nem sempre foi a leitura da palavra mundo” (T8, 2006).

Ainda quanto à análise dos *mecanismos de textualização*, inferimos que as escolhas lexicais dos produtores sofreram uma considerável, para não dizer total, influência do conjunto lexical da obra resumida.

## 7.2 Análise das resenhas acadêmicas

São nove resenhas da obra *O que é leitura* (Martins, 2003) publicadas em blogs, que analisamos, seguindo os mesmos passos descritos na análise de resumos.

O resultado da *análise infra-estrutural* das resenhas pode ser verificado na tabela 3.

Tabela 3 - Resultado da análise infra-estrutural das resenhas

	Resenhas									
	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	
<b>Plano geral</b>										
Identificação da obra	X	X	X	X	X	-	X	-	X	
Resumo do conteúdo	-	X	X	X	X	-	X	X	X	
Avaliação crítica da obra	-	X	X	X	X	-	X	X	-	
<b>Tipos de discurso</b>										
teórico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
narração	-	-	-	-	-	-	-	X	X	
interativo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
relato interativo	-	-	X	-	-	-	-	-	-	
<b>Tipos de seqüência</b>										
descritiva	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
narrativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
argumentativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
explicativa	X	-	X	-	-	X	-	-	-	
injuntiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
dialogal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Inicialmente, levantamos a constituição do *plano geral*, que pode ser dividido em três subplanos: introdução, resumo e avaliação. Na introdução, espera-se, com base nos estudos feitos em sala de aula, bem como no modelo distribuído entre os alunos, conforme relatamos no capítulo anterior, que haja uma identificação inicial do livro (autor, título, cidade, editora e data) e uma indicação dos aspectos mais importantes do livro resenhado, nas resenhas em análise.

Na maioria das resenhas, encontramos a introdução esperada. Na resenha T10 (2006), encontramos apenas a identificação da obra. Na T15 (2006), a identificação fica por conta de um título: “Resenha do livro *O que é leitura*, Maria Helena Martins” e na T17, há uma falha identificatória, em virtude do resenhista ter omitido a identificação do livro resenhado, iniciando o texto com os dados biográficos da autora, conforme exemplo 11.

**Exemplo 11:**

Maria Helena Martins nasceu em Porto Alegre. É formada em letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde também fez



Mestrado. A partir da criação de uma salinha de leitura, surgiu a obra *O que é Leitura* e que gerou sua tese de doutorado na Universidade de São Paulo. Nos anos 80, trabalhou em projetos de ensino de Literatura e incentivo à leitura. Coordenou o Estágio de Formação em serviço do MEC, USP e Secretarias de Educação do Estado e do Município. Desde 1992 é consultora do Instituto Cultural Itaú (T17, 2006).

O segundo subplano é a apresentação do conteúdo e da argumentação do livro, de forma a colocar em evidência a perspectiva teórica utilizada pela autora da obra resenhada (ver exemplo 12). Nas resenhas T10 (2006) e T15 (2006), não há marcas deste subplano, conforme se pode verificar no exemplo 13.

#### **Exemplo 12:**

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

O livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins é de fundamental importância para a Língua Portuguesa, uma vez que tal disciplina jamais poderá ser estudada se não por meio da leitura e da escrita. A obra abrange a habilidade que a nós é dada de compreender, conviver e modificar o mundo à medida que incorporamos experiências de leitura. A autora faz uma abordagem teórica a respeito da leitura citando um trecho escrito por Paulo Freire: “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.” Através da obra podemos perceber que a autora relaciona constantemente a leitura de mundo com a leitura intelectual, citando inúmeros exemplos de leitura de mundo diversas, narrando as sensações que a leitura do mundo nos causa e a preferência particular por diferentes gêneros de leitura intelectual (T16, 2006).

#### **Exemplo 13:**

Martins, Maria Helena. *O que é leitura*. In: *Coleção Primeiros Passos*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

A leitura se faz de várias maneiras. A primeira leitura que executamos é a da primeira infância, que está representada pelo tato, olfato, audição e visão. Esta leitura é natural, mas não deixa de ser exigente e complexa, pois exige interpretação. Para ler bem é necessário o ato de ler sozinho associado à leitura através dos olhos de outros, é necessário também viver, sofrer, enfim, experimentar (T10, 2006).

O terceiro subplano correspondente a uma discussão crítica de duas ou três questões levantadas pelo autor apareceu em três resenhas, T12 (2006), T16 (2006) e T17 (2006), exemplo 14, ou uma avaliação da contribuição geral dada por este livro para o nosso conhecimento do tema, como nas resenhas, T12 (2006), T14 (2006) e T16 (2006), exemplo 15). Não localizamos o referido subplano nas resenhas T10, T15 e T18, exemplo 16.

**Exemplo14:**

Não contestamos as teorias e os conceitos defendidos e argumentados pela autora, mas sim a maneira como ela aborda e expõe a leitura de mundo, exemplificando excessivamente fugindo de conceitos e atribuições única e exclusivamente aos exemplos como forma de argumentação. A nossa opinião também diverge da Maria Helena quando ela faz crítica a preferência por revistas sentimentais argumentando que a mesma pode se tornar um refúgio, acreditamos que toda e qualquer leitura, mesmo que fútil, aguça um senso crítico ou simplesmente uma maior habilidade para a escrita, portanto não deve ser marginalizada e discriminada (T16, 2006).

**Exemplo 15:**

O bom do livro é que no final ele traz umas Indicações para leitura e comenta a leitura ao jeito de cada leitor. É um livro ótimo para ler. Cicomp, abril de 2006 (T14, 2006).

**Exemplo16:**

Martins, Maria Helena. O que é leitura. In: Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

A leitura se faz de várias maneiras. A primeira leitura que executamos é a da primeira infância, que está representada pelo tato, olfato, audição e visão. Esta leitura é natural, mas não deixa de ser exigente e complexa, pois exige interpretação. Para ler bem é necessário o ato de ler sozinho associado à leitura através dos olhos de outros, é necessário também viver, sofrer, enfim, experimentar.

A leitura é prejudicada pela carência de convívio humano e pela pobreza material e cultural. Estas são as principais causas de uma pessoa desfavorecida não fixar um conteúdo de uma leitura. A pessoa carente não possui um leque de interesses amplo. A

memória exige interesse para fixar-se e pode ser prejudicada também por um mecanismo de defesa da pessoa, pois ler significa transformar, enfrentar, e estas ações podem causar frustrações maiores que a de não poder ler através dos signos lingüísticos. Ler não é somente um ato mecânico de passar os olhos sobre as letras. Ler exige uma leitura anterior, que é a leitura de mundo (experiências vividas ou vistas), ou seja, bagagem. A boa leitura é aquela que decodificando um texto associa-o às experiências de vida, que produzem intertextualidade, ligações entre mundos, obtendo-se ferramentas para modificar a realidade.

A boa leitura causa prazer e otimismo, pois gera poder de ruptura. A leitura está intimamente ligada à decodificação da escrita, embora não seja apenas isso. Antigamente, saber ler escrever, entre os romanos, significava inserir-se na sociedade. Saber ler era privilégio da minoria. O método utilizado para aprender a ler e escrever era bastante rígido. Apelava-se para o “decoreba” do alfabeto, depois a pessoa o soletrava, e logo em seguida decodificava palavras isoladas até fazer isso com textos maiores. Mesmo depois de tantos anos, as coisas atualmente não estão muito diferentes. As práticas de decorebas e métodos ultrapassados continuam sendo usados por muitos educadores. A prática mecânica continua bastante vigente. Muitas pessoas se contentam em apenas saber decodificar as palavras, não se importando em interpretar também o mundo. Talvez, seja daí que tenha surgido a mistificação do hábito de ler. Somente a minoria que é eficientemente letrada cabe o direito de dar sentido ao mundo, enquanto que ao restante resta a submissão aos que “sabem de todas as coisas”. Sendo assim, a “cultura do silêncio” tende a permanecer. Se for o educador aquele que sabe, e os educandos aqueles que nada sabem, cabe ao educador transmitir o seu saber aos segundos.

Em busca de prováveis soluções para esses problemas, muitos educadores passaram a proclamar a necessidade da constituição do hábito de ler. A leitura, já que é mais do que apenas decodificar palavras, passa a ser uma ponta para um eficiente processo educacional. Mas existe uma “crise da leitura”, que é um grande entrave. Essa crise é proveniente da não leitura de livros, já que a maioria das crianças não tem o hábito de ler livros freqüentemente. O Brasil deixa muito a desejar quanto à publicação de material impresso. Quanto às bibliotecas, o mesmo.

Mas esse cenário tem mudado ultimamente, a oferta vem aumentando, e o volume de exemplares cresce a cada dia, embora a crise seja um pouco mais complexa. O ato de ler também envolve os sentidos, as emoções e a razão. Existem três níveis de leitura, que são a sensorial, a racional e a emocional. Cada uma corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. A leitura racional alimenta o caráter reflexivo e dialético e complementa a leitura sensorial e emocional fazendo com que haja uma ponte entre o leitor e o conhecimento. Na leitura emocional, o leitor é envolvido pelos sentimentos despertados pelo texto, sua atitude tende ao

irracional. A leitura sensorial é a primeira etapa da leitura, é o contato visual, tátil com o texto. Não se deve supor a existência isolada de cada um desses níveis.

É muito difícil realizar uma leitura apenas sensorial, emocional ou racional, pelo fato de ser próprio da condição humana relacionar sensação, emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar como na busca de sentido, compreender a si próprio e o mundo. Tão importante quanto à leitura é a releitura que traz muitos benefícios e oferece subsídios consideráveis, principalmente a nível racional. Ela nos encaminha para uma outra percepção de detalhes para uma melhor compreensão (T10, 2006).

Ocorreu predominância do discurso teórico, comprovada pela forma monologada, ausência de frases não declarativas; dominância do presente; ausência de verbos na primeira e segunda pessoa do singular; anáforas pronominais e nominais, conforme exemplo 17. O discurso relato interativo marcou presença em alguns trechos da resenha T12, exemplo 18.

**Exemplo 17:**

Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra, desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego provocado pelos braços carinhosos que nós encantam.

Toda a obra trata sobre a importância da leitura para todos. O livro retrata os tipos e forma de linguagens, tenta mostrar os sentidos, as emoções e a razão. O livro foi escrito de forma culta mas com um pouco de facilidade para entender o que o livro que repassar.

A autora faz uma conclusão e bem no final faz um comentário onde diz: “Caro leitor: As opiniões expressa neste livro são as do autor, podem não ser as suas. Caso você ache que vale a pena escrever um outro livro sobre o mesmo tema. Nós estamos dispostos a estudar sua publicação com o mesmo título como segunda visão”. Com esse comentário, o livro de forma geral é como se fosse uma conclusão da própria criadora, pois ela elaborou um livro com palavras simples, com páginas reduzidas, para na qual facilite e até anime um pouco o leitor ter a curiosidade de ler.

O livro é direcionado às escolas ou correntes científicas, filosóficas e culturais. Toda a obra foi direcionada a aquele que queira compreender um pouco sobre a leitura e suas idéias verdadeiras

para facilitar no estudo e no ato de ler e entender o mundo e suas leituras diárias.

A obra traz uma linguagem objetiva e precisa ao mesmo tempo, e usando uma forma de linguagem correta. Todo o texto do livro traz um estudo lógico que é utilizado na linguagem, onde cada parte do texto vai formando uma idéia geral do que seria a leitura. Afinal, todo o livro diz respeito as pessoas que querem entender o verdadeiro significado do ato de ler, é um tipo de estudo direcionado a todo o público que goste de ler.

O bom do livro que no final ele traz umas Indicações para leitura e comenta a leitura ao jeito de cada leitor. É um livro ótimo para ler (T14, 2006).

#### **Exemplo 18:**

Esta reflexão acerca da leitura foi para mim de suma importância, pois não havia ainda apropriado desta informação, mesmo tendo presenciado a leitura da mão de alguém, o meu senso comum nunca falou de grande bom tom que a leitura não se baseia apenas ao texto escrito. Foi então, um grande aprendizado (T12, 2006).

A *seqüência descritiva* foi a escolhida pelos resenhistas, conforme exemplo 19. O produtor procura conduzir a leitura do destinatário pelos capítulos da obra resenhada de modo a desvelar os seus conteúdos. No caso das resenhas T10 (2006) e T15 (2006), as seqüências são, na maioria explicativas, exemplo 20.

#### **Exemplo 19:**

A divisão desta obra está compreendida em seis partes mais a bibliografia, que são apresentadas da seguinte forma: “Falando em leitura”, “como e quando começamos a ler”, “Ampliando a noção de leitura”, “O ato de ler e os sentidos, as emoções e a razão”, “a leitura ao jeito de cada leitor” e “Indicações para leitura”.

Na primeira parte **Falando em leitura**, Martins nos chama a atenção ao dizer que a leitura não está relacionada apenas com a escrita. Ela argumenta de como explicaríamos as expressões de uso corrente “fazer a leitura” de um gesto, de uma situação, “ler o olhar de alguém”, “ler o tempo”, “ler o espaço” (pág. 7) [...] (T12, 2006).

**Exemplo 20:**

É muito difícil realizar uma leitura apenas sensorial, emocional ou racional, pelo fato de ser próprio da condição humana relacionar sensação, emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar como na busca de sentido, compreender a si próprio e o mundo. Tão importante quanto à leitura é a releitura que traz muitos benefícios e oferece subsídios consideráveis, principalmente a nível racional. Ela nos encaminha para uma outra percepção de detalhes para uma melhor compreensão (T10, 2006).

Na análise dos *mecanismos de textualização da conexão*, podemos distinguir a presença de alguns organizadores textuais em todas as resenhas de forma a garantir a progressão temática, conforme exemplo 21.

**Exemplo 21:**

Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios. **Portanto** a função do educador é ser mediador da aprendizagem do aluno, criando condições para que o educando realize sua aprendizagem conforme seus interesses e necessidades (T15, 2006).

Pela análise dos *mecanismos de textualização da coesão nominal* foi possível detectar séries coesivas referentes ao autor da obra resenhada (exemplo 22) e à obra objeto da resenha (exemplo 23). A *coesão nominal* ocorreu em dois aspectos: de *retomada* (exemplo 24) e de *substituição* (exemplo 25).

**Exemplo 22:**

**M. Helena** aponta Paulo Freire novamente , parodiando o que ele cita em seu livro “a importância do ato de ler” com o processo de leitura e diz que: “ninguém ensina ninguém a ler” [...]. **Martins** revela “na verdade o leitor pré-existe á descoberta do significado das palavras escritas; foi configurando-se no decorrer das experiências de vida, desde as mais [...] (T12, 2006).

**Exemplo 23:**

**O livro** O que é leitura é uma obra produzida por Maria Helena Martins, nascida em 1941, em Porto Alegre. Atualmente [...]. **A obra** O que é leitura tem como objetivo principal mostrar como o ato de ler é importante para o indivíduo inserido numa sociedade, Maria Helena atribuiu a esse ato de ler, critérios e definições (T13, 2006).

**Exemplo 24:**

No capítulo O ato de ler e os sentidos, as emoções e a razão, a autora descreve sobre **os níveis de leitura**: leitura sensorial, leitura emocional e leitura racional. Mesmo sabendo que **os níveis de leitura** não ocorrem sempre numa ordem, podendo ocorrer simultaneamente, a leitura sensorial é na maioria das vezes a primeira leitura (T13, 2006).

**Exemplo 25:**

**Maria Helena**, criou seu livro fundamentado nas teoria de Paulo Freire, mostrando os varios exemplos de leitura e o modo errado que definimos esta. No livro **ela** mostra que pensamos que a leitura se restringe a escrita, ou seja a leitura de livros, jornais etc (T11, 2006).

O resultado da análise dos *mecanismos de textualização* pode ser verificado na tabela 4.

**Tabela 4 - Resultado da análise dos mecanismos de textualização**

	<b>Resenhas</b>									
	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	
Conexão (org. textuais)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Coesão nominal	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Coesão verbal	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Modalização	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Inserção de vozes	-	X	X	X	X	-	X	X	X	

Em relação à análise dos mecanismos *da coesão verbal*, pudemos observar a predominância de verbos no presente, pois o desenvolvimento expositivo, que caracteriza o discurso teórico, ocorre ao longo de um eixo

de referência temporal, que apresenta a particularidade de ser ilimitado ou não restrito, conforme Bronckart (2003, p. 301), isto é, os verbos usados refletem a atemporalidade de referência marcada pelo tempo presente gnômico, exemplo 26.

**Exemplo 26:**

Essa obra é fundamentalmente importante para a formação de educadores por relatar que a função dos mesmos não é apenas de ensinar a ler, mas também de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem. Em outro momento a autora **menciona**<sup>24</sup> que a criança se mostra mais interessada na leitura que o adulto por tudo lhe ser novo e desconhecido. Falando em leitura: O texto introduz o tema da leitura fazendo referência principal à leitura de mundo e sua fundamental importância (T16, 2006).

Pela análise dos *mecanismos de textualização enunciativos de vozes*, inferimos que, na maioria das resenhas, ocorrem duas vozes, a do produtor e a do autor da obra resenhada, conforme o **exemplo 26**, onde a voz do autor é distinguida da do produtor por meio da expressão: “Em outro momento a autora menciona...”. Obviamente o complemento de *menciona* é a voz do autor. Nas resenhas T10 (2006) e T15 (2006) aparecem apenas a voz do produtor (ver exemplo 27).

**Exemplo 27:**

A leitura ao jeito de cada leitor. Para que a leitura aconteça é necessário que ela preencha uma lacuna da vida do leitor. Para se ler bem e compreender precisamos de treinamento de leitura, no qual absorvemos algumas técnicas, que encontramos em livros e materiais didáticos. Nos auxiliam na leitura, desde o ambiente e o tempo disponível até o material de apoio. Mas é muito importante é ter interesse pelo assunto lido. Todos devem buscar o seu jeito de ler e aprimorar (T15, 2006).

---

<sup>24</sup> Grifo nosso.



Na análise dos *mecanismos de textualização enunciativos de modalizações*, distinguimos a ocorrência de *modalizações apreciativas*, exemplo 29, e *modalizações lógicas*, exemplo 30.

**Exemplo 29:**

Acredito que o que ela chama de técnica própria **poderia ser** aplicada no decorrer do livro, já que se trata de condições próprias, interiores e exteriores de leitura (T12, 2006).

**Exemplo 30:**

Muitas pessoas se contentam em apenas saber decodificar as palavras, não se importando em interpretar também o mundo. **Talvez**, seja daí que tenha surgido a mistificação do hábito de ler (T10, 2006).

Quanto à escolha lexical, ocorreu o mesmo fato já comentado na análise de resumos. A escolha lexical dos produtores é a mesma utilizada pela autora da obra resenhada.

### 7.3 Marcas de plágio e meio-plágio

No caso específico do discurso acadêmico ou científico, plagiar ou meio-plagiar significa deixar explícita a incapacidade de saber demarcar as formulações dos outros, de estabelecer a sua própria posição ideológica no discurso, de caminhar no percurso dos sentidos. Dessa forma, o sujeito da escrita científica ou acadêmica para se inserir na história dos sentidos, inscrever-se no interdiscurso, deve por questão funcional fazer uso da citação, identificando as fontes, pois só assim produz ciência (Orlandi, 2004). É muito comum (idem, 2002a) a ocorrência de meio-plágio no circuito acadêmico. O meio-plágio,

parafraseando Orlandi, é um comentário ou uma interpretação do texto original que não se assume como comentário nem como interpretação, tentando criar uma novidade, demonstrando auto-suficiência, ilhando-se em um discurso que não desfruta de uma historicidade.

Inicialmente, mostraremos o plágio nos trabalhos que compuseram o *corpus* analisado sob a perspectiva ISD. Tal análise nos forneceu respaldo para comprovar, objetivamente, se houve ou não a ocorrência de cópia na constituição de autoria, conforme os comentários a seguir.

Encontramos no resumo T2 (2006) uma reprodução, *ad litteris et verbis*, de trechos do artigo resumido, ou seja, o produtor, utilizando a estratégia do apagamento, eliminou algumas frases do original (Freire, 2003), entre as páginas 11 e 15, entretanto não empregou a estratégia da substituição, procedimento adequado para a constituição de autoria de um resumo, conforme se pode ver, confrontando o exemplo 31 e o original, exemplo 32. Além disso, evidenciando a cópia, está o fato do produtor não ter inserido a própria voz no resumo em questão. A *coesão verbal* foi assinalada pelos verbos no passado, que caracterizam o discurso *relato interativo* e as *seqüências narrativas*, ambos elementos não-pertinentes à estrutura de resumo.

**Exemplo 31:**

Aceitei vir aqui para fala um pouco da importância do ato de ler. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Primeiro, a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. Os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros o do sanhaçu, o do olha-pro-caminha-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva vincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma

das folhas, no cheiro das flores das rosas, dos jasmims, no corpo das arvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. Daquele contexto o do meu mundo imediato fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Me refiro a meu medo das lamas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas (T2, 2006).

### Exemplo 32 - Trechos do texto original usados por T2:

Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler. [...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura daquele. [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.[...] Primeiro, a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. [...] Os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros o do sanhaçu, o do olha-pro-caminha-quemvem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva vincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores das rosas, dos jasmims, no corpo das arvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. [...] Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. [...] Me refiro a meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. [...] Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas. [...] Não havia melhor clima para peraltices das almas do que aquele. [...] A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo

particular. [...] Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. Lá, reencontrei algumas das árvores da minha infância (FREIRE, 2003, p. 11-15).

No caso do resumo T4 (2006), pode-se verificar que foi produzido de uma forma similar ao T2 (2006), tanto nos aspectos inerentes à estratégia de apagamento, quanto pela presença de verbos no pretérito, marcando um discurso que não é característico de um resumo e pela ausência da voz do produtor, conforme falamos anteriormente. Porém, o produtor, pelo menos, tentou modificar algumas seqüências através do processo parafrástico, conforme a comparação entre os textos do exemplo 33 e do original, exemplo 34.

#### Exemplo 33:

Aceitei vir aqui falar um pouco da importância do ato de ler, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Primeiramente a leitura do mundo em que me movia e depois a leitura da palavra que nem sempre foi a leitura da “palavra mundo”. Vou retomando velhos momentos a começar de minha infância e me vejo na casa mediana em que nasci, no Recife, onde os “textos”, as “palavras”, as “letras” se encarnavam numa série de objetos e sinais que eu ia apreendendo, também fazia parte deste contexto todas as formas, cores, movimento e linguagens de outras pessoas, mais velhas ou jovens como meus irmãos (T4, 2006).

#### Exemplo 34 - Trechos do texto original usados por T4:

**Aceitei<sup>25</sup> vir aqui falar um pouco da importância do ato de ler, [...] processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler** que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, **mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. “A leitura do mundo precede**

<sup>25</sup> Grifo nosso para marcar as partes que foram copiadas pelo produtor T4.

a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. [...] Primeiro, a leitura do mundo em que me movia e depois a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. A retomada da infância distante [...] **Me vejo na casa mediana em que nasci, no Recife, onde os “texto”, as “palavras”, as “letras” se encarnavam numa série de objetos e sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo** no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 2003, p. 11-12).

Também constatamos marcas de plágio nos resumos T3, T4, T5, T6, T8 e T9. São textos escritos na terceira pessoa, com predominância das formas no presente, do discurso teórico e seqüências descritivas, no entanto, estas, na maioria, são cópias de trechos do texto original, exemplo 35.

**Exemplo 35:**

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984.

**A<sup>26</sup> leitura do mundo precede a leitura da palavra e a desta implica a continuidade da leitura daquele<sup>27</sup>. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente.<sup>28</sup> A compreensão do texto implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.<sup>29</sup> Quanto mais se pratica o ato de ler, mais aumenta a capacidade de perceber, compreender coisa, objetos, sinais. Essa capacidade de perceber, compreender, faz parte de um universo da linguagem dos mais velhos, que expressão suas crenças, seus gostos, e seus receios e seus valores. A leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, o que não quer dizer que resulta no conhecimento do objeto de que o texto fala.<sup>30</sup> A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não**

<sup>26</sup> Grifo nosso para marcar a cópia realizada pelo produtor T5.

<sup>27</sup> p. 20 do texto original.

<sup>28</sup> p. 11 do texto original.

<sup>29</sup> Idem.

<sup>30</sup> p. 17 do texto original.

mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita.<sup>31</sup> A leitura também pode fazer parte de um processo de alfabetização que é a criação ou a montagem da expressão escrita ou expressão oral.<sup>32</sup> De alguma maneira, porém, podemos dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certeza de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.<sup>33</sup> A leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não pode constituir-se num instrumento de ação contra-hegemônica.<sup>34</sup> A importância do ato de ler implica em percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido (T5, 2006).

Caso os produtores houvessem mencionado o autor e seus atos, bem como marcado a inserção de voz do referido autor (a reprodução de partes do discurso de Freire) com aspas ou itálico, estaria descaracterizada a prova de ocorrência de plágio.

Ainda falando de constatação de plágio, pode-se observar que, coincidentemente, os produtores T12 (2006) e T13 (2006) iniciaram as respectivas resenhas com as mesmas palavras, conforme exemplos 36 e 37. Neste caso, levantamos duas hipóteses, ou o produtor T13, que publicou a resenha em 23 de abril de 2006, apropriou-se de uma parte do trabalho de T12, já que esse postou a resenha no início do mês de abril de 2006, exatamente no dia 6, ou ambos descobriram uma fonte de consulta em comum, a qual, mesmo procurando em todos os mecanismos de busca da internet, não conseguimos identificar. De qualquer forma, pela ordem de publicação, pode-se considerar o exemplo 36, um plágio do exemplo 37.

**Exemplo 36:**

Martins, Maria Helena. O que é leitura. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

<sup>31</sup> Idem.

<sup>32</sup> p. 19 do texto original.

<sup>33</sup> p. 20 do texto original.

<sup>34</sup> p. 21 do texto original.

**O livro O que é leitura de Maria Helena Martins tem como objetivo principal mostrar como o ato de ler é importante para o indivíduo inserido numa sociedade. Maria Helena atribuiu a esse ato de ler, critérios e definições. Critérios, que demonstram que a leitura não está relacionada somente com a escrita, que devemos dar sentido ao que é lido, ou seja, estabelecer relações entre nós mesmos e o objeto a ser lido e que cada leitor tem o seu jeito de ler. Definições, pelo fato de que a leitura tem os seus níveis, os quais são definidos de acordo com os sentidos, as emoções e a razão (T12, 2006, 6 de abril).**

**Exemplo 37:**

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. In: Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

**O livro O que é leitura é uma obra produzida por Maria Helena Martins, nascida em 1941, em Porto Alegre. Atualmente faz doutoramento, na Universidade de São Paulo, em teoria literária, e 1979 a 1981 criou uma salinha de leitura a qual contribui para a elaboração do “O que é leitura”. A obra O que é leitura tem como objetivo principal mostrar como o ato de ler é importante para o indivíduo inserido numa sociedade, Maria Helena atribuiu a esse ato de ler, critérios e definições. Critérios, que demonstram que a leitura não está relacionada somente com a escrita, que devemos dar sentido ao que é lido, ou seja, estabelecer relações entre nós mesmos e o objeto a ser lido. Definições, pelo fato de que a leitura tem os seus níveis, os quais são definidos de acordo com os sentidos, as emoções e a razão (T13, 2006, 23 de abril).**

Nos demais textos, entre resumos e resenhas, não há marcas de plágio, apenas de meio-plágio – T1 (2006), T5 (2006), T6 (2006), T8 (2006), T9 (2006), T10 (2006), T15 (2006) –, conforme levantamento dos seguintes aspectos que evidenciam a ocorrência:

a) omissão do nome próprio do autor ou das palavras referentes ao texto original como ‘obra’, ‘autor’, bem como ausência de identificação das referências presentes no original, exemplo 38. Nesse caso, o produtor utiliza aspas para citar um trecho que marca a voz do autor do texto resenhado (“sabem

de todas as coisas”) e uma expressão de Paulo Freire (“cultura do silêncio”), uma das referências do texto em questão, omitindo por completo qualquer alusão à autoria do outro.

**Exemplo 38:**

Talvez, seja daí que tenha surgido a mistificação do hábito de ler. Somente a minoria que é eficientemente letrada cabe o direito de dar sentido ao mundo, enquanto que ao restante resta a submissão aos que “sabem de todas as coisas”. Sendo assim, a “cultura do silêncio” tende a permanecer (T10, 2006).

b) tentativa de ocultar a fonte para criar a ilusão da novidade, como se processou na paráfrase realizada pelo produtor sobre uma conhecida frase de Paulo Freire, devidamente identificada pelo autor do original, conforme se pode ver comparando os exemplos 39 e 40.

**Exemplo 39:**

Sendo assim, a “cultura do silêncio” tende a permanecer. Se for o educador aquele que sabe, e os educandos aqueles que nada sabem, cabe ao educador transmitir o seu saber aos segundos (T10, 2006).

**Exemplo 40 - texto original:**

[...] De qualquer forma prevalece a “cultura do silêncio”: “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe àqueles dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos”. E ao denunciar isso, Paulo Freire chama a atenção [...] (MARTINS, 2003, p. 24).

c) ausência de itálico ou aspas para identificar as citações diluídas na fala do produtor, no exemplo 41 em comparação com o exemplo 42.



**Exemplo 41:**

Muitas vezes, descobre-se gravadas na memória, cenas e situações encontradas durante a leitura de um romance, de um filme, de uma canção, partindo, então, à leitura emocional que lida com os sentimentos, que implica a falta de objetividade direcionando-se ao subjetivismo. A essa leitura não importa perguntar o seu aspecto, mas sim o que faz, o que provoca (T17, 2006).

**Exemplo 42 – texto original:**

Muitas vezes, descobre-se gravadas na memória, cenas e situações encontradas durante a leitura de um romance, de um filme, de uma canção<sup>35</sup> [...] A essa leitura não importa perguntar o seu aspecto, mas sim o que faz, o que provoca<sup>36</sup> (MARTINS, 2003, p. 50-53).

d) a presença de uma única voz, que por sinal é a do produtor, exemplo 43.

**Exemplo 43:**

Para se inserir no processo de escrever, antes se deve fazer uma leitura do mundo e logo após a da palavra, daí a importância do ato de ler. É necessário que se faça algumas reflexões sobre o sistema em que se vive a fim de compreender o ato de ler, pois são elas que fornecem base para o bom entendimento de uma leitura da palavra. Após o ato de refletir, é que se pode entrar no processo de leitura das palavras, o que envolve a alfabetização do leitor, que tem como objetivo expressar através das mesmas a reflexão feita e para que alguém possa adquirir a mesma ótica do leitor do mundo. Sendo assim, conclui-se que ler o mundo e as palavras são atos complementares, pois é através da leitura da palavra que se encontra suporte para reescrever (reciclar) o que foi lido e também compreender o sistema. Tux da Engenharia, abril de 2006 (T1, 2006).

e) interpretação do texto original, sem definir que é uma interpretação, pois se apagam os vestígios de autoria através da omissão do nome do seu autor ou de qualquer traço

---

<sup>35</sup> p. 50

<sup>36</sup> p. 53

identificatório que possa denunciar a fonte original. Podemos perceber isso na interpretação dada pelo produtor T6 à conhecida frase de Paulo Freire, *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*, através da omissão do nome desse autor, como também nenhuma alusão ao artigo resumido. Além disso, ele insere uma frase completa do referido autor, “*a linguagem e a realidade se prendem diariamente*”, confirmando a diluição da autoria praticada, exemplo 44.

**Exemplo 44:**

O ato de ler não está somente relacionado com a decodificação da linguagem escrita, mas se amplia com a inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura das palavras, a primeira leitura que se faz quando criança é a leitura do mundo, exemplo disso é quando percebemos as pessoas, os animais as plantas, etc. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. Não se extrai conhecimento através de descrições de objetos, mas através de apreender em sua significação profunda. A leitura do mundo é fundamental, através dela podemos aprender, portanto é papel do educador usar um vocabulário que esteja repleto de experiências do mundo do aprendiz. Panteras, abril de 2006 (T6, 2006).

Convém ressaltar que para o professor distinguir o meio-plágio, em trabalhos de alunos, requer um perfeito domínio do conteúdo da bibliografia indicada para a efetivação das atividades propostas pelo programa curricular da disciplina lecionada. É muito difícil, por exemplo, perceber trechos da obra original diluídos na fala do produtor, exemplo 41; como também distinguir paráfrases das idéias da obra resenhada apresentadas em formato de comentários do resenhista, sem qualquer menção da autoria original, exemplo 44.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, convém lembrar que, no caso específico de constituição da autoria, na produção acadêmica de resumos e resenhas, o produtor tem por obrigação manter-se fiel ao discurso dos textos originais, fidelidade essa que pode desencadear o fenômeno do *assujeitamento*, uma espécie de submissão discursiva, ou seja, o aluno apropria-se do discurso original, apagando a autoria do outro (o autor do texto original), e, parafrasticamente, ou através de cópia facilmente identificável, desenvolve o texto que lhe foi solicitado. Os professores, normalmente, reclamam da ocorrência dessa prática, denominada plágio ou meio-plágio que está diretamente vinculada a uma das formas do silêncio discursivo, o silenciamento.

Para analisar como se processa tal fenômeno em resumos e resenhas, produzidos por alunos do primeiro período, do ciclo básico universitário, desenvolvemos um trabalho de ensino/aprendizagem de produção de resumo e resenha sobre as bases sólidas das formulações teóricas de Geraldi (2003, 2004) e de Garcez (1998) para uma efetiva constituição de autoria.

Tivemos êxito na maioria das etapas, exceto em relação ao uso da internet como suporte para publicação dos textos e interação sociodiscursiva para a construção dos discursos pretendidos. O número excessivo de alunos, mais de sessenta por sala, gerenciado por apenas um professor, no laboratório de informática, em um período de noventa minutos de aula, e a diversidade de atividades proporcionada pela *web* atuaram de forma desfavorável, desviando a atenção do aluno para a realização de atos não-pertinentes ao processo em questão. Mesmo assim, o interlocutor ou o *outro*, que não o professor, teve um papel de extrema relevância para a constituição de autoria, pois a maioria dos alunos, logo após os debates que realizamos, via ambiente virtual, sobre a evidente ocorrência de cópia na maioria dos resumos (primeiro trabalho

realizado), internalizou a estratégia da substituição (segunda etapa da estratégia de sumarização), passando a discutir as devidas substituições por meio do uso de generalizações ou por construções singulares. Tal fato repercutiu de uma maneira positiva nas produções de resenha, visto nelas não termos constatado qualquer plágio do texto original, embora tenhamos tido problemas de cópia envolvendo dois grupos, que publicaram os respectivos trabalhos, na internet, em datas diferentes, levando a concluir que houve uma reprodução intencional da parte inicial do trabalho por um dos envolvidos.

Encontramos dificuldades para fazer emergir a intenção discursiva como motivação para escrever, em virtude do pouco tempo que tivemos para isso, dois meses e meio (não é fácil modificar atitudes cristalizadas sobre produções de textos que os alunos desenvolveram na escola); como também em razão do grande número de alunos em sala, impossibilitando um contato face a face com cada grupo de uma forma objetiva e regular, para as devidas mediações. Não obstante, a maioria internalizou que a autoria se constitui na intenção do produtor de tornar o seu texto singular, ainda que saibamos que qualquer dito está sempre atravessado por outro dito, em razão do caráter dialógico da representação da linguagem.

Na verdade, no circuito estudantil, os escritos nascem de outros escritos, tecendo a historicidade do fazer universitário, pela inserção de vozes através do discurso direto e indireto e da identificação das fontes, aspectos de ampla visibilidade nas resenhas analisadas. Só assim a produção acadêmica faz sentido, seja em um simples exercício de resumo ou resenha nos bancos da universidade, seja em monografias, projetos, dissertações e livros.

Percebemos que, embora nas resenhas não tenha ocorrido plágio do livro resenhado, como aconteceu nos resumos, a incidência de meio-plágio foi significativa, revelando uma prática discursiva que se caracteriza

pela ausência de demarcações que assinalem as formulações dos outros, procedimento, intencional ou não, que parece começar nos primeiros trabalhos escolares, nas salas de ensino básico.

O plágio (ou meio-plágio, uma diluição das frases relevantes da obra original no texto do produtor, sem a devida menção à autoria do outro) como fato discursivo é uma prática do silenciamento, ou seja, é um apagamento do percurso da autoria do texto original, porém, é para muitos produtores uma forma de constituir autoria de textos, pelo simples fato de terem sido vítimas de uma didática de ensino de língua materna, que desprezou atividades que visassem um aprendizado das estratégias de sumarização, essenciais ou básicas para o trabalho de produzir escritos de outros escritos. Assim, entendemos que o fato dos produtores dos resumos não terem usado as estratégias de substituição com o objetivo de obter, como produto final, um texto singular, deveu-se a dois aspectos: o primeiro remete ao desconhecimento cristalizado, ao longo do período escolar, das estratégias de sumarização, que identificou os saberes dos alunos calouros, sujeitos da produção de textos desta pesquisa; o segundo se prende ao tempo curto que tivemos para mediar o processo de ensino/aprendizagem de resumo, em uma sala de aula excessivamente lotada, para esse tipo de metodologia.

Com a continuidade do trabalho de sumarização (neste caso para mobilizar conhecimentos para a produção de resenhas), passamos a contar com o auxílio dos interlocutores (componentes dos grupos), que internalizaram as referidas estratégias, quando comentamos as inadequações ocorridas nos resumos, cotejando os erros com as possibilidades de aplicação das estratégias de substituição no sentido de produzir textos singulares. No entanto, mesmo assim, a maioria das resenhas possui marcas de meio-plágio, isto é, nelas aparecem frases montadas a partir da inserção de trechos do texto original, sem o uso de aspas ou itálico, nem alusão ao autor.

Lamentavelmente, essas práticas impedem o trabalho histórico do sentido como também o conhecimento da identidade dos outros sujeitos que fazem parte da construção da ciência. Além disso, o plagiador é um ser ilhado no próprio discurso, sem lugar na geografia e na história da construção dos sentidos; um ser que limita ou censura o percurso do outro (o autor do original) como também censura o próprio dizer no momento em que impede a travessia pelas formações discursivas que fazem parte do discurso acadêmico. A ilusão da autoria o confina à uma limitação que não resulta em nada, pois não faz história.

Dessa forma, seria bastante produtivo se os professores que trabalham com o processo ensino/aprendizagem de produção de textos acadêmicos dessem primazia às atividades práticas de:

- de **inserção de vozes** (discurso relatado), na produção de textos sobre outros textos, para que os alunos possam individualizar e legitimar a própria produção, atribuindo a si mesmos a idéia de criação original, ainda que tenham internalizado que qualquer obra legitimada pelo efeito-autoria não é nunca uma criação original, tendo em vista a evidência de que o discurso nasce do interdiscurso;
- de avaliação crítica de obras a partir do uso consciente dos **mecanismos de modalização**, pois isso é um método eficaz para o aluno consolidar o próprio ponto de vista (em função das formações ideológicas que norteiam o seu discurso), de forma que lhe facilite a singularização do próprio texto.
- de substituição através de **paráfrases**, já que esse é o modo usual de constituir a autoria nos textos feitos sobre outros textos, pois elas tornam visível o trabalho empreendido pelo produtor em direção à singularização de suas ações textuais, como também bem o seu empenho em controlar sentidos.

Concluindo, podemos dizer que este trabalho mostrou que a ocorrência de plágio e meio-plágio, nos textos dos jovens universitários, é uma consequência dos problemas de percurso da prática docente, conforme sentimos em nossa própria pesquisa, através das dificuldades enfrentadas, como o número excessivo de alunos para um trabalho de bases sociodiscursivas; o tempo reduzido; e o uso da internet, na universidade, sem a colaboração de monitores ou tutores.

No entanto, em condições diferentes das que enfrentamos, pode-se controlar a ocorrência do plágio e do meio-plágio em trabalhos escritos sobre trabalhos escritos, como também conduzir o aluno a se constituir autor de seus próprios textos a partir da colaboração ativa de interlocutores (professor e colegas).

15/01/2007

## ANEXOS

### 1. RESUMOS DO ARTIGO “A importância do ato de ler”

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. In FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11 a 21.

---

#### T1

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. In: *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, 44ª edição, São Paulo, Cortez, 2003, pág. 11 a 21.

Para se inserir no processo de escrever, antes se deve fazer uma leitura do mundo e logo após a da palavra, daí a importância do ato de ler. É necessário que se faça algumas reflexões sobre o sistema em que se vive a fim de compreender o ato de ler, pois são elas que fornecem base para o bom entendimento de uma leitura da palavra. Após o ato de refletir, é que se pode entrar no processo de leitura das palavras, o que envolve a alfabetização do leitor, que tem como objetivo expressar através das mesmas a reflexão feita e para que alguém possa adquirir a mesma ótica do leitor do mundo. Sendo assim, conclui-se que ler o mundo e as palavras são atos complementares, pois é através da leitura da palavra que se encontra suporte para reescrever (reciclar) o que foi lido e também compreender o sistema. Tux da Engenharia, abril de 2006. Disponível em: <<http://tuxdaengenharia.blogspot.com/2006/04/resumo-importncia-do-ato-de-ler.html>>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

#### T2

Aceitei vir aqui para fala um pouco da importância do ato de ler. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Primeiro, a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. Os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros o do sanhaçu, o do olha-pro-caminha-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam



tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva vincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores das rosas, dos jasmims, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. Daquele contexto o do meu mundo imediato fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Me refiro a meu medo das lamas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas. Não haiva melhor clima para peraltices das almas do que aquele. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. Lá, reencontrei algumas das árvores da minha infância. Paranormais, abril de 2006. Disponível em: <[http://osparanormais.blogspot.com/2006\\_04\\_01\\_osparanormais\\_archive.html](http://osparanormais.blogspot.com/2006_04_01_osparanormais_archive.html)>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

### T3

Resumo “Importância do ato de ler” de Paulo Freire, Cortez Editora, página 11 a 21, 41ª edição.

A importância do ato de ler de acordo com paulo freire a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Leitura e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao escrever o texto, o autor “tomava distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se deu em sua experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de sua escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” do contexto de seu mundo (canto dos pássaros, assobio do vento, nuvens do céu, cor das folhagens, forma das flores, corpo das árvores, casca dos frutos, linguagem dos mais velhos expressando suas crenças, gostos, receitas, valores, seus temores noturnos) se davam através de sua atividade perceptiva. A decifração da palavra fluía naturalmente da leitura do mundo particular. O autor foi alfabetizado no chão do quintal de sua casa, com palavras do seu mundo e não do mundo maior de seus pais. Chegando à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, veio a leitura da palavra, da frase, da sentença, não significando uma ruptura com a “leitura” do mundo, mas sim a leitura da “palavra mundo”.

Alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A insistência da quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem

compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. Tal crítica é importante ressaltar, não diminui a necessidade que educadores e educandos possuem de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de adentrar nos textos, criar uma disciplina intelectual, sem a qual fica inviável a prática enquanto professores e estudantes.

Para Paulo Freire a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral e essa montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando; ai tem ele um momento de sua tarefa criadora.

Um dos aspectos centrais, para o autor, do processo de alfabetização é o movimento dinâmico do mundo à palavra e da palavra ao mundo; que de alguma maneira, pode-se dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, ou seja, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido, paulo freire diz que, depois de hesitar um pouco, resolveu adotar o procedimento que usou no tratamento do tema, em consonância com sua forma de ser e com o que pode fazer. Os guerreiros, abril de 2006. Disponível em: <<http://osquerreirosdaucg.blogspot.com/2006/04/resumo-importncia-do-ato-de-ler-de.html>>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

## T4

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 44ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

Aceitei vir aqui falar um pouco da importância do ato de ler, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Primeiramente a leitura do mundo em que me movia e depois a leitura da palavra que nem sempre foi a leitura da “palavra mundo”. Vou retomando velhos momentos a começar de minha infância e me vejo na casa mediana em que nasci, no Recife, onde os “texto”, as “palavras”, as “letras” se encarnavam numa série de objetos e sinais que eu ia apreendendo, também fazia parte deste contexto todas as formas, cores, movimento e linguagens de outras pessoas, mais velhas ou jovens como meus irmãos. “Neste esforço a que me vou entregando, recrio e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra”. Devido às conversas que eu ouvi dos mais velhos, eu tinha medo das almas penadas e ficava noites em claro esperando que o tempo passasse. Mas eu fui crescendo e ficando íntimo do meu mundo, os meus temores iam diminuindo. Mas isso não fez de mim um menino antecipado em homem. Foi com meus pais que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra, porém o chão foi o meu quadro-negro; gravitos, o meu giz.

Quando cheguei a escolinha particular de Eunice Vasconcelos já estava alfabetizado, mas foi com ela que fiz a leitura da “palavra mundo”. Continuando nesse esforço de “reler” momentos fundamentais em que compreendi a importância do ato de ler na prática, me lembro do chamado curso ginásial em que como aluno me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe. Não eram aqueles momentos puros exercícios ou “lições de leitura”, mas sim momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura. Como professor de português, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda e assim sendo capazes de fixá-lo. A insistência de nós professores na quantidade de leitura sem o devido adentro mento nos textos a serem compreendidas revela uma visão mágica da palavra escrita. É importante sublinhar que a minha crítica a magicização da palavra não significa uma posição pouco responsável com relação a necessidade que temos de ler os clássicos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes. Lembro-me também das vezes em que demorava na análise de texto de Gilberto Freire, de Lima do Rego, de Graciliano Ramos de Jorge Amado. Com essas lembrança é como se eu estivesse fazendo a “arqueologia” de minha compreensão do complexo ato ler, e agora termino revendo, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos há alguns anos. Inicialmente vi essa alfabetização como um ato criador. O fato de alfabetizando necessitar da ajuda do educador não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção da sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. O analfabeto faz uma leitura oral de determinada objeto e não é capaz de escrevê-lo como um alfabetizado. Agora podemos afirmar que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização. As palavras do processo de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, carregadas da significação de sua experiência existencial. Uma “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilita aos grupos populares uma compreensão diferente da sua indigência. A importância do ato de ler implica sempre na percepção crítica, interpretação e “reescrita” do que foi lido. Hackers, abril de 2006. Disponível em: <<http://hackerucg.blogspot.com/2006/04/resumo.html>>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

**T5**

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a desta implica a continuidade da leitura daquele. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Quanto mais se pratica o ato de ler, mais aumenta a capacidade de perceber, compreender coisa, objetos, sinais. Essa capacidade de perceber, compreender, faz parte de um universo da linguagem dos mais velhos, que expressão suas crenças, seus gostos, e seus receios e seus valores.

A leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, o que não quer dizer que resulta no conhecimento do objeto de que o texto fala. A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. A leitura também pode fazer parte de um processo de alfabetização que é a criação ou a montagem da expressão escrita ou expressão oral. De alguma maneira, porém, podemos dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certeza de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. A leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não pode constituir-se num instrumento de ação contra-hegemônica. A importância do ato de ler implica em percepção crítica, interpretação e "re-escrita" do lido. Cicomp, março de 2006. Disponível em: <<http://cicomp.blogspot.com/2006/03/importancia-do-ato-de-ler.html>>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

## T6

. O ato de ler não está somente relacionado com a decodificação da linguagem escrita, mas se amplia com a inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura das palavras, a primeira leitura que se faz quando criança é a leitura do mundo, exemplo disso é quando percebemos as pessoas, os animais as plantas, etc. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. Não se extrai conhecimento através de descrições de objetos, mas através do apreender em sua significação profunda. A leitura do mundo é fundamental, através dela podemos aprender, portanto é papel do educador usar um vocabulário que esteja repleto de experiências do mundo do aprendiz. Panteras, abril de 2006. Disponível em: <<http://aspanteras5.blogspot.com/2006/04/resumo-analitico-da-importancia-do-ato-10.html>>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

## T7

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2003.

É uma obra que trata sobre a importância da leitura. Nasceu de uma conferência realizada na cidade de Campinas, em São Paulo, tendo enfoque na leitura. Seu estilo guarda ainda traços da oralidade desta situação. Paulo Freire estabelece com clareza e profundidade uma relação íntima entre leitura e vida; ele entrelaça a discussão sobre leitura com sua experiência de vida, de menino que aprendeu a ler no quintal de casa, entre bichos, avencas e mangueiras. É fundamental que o ato de ler, e aquilo que se lê, façam sentido para quem está lendo. Ler assim, é uma forma de estar no mundo. Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos, e quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados. A leitura, às vezes pode acompanhar-se da leitura de linguagens não-verbais, como gráficos e tabelas.

Daí à importância da leitura do mundo e de suas diferentes linguagens. Paulo Freire, não só exprime sua opinião de que é importante ler, como defende a tese da importância da leitura, oferecendo uma série de razões que justificam esta importância. E defende uma leitura que propicie uma percepção crítica do que é cultura para que se possam modificar as relações sociais, que privilegia uma hegemonia. Ressalta suas experiências com alfabetização, que não se pode reduzir-se a um simples ensino da palavra, pois, cada sujeito é dotado de capacidade e habilidades próprias. Diante disso observa-se que a leitura se faz presente a partir da interação do sujeito com o meio em seu cotidiano, daí a importância de valorizar a leitura de mundo, pois, a leitura da palavra é posterior à leitura do mundo. Não tenho a menor noção, abril de 2006. Disponível em: <<http://naotenhoamenornocaoh.blogspot.com/2006/04/resumo-analtico-da-importncia-do-ato.html>>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

**T8**

FREIRE, PAULO. A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica que implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Vale ressaltar as palavras de Paulo Freire que: “Primeiro a leitura do mundo, do pequeno mundo, a quem move, depois, a leitura da palavra que nem sempre foi a leitura da palavra mundo.” Com isso se faz jus argumentos necessários para afirmar que o fato de o alfabetizando necessitar da ajuda do educador, não significa dever a ajuda do educador e anular a sua criatividade e responsabilidade na construção de sua linguagem, escrita e na leitura desta linguagem. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Daí que, a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Kernel, abril de 2006. Disponível em: <<http://kernelucg.blogspot.com/2006/04/importncia-do-ato-de-ler-leitura-do.html>>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

**T9**

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo, Brasiliense, 2002.

Tratar da importância do ato de ler é como fazer a arqueologia da compreensão do complexo ato de ler ao longo das experiências vividas, já que a leitura das palavras é sempre precedida pela leitura de mundo. Esta última resulta da percepção crítica do que é cultura e da compreensão da prática e do trabalho humano como agentes transformadores do mundo, mas é importante lembrar que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo,

mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, ou seja, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Disponível em: <[http://mixucg.blogspot.com/2006\\_04\\_09\\_mixucg\\_archive.html](http://mixucg.blogspot.com/2006_04_09_mixucg_archive.html)>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

## 2. RESENHAS DA OBRA “ *O que é leitura*”

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

---

### **T10**

Martins, Maria Helena. *O que é leitura*. In: Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

A leitura se faz de várias maneiras. A primeira leitura que executamos é a da primeira infância, que está representada pelo tato, olfato, audição e visão. Esta leitura é natural, mas não deixa de ser exigente e complexa, pois exige interpretação. Para ler bem é necessário o ato de ler sozinho associado à leitura através dos olhos de outros, é necessário também viver, sofrer, enfim, experimentar.

A leitura é prejudicada pela carência de convívio humano e pela pobreza material e cultural. Estas são as principais causas de uma pessoa desfavorecida não fixar um conteúdo de uma leitura. A pessoa carente não possui um leque de interesses amplo. A memória exige interesse para fixar-se e pode ser prejudicada também por um mecanismo de defesa da pessoa, pois ler significa transformar, enfrentar, e estas ações podem causar frustrações maiores que a de não poder ler através dos signos lingüísticos. Ler não é somente um ato mecânico de passar os olhos sobre as letras. Ler exige uma leitura anterior, que é a leitura de mundo (experiências vividas ou vistas), ou seja, bagagem. A boa leitura é aquela que decodificando um texto associa-o às experiências de vida, que produzem intertextualidade, ligações entre mundos, obtendo-se ferramentas para modificar a realidade.

A boa leitura causa prazer e otimismo, pois gera poder de ruptura. A leitura está intimamente ligada à decodificação da escrita, embora não seja apenas isso. Antigamente, saber ler escrever, entre os romanos, significava inserir-se na sociedade. Saber ler era privilégio da minoria. O método utilizado para aprender a ler e escrever era bastante rígido. Apelava-se para o “decoreba” do alfabeto, depois a pessoa o soletrava, e logo em seguida decodificava palavras isoladas até fazer isso com textos maiores. Mesmo depois de tantos

anos, as coisas atualmente não estão muito diferentes. As práticas de decorebas e métodos ultrapassados continuam sendo usados por muitos educadores. A prática mecânica continua bastante vigente. Muitas pessoas se contentam em apenas saber decodificar as palavras, não se importando em interpretar também o mundo. Talvez, seja daí que tenha surgido a mistificação do hábito de ler. Somente a minoria que é eficientemente letrada cabe o direito de dar sentido ao mundo, enquanto que ao restante resta a submissão aos que “sabem de todas as coisas”. Sendo assim, a “cultura do silêncio” tende a permanecer. Se for o educador aquele que sabe, e os educandos aqueles que nada sabem, cabe ao educador transmitir o seu saber aos segundos.

Em busca de prováveis soluções para esses problemas, muitos educadores passaram a proclamar a necessidade da constituição do hábito de ler. A leitura, já que é mais do que apenas decodificar palavras, passa a ser uma ponta para um eficiente processo educacional. Mas existe uma “crise da leitura”, que é um grande entrave. Essa crise é proveniente da não leitura de livros, já que a maioria das crianças não tem o hábito de ler livros freqüentemente. O Brasil deixa muito a desejar quanto à publicação de material impresso. Quanto às bibliotecas, o mesmo.

Mas esse cenário tem mudado ultimamente, a oferta vem aumentando, e o volume de exemplares cresce a cada dia, embora a crise seja um pouco mais complexa. O ato de ler também envolve os sentidos, as emoções e a razão. Existem três níveis de leitura, que são a sensorial, a racional e a emocional. Cada uma corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. A leitura racional alimenta o caráter reflexivo e dialético e complementa a leitura sensorial e emocional fazendo com que haja uma ponte entre o leitor e o conhecimento. Na leitura emocional, o leitor é envolvido pelos sentimentos despertados pelo texto, sua atitude tende ao irracional. A leitura sensorial é a primeira etapa da leitura, é o contato visual, tátil com o texto. Não se deve supor a existência isolada de cada um desses níveis.

É muito difícil realizar uma leitura apenas sensorial, emocional ou racional, pelo fato de ser próprio da condição humana relacionar sensação, emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar como na busca de sentido, compreender a si próprio e o mundo. Tão importante quanto à leitura é a releitura que traz muitos benefícios e oferece subsídios consideráveis, principalmente a nível racional. Ela nos encaminha para uma outra percepção de detalhes para uma melhor compreensão. Tux da Engenharia, abril de 2006. Disponível em: <<http://tuxdaengenharia.blogspot.com/2006/04/resenha-do-livro-o-que-leitura.html>>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

**T11**

MARTINS, MARIA HELENA. **O QUE É LEITURA**. ED.BRASILIENSE.

Este livro foi publicado com a finalidade de mostrar um pouco sobre a leitura para as pessoas, e retirar o preconceito de que leitura é só a de coisas

escritas. Este livro é destinado a qualquer leitor, mas é mais destinado ao universitário, para que este aprenda a ler o mundo não só os livros.

Maria Helena criou seu livro fundamentado nas teoria de Paulo Freire, mostrando os varios exemplos de leitura e o modo errado que definimos esta. No livro ela mostra que pensamos que a leitura se restringe a escrita, ou seja a leitura de livros, jornais etc. Mas existem varias outras formas de se ler como por exemplo a leitura visual, ou seja tudo em que pensamos e uma espécie de leitura que fazemos de algo, mas as vezes algo fica tão repetitivo que nos acostumamos a fazer ou pensar sem nem notarmos, isso faz com que nossa percepção de leitura se restrinja a leitura escrita, e nem essa e feita corretamente, pois a maioria faz uma leitura rapida e sem se atentar as detalhes. Simplificando ela separa a leitura em:

\*Leitura sensorial: Que e a leitura do que sentimos, como a capa de um livro na qual podemos ver, sentir o cheiro, tocar para sentir sua textura, ou quando olhamos uma figura e ficamos imaginando o que significa.

\*Leitura Emotiva: E o tipo de leitura que envolve algum tipo de emoção, por exemplo quando ficamos tristes quando um personagem de um livro morre. Ou seja essa e uma leitura mais profunda onde nos envolvemos com ela.

\*Leitura Racional: A leitura racional e feita quando analisamos, um livro por exemplo, e fazemos uma analise deste mesmo, buscando as razões de sua criação, o que ele quiz passar e o que foi entendido.

O livro de Maria Helena Martins pode ser descrito como um complemento da tese de Paulo Freire, e no decorrer do livro são citados várias passagens da obra desse grande filosofo. Paranormais, abril de 2006. Disponível em: <[http://osparanormais.blogspot.com/2006\\_04\\_01\\_osparanormais\\_archive.html](http://osparanormais.blogspot.com/2006_04_01_osparanormais_archive.html)>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

## T12

Martins, Maria Helena. O que é leitura. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

O livro O que é leitura de Maria Helena Martins tem como objetivo principal mostrar como o ato de ler é importante para o individuo inserido numa sociedade. Maria Helena atribuiu a esse ato de ler, critérios e definições. Critérios, que demonstram que a leitura não está relacionada somente com a escrita, que devemos dar sentido ao que é lido, ou seja, estabelecer relações entre nós mesmos e o objeto a ser lido e que cada leitor tem o seu jeito de ler. Definições, pelo fato de que a leitura tem os seus níveis, os quais são definidos de acordo com os sentidos, as emoções e a razão. A divisão desta obra está compreendida em seis partes mais a bibliografia, que são apresentadas da seguinte forma: “Falando em leitura”, “ como e quando começamos a ler”, “Ampliando a noção de leitura”, “ O ato de ler e os sentidos, as emoções e a razão”, “a leitura ao jeito de cada leitor” e “Indicações para leitura”.



Na primeira parte Falando em leitura, Martins nos chama a atenção ao dizer que a leitura não está relacionada apenas com a escrita. Ela argumenta de como explicaríamos as expressões de uso corrente “fazer a leitura” de um gesto, de uma situação, “ler o olhar de alguém”, “ler o tempo”, “ler o espaço”(pág. 7). Além disso, Maria Helena diz que a leitura realmente acontece quando estabelecemos uma ligação efetiva entre nós mesmos e o objeto a ser lido, seja ele um texto escrito, pessoas ou objetos comuns. Para finalizar esta parte Martins expõe o conceito de Paulo Freire, como ponto de partida ao começarmos a pensar sobre o processo de leitura. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1994, pág. 10).

Esta reflexão acerca da leitura foi para mim de suma importância, pois não havia ainda apropriado desta informação, mesmo tendo presenciado a leitura da mão de alguém, o meu senso comum nunca falou de grande bom tom que a leitura não se baseia apenas ao texto escrito. Foi então, um grande aprendizado.

Na segunda parte Como e quando começamos a ler, a autora inicia mostrando os primeiros passos para aprendermos a ler. “Desde os nossos primeiros contatos com o mundo , percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam.a luz excessiva nos irrita , enquanto a penumbra tranqüiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono... Começamos assis a compreender , a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.” pág. 11)

M. Helena aponta Paulo Freire novamente , parodiando o que ele cita em seu livro “a importância do ato de ler” com o processo de leitura e diz que: “ninguém ensina ninguém a ler, o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolve na convivência com os outros e com o mundo”.(pág. 12).

Martins revela “na verdade o leitor pré-existe á descoberta do significado das palavras escritas; foi configurando-se no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante.”(pág. 17)

Martins atribui a memória como a responsáveis por armazenar conhecimentos adquiridos através do interesse do individuo; e ao esquecimento como mecanismo de defesa ao desinteresse ou fuga daquilo que exige compreensão e comprometimento. Maria Helena induz os indivíduos e as sociedades a ler por conta própria, mesmo que as duras penas porque ela adere o ato de ler como instrumento de poder face aos dominantes e como instrumento de libertação, face aos dominados. Diz também que o ato de ler é condicionado pelas condições, interiores e exteriores do indivíduo, vistas como fundamentais para desenvolver e desencadear a leitura.

A terceira parte do livro Ampliando a noção de leitura, Martins irá tratar dos aspectos metodológicos, questionará o papel do educador e sua função, no processo de leitura. Ela leva em consideração que o “porquê, como e para quê”,

possibilitaria compreender verdadeiramente a função da leitura e não o aprender por aprender e de que a leitura vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência, tendo em vista de que ler e ler bem, depende muito de nós mesmos e das nossas condições reais de existência.

O ato de ler e os sentidos, as emoções e a razão compõe a quarta parte, Martins apresenta os três níveis básicos de leitura-sensorial, emocional e racional – que “são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere.”(pág. 37) A leitura sensorial de acordo com Maria Helena é aquela que usa dos cinco sentidos no processo ao ato de ler. “a leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer o leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar.” (pág. 42) A leitura emocional – lida com os sentimentos – é considerada de menor prestígio pelos estudiosos, pois é vista como leitura de passatempo, enquanto que para muitos leitores serve de válvula de escape, distração e adquire validade principalmente em momentos de lazer. Na leitura racional têm – se uma concepção intelectual e seu caráter é eminentemente reflexivo e dinâmico. Maria Helena coloca que “...na leitura racional o leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação; quer mais compreendê-los, dialogar com ele.” (pág. 71)

A minha opinião é que o nível de leitura é dado pelo próprio leitor, pela relação dele com texto, pela sua dinamicidade. Podem-se fazer vários tipos de leitura de um mesmo texto, isto é, se considerarmos as nossas sensações, emoções e pensamentos.

Na quinta parte A leitura ao jeito de cada leitor, a autora, ao meu ver, aborda a mais importante questão em termos de leitura, cuja questão são as técnicas (próprias, principalmente) usadas para sermos um leitor efetivo.

Acredito que o que ela chama de técnica própria poderia ser aplicada no decorrer do livro, já que se trata de condições próprias, interiores e exteriores de leitura. Nesta parte ela confirmará que o mais importante, além das “técnicas”, é a própria continuidade da leitura, e o interesse pela mesma, os quais ela define como sendo “o pulo do gato”.

Na sexta parte Indicações para a leitura, o assunto abordado será o próprio título, o qual a maior parte das indicações feitas por Martins será a própria bibliografia do seu livro. Martins indica interessantes obras tanto para os mais “elementares” leitores quanto para os mais “exigentes”.

Recomendo que todos se tornem leitores efetivos, descobrindo assim os níveis nos quais a leitura se insere e tornando-se verdadeiros críticos leitores. E, para tornar isso realidade, nada como começar pelo livro de Maria Helena Martins, O que é leitura. Os guerreiros, abril de 2006. Disponível em: <[http://osguerreirosdaucg.blogspot.com/2006/04/martins-maria-helena\\_06.html](http://osguerreirosdaucg.blogspot.com/2006/04/martins-maria-helena_06.html)>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

**T13**

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. In: Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

O livro *O que é leitura* é uma obra produzida por Maria Helena Martins, nascida em 1941, em Porto Alegre. Atualmente faz doutoramento, na Universidade de São Paulo, em teoria literária, e 1979 a 1981 criou uma salinha de leitura a qual contribui para a elaboração do “O que é leitura”. A obra *O que é leitura* tem como objetivo principal mostrar como o ato de ler é importante para o indivíduo inserido numa sociedade, Maria Helena atribuiu a esse ato de ler, critérios e definições. Critérios, que demonstram que a leitura não está relacionada somente com a escrita, que devemos dar sentido ao que é lido, ou seja, estabelecer relações entre nós mesmos e o objeto a ser lido. Definições, pelo fato de que a leitura tem os seus níveis, os quais são definidos de acordo com os sentidos, as emoções e a razão.

O primeiro capítulo, *Falando em leitura*, é uma introdução do que se caracteriza a leitura. A autora mostra que ler não se trata apenas de livros, leitura da palavra escrita, mas do mundo, de um objeto ou de uma cena cotidiana. A transição entre simplesmente presenciar uma cena e realmente lê-la ocorre de “modo casual, sem intenção consciente”, dependendo apenas das circunstâncias em que se está inserido no momento. Portanto, na leitura de um texto escrito, esse processo não é tão simples. As pessoas se habitam a ler superficialmente e isso acaba se estendendo a leitura como um todo. Por isso é necessária a continuidade da leitura do mundo. E a autora termina seu capítulo com uma frase de Paulo Freire: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura implica a continuidade da leitura daquele”.

No capítulo *O ato de ler e os sentidos, as emoções e a razão*, a autora descreve sobre os níveis de leitura: leitura sensorial, leitura emocional e leitura racional. Mesmo sabendo que os níveis de leitura não ocorrem sempre numa ordem, podendo ocorrer simultaneamente, a leitura sensorial é na maioria das vezes a primeira leitura. O processo de sentir o que estamos lendo, utilizando todos os nossos sentidos, olfato, tato, paladar, visão e audição.

A terceira parte do livro *Ampliando a noção de leitura*, trata dos aspectos metodológicos, questionará o papel do educador e sua função, no processo de leitura. Ela leva em consideração que o “porquê, como e para quê”, possibilitaria compreender verdadeiramente a função da leitura e não o aprender por aprender e de que a leitura vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência, tendo em vista de que ler e ler bem, depende muito de nós mesmos e das nossas condições reais de existência. Em seu último capítulo, *Indicações para leitura*, Maria Helena Martins diz que todos os textos, que estão ao nosso redor, em diversas linguagens, podem nos ensinar a ler. Portanto, é de suma importância desenvolver em nós

uma cultura de leitura, pois só assim seremos aprendizes e formadores de opinião em todo ambiente social e democrático que estivermos. Hackers, abril de 2006. Disponível em: <[http://hackerucg.blogspot.com/2006/04/resenha\\_23.html](http://hackerucg.blogspot.com/2006/04/resenha_23.html)>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

**T14**

Helena, Maria Martins. O que é leitura. In: Editora Brasiliense, 7ª ed., 1986.

O livro O que é leitura é uma obra produzida por Maria Helena Martins, de Porto Alegre, onde foi professora do primeiro e segundo grau por vários anos. Desde 1973 leciona principalmente teoria literária e literatura infantil no curso de letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente faz doutoramento, na Universidade de São Paulo, em teoria literária, e de 1979 a 1981 criou uma salinha de leitura a qual contribui para a elaboração do "O que é leitura".

Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra, desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego provocado pelos braços carinhosos que nós encantam.

Toda a obra trata sobre a importância da leitura para todos. O livro retrata os tipos e formas de linguagens, tenta mostrar os sentidos, as emoções e a razão. O livro foi escrito de forma culta mas com um pouco de facilidade para entender o que o livro quer passar.

A autora faz uma conclusão e bem no final faz um comentário onde diz: "Caro leitor: As opiniões expressas neste livro são as do autor, podem não ser as suas. Caso você ache que vale a pena escrever um outro livro sobre o mesmo tema. Nós estamos dispostos a estudar sua publicação com o mesmo título como segunda visão". Com esse comentário, o livro de forma geral é como se fosse uma conclusão da própria criadora, pois ela elaborou um livro com palavras simples, com páginas reduzidas, para na qual facilite e até anime um pouco o leitor ter a curiosidade de ler.

O livro é direcionado às escolas ou correntes científicas, filosóficas e culturais. Toda a obra foi direcionada a aquele que queira compreender um pouco sobre a leitura e suas ideias verdadeiras para facilitar no estudo e no ato de ler e entender o mundo e suas leituras diárias.

A obra traz uma linguagem objetiva e precisa ao mesmo tempo, e usando uma forma de linguagem correta. Todo o texto do livro traz um estudo lógico que é utilizado na linguagem, onde cada parte do texto vai formando uma ideia geral do que seria a leitura. Afinal, todo o livro diz respeito às pessoas que querem

entender o verdadeiro significado do ato de ler, é um tipo de estudo direcionado a todo o público que goste de ler.

O bom do livro que no final ele traz umas Indicações para leitura e comenta a leitura ao jeito de cada leitor. É um livro ótimo para ler. Cicomp, abril de 2006. Disponível em: <<http://cicomp.blogspot.com/2006/04/resenha-do-livro-que-leitura.html>>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

## T15

Resenha do livro: "O que é leitura". Maria Helena Martins. Falando em leitura O ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, ou decodificação de palavras. Porém para ler é necessário deixar de ver e passar a enxergar, seja objetos, coisas ou pessoas. Quando ocorre uma ligação afetiva entre nós e objeto, começamos considerar suas características entendendo-o e atribuindo-lhe importância. Através da leitura descobrimos o sentido ou emoção que o objeto provocou seja ele feio ou bonito. Quando algo não tem sentido ou não foi vivenciado, a mensagem de qualquer tipo de comunicação não chegará ao receptor. O que não nos diz nada não nos interessa, nesse caso a leitura não acontece. Como e quando começamos a ler.

Logo ao nascer começamos a perceber o mundo fazendo uma leitura do mesmo, iniciamos assim a impor sentido as coisas, esses são os primeiros passos para aprender os símbolos e sinais que estão em nossa volta. Os homens se educam em comunhão, mediatizador pelo mundo. É através da convivência com o mundo que o aprendizado ocorre. Aprendemos a ler vivendo, a partir de nosso contexto pessoal e experiências. Temos que valorizar esses aspectos para que possamos fazer uma boa leitura. Ao começar a organizar os conhecimentos adquiridos, tentando estabelecer relações entre as experiências próprias, e criando soluções para os problemas, estamos assim praticando a leitura.

Existem algumas barreiras ao ato de ler. Quando existem relações sociais restritas, sobrevivência material e cultural precária, as pessoas tendem a ter sua aptidão para ler igualmente constrangida.

Quando oferecemos algo para uma pessoa ler, e isso pouco ou nada importa para ela, a mensagem intencionada não chega a fixar na memória. Segundo a psicanálise tudo quanto impressionou a nossa mente jamais é esquecido, mesmo que esteja no inconsciente, por isso que quando um novo conhecimento chega a nós é bom que este esteja ligado com algo que tenha significado em nossa memória, assim conseguimos abstrair o aprendizado. É importante saber ler e escrever, já que se trata de um símbolo ou signo arbitrários criados como instrumento de comunicação, registro das relações humanas. Pode servir como instrumento de poder dos dominantes, mas também pode vir a ser a libertação dos dominados.

O esquecimento é um mecanismo de defesa, pois às vezes para as pessoas entrar em um novo horizonte pode-lhe pedir novas exigências,

causando a ela frustrações devido à realidade. Não devemos deixar com que os outros façam a leitura para nós, ler por conta própria leva-nos a chegar a ponto de desenvolvimento e de boas mudanças.

Ampliando a noção de leitura. O analfabetismo é muito grande mesmo em países desenvolvidos, as pessoas podem até saber decodificar as palavras, mas não sabem ler realmente livros e palavras. Através da leitura conseguimos interpretar o mundo e deixamos de ver as coisas com os olhos dos outros. Devido o papel de a leitura estar relacionado com a elite, nota-se que esta fica com o direito de dar sentido ao mundo, enquanto os demais se submetem e são dominados culturalmente pelos que sabem das coisas.

Na educação onde o educador é o que sabe, e o educando o que recebe, é comum a cultura do intelectual ou a cultura que lhe parecer conveniente ser transmitida ao alunado, sendo assim algo sem sentido para o aluno, acontecendo nas escolas o fato do deste decorar e não aprender. Quando o educador tem o hábito de leitura, ele pode mudar o processo educacional extraordinariamente, o aluno passará a aprender sem a manipulação da cultura de massa.

Estamos em um período onde a leitura está em crise, as pessoas não tem conhecimento amplo de sua realidade e por tanto não sabem reivindicar por melhorias, acontecendo então a acomodação social.

Os livros didáticos empregados nas escolas vêm carregados de verdades prontas e às vezes longe da realidade, o educador deve ter conhecimento disso e assim cativar seus alunos para que leiam o mundo com mais atenção e com outros olhos, e tentar inserir livros diferentes dos didáticos na vida estudantil dos alunos para aumentar seus conhecimentos e saberem desprezar ideologias autoritárias. Com essa postura será formada pessoa leitora, apaziguando a grande crise de leitura dos dias atuais.

O ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressões do fazer humano, caracterizando-se também acontecimentos históricos entre o leitor e o que é lido.

As concepções vigentes de leitura vistam grosso modo a definem-na como, decodificação mecânica de signos lingüísticos ou como processo de compreensão abrangente. Ambas as definições são necessárias à leitura. Decodificar sem compreender é inútil, compreender sem decodificar, impossível. Pensando na questão dialeticamente tem-se uma definição mais correra sobre leitura.

Para dar sentido a um texto, implica levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. Pois a leitura se realiza a partir do diálogo entre o leitor com o objeto lido.

Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios. Portanto a função do educador é ser mediador da aprendizagem do aluno, criando condições para que o educando realize sua aprendizagem conforme seus interesses e necessidades. Passar a ver a leitura como instrumento libertador e possível de ser usufruído por todos, não apenas

pelos letrados. Apesar de que ler depende de nossas condições reais de existência isso não significa que não podemos explorar a leitura.

O ato de ler e os sentidos, as emoções e a razão. O ato de ler leva o homem a fantasias, conhecimentos e reflexões, devido aos três níveis de leitura que são: sensorial, emocional e racional. Todos esses níveis acontecem inter-relacionados ou simultâneos. Mesmo usando esses níveis cada indivíduo tem uma maneira de ler algum objeto.

Leitura sensorial. É a primeira leitura que se faz, apesar de começar muito cedo permanece por toda vida. São elementares as presenças da visão, tato, audição, olfato e paladar. Ela também significa para as crianças, a descoberta do universo adulto. Através dessa o leitor vai dando a conhecer o que ele gosta ou não. Crianças e mesmo adultos antes de serem alfabetizados têm essa leitura como principal, quando colocamos esses a frente de um livro, repleto de símbolos desconhecidos, esse leitor se sentirá atraído, pela forma, cor, textura, imagens etc. assim fazendo uma leitura sensorial do livro. Essa leitura proporciona à criança a descoberta e aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo, para a criança o objeto livro terá um sentido especial, e de fonte de prazer, motivando-a a ter o hábito de ler, antes e depois do processo de alfabetização.

Os adultos tendem a ter o livro como algo que demonstre alto nível intelectual, e muitas vezes não o considera pelo seu conteúdo, mas por sua presença física. A simples posse do objeto livro pode significar erudição. Com o crescimento dos vários meios de comunicação o culto aos meios impressos como os livros acabaram sendo enfatizados. Acreditam que esse meio é o melhor por ser o mais difícil de entender e mais completo. Essa afirmação vem sendo defendida pelos iletrados e confirmada pelos letrados, que julgam o livro como objeto de verdades inquestionáveis. A leitura sensorial está ligada a nossa resposta física ao que nos cerca, a impressão de nossos sentidos.

Leitura emocional. Leitura que lida com os sentimentos, nesse momento as coisas escapam ao controle do leitor. É a leitura mais comum para aqueles que dizem gostar de ler, talvez a que dê maior prazer, porém pouco se fala dela e pouco é valorizada. Devido a essa leitura mostrar a vulnerabilidade humana. Essa leitura nos leva a recordar passados guardados em nossa memória como amor, situações sociais, etc.

Não deveria ser desprezada essa leitura já que através dela, temos possibilidade de comparar o que está sendo lido com nossas condições de vida, e através da emoção temos possibilidades de conhecer e se impor na realidade vivida.

Caracteriza-se também em um processo de participação afetiva na realidade alheia, através dela podemos nos comover com realidades que não foram vivenciadas por nos, mas podemos agir em prol de mudanças.

Muitas vezes quando o tema exposto no livro não nos interessa esse livro não nos agrada, pois o tema não está relacionado com nossas vivências. Essa leitura é muito importante, porém na maioria das vezes as pessoas são levadas

a expressarem emoções dissimuladas e às vezes contrárias ao que realmente sentimos.

Leitura racional. Segundo a elite intelectual essa leitura é a mais importante, despreza assim a leitura sensorial e emocional, levando todo conhecimento para o lado lógico e não individualista. Importa nessa leitura alimentar o caráter reflexivo e dialético.

Na realidade essa leitura racional acrescenta à sensorial e emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento. Ela é importante não por ser racional, mas por seu processo permite alargar o horizonte de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura de textos da própria realidade social.

Para lermos é necessário ter algo que esteja ligado ao objeto lido, o uma reprodução de algo concreto e memória. Quando isso não acontece à pessoa pode passar anos e anos vendo um objeto sem ao menos lê-lo.

Não são somente intelectuais que conseguem ler certas formas de expressões. As pessoas que tem em sua memória alguma experiência passada que lhe ligue ao objeto lido, são capazes de interpretar a mensagem que esta sendo passada. Confunde-se a leitura racional com a investigação pura e simples do arcabouço formal de um texto. Porém o que ocorre é a união dos níveis de leituras para que chegue a uma compreensão completa.

Na leitura racional o leitor visa indagar, compreende e dialogar com o texto. Isso nos leva a notar que a leitura racional é especialmente exigente, pois o processo de identificação se transforma em desprendimento do leitor em vontade de apreender um processo de criação. Para realizar essa leitura é necessário conquistar e respeitar as características do texto lido. Quanto mais lermos de modo abrangente, mais estaremos favorecendo nossa capacidade de leitura.

Um dos textos mais comuns é a narrativa, abrigada por qualquer tipo de linguagem, todas elas nos conta uma estória. O modo que ela é contada pode ser uma excelente deixa para a leitura racional.

A interação dos níveis de leitura. Todos os níveis de leitura se inter-relacionam simultaneamente mesmo sendo um ou outro privilegiado. Pelo fato do ser humano sempre estar inter-relacionando sensação emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar como na busca de sentidos, para compreender a si próprio e o mundo.

A leitura ao jeito de cada leitor Para que a leitura aconteça é necessário que ela preencha uma lacuna da vida do leitor. Para se ler bem e compreender precisamos de treinamento de leitura, no qual absorvemos algumas técnicas, que encontramos em livros e materiais didáticos. Nos auxiliam na leitura, desde o ambiente e o tempo disponível até o material de apoio. Mas é muito importante é ter interesse pelo assunto lido. Todos devem buscar o seu jeito de ler e aprimorar.



Indicações para leitura: Aprendemos ler vivendo e lendo. Para uma boa leitura indica-se: Érico Veríssimo, Cyro Martins, Jorge Luiz Borges, Paulo Freire, Osmar Lins, Robert Escarpit e Barker. Panteras, abril de 2006. Disponível em: <<http://aspanteras5.blogspot.com/2006/04/resenha-do-livro-o-que-leitura.html>>. Acesso em: 18 de julho de 2006.

---

**T16**

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: brasiliense, 1994.

O livro "O que é leitura" de Maria Helena Martins é de fundamental importância para a Língua Portuguesa, uma vez que tal disciplina jamais poderá ser estudada se não por meio da leitura e da escrita. A obra abrange a habilidade que a nós é dada de compreender, conviver e modificar o mundo à medida que incorporamos experiências de leitura. A autora faz uma abordagem teórica a respeito da leitura citando um trecho escrito por Paulo Freire: "A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela." Através da obra podemos perceber que a autora relaciona constantemente a leitura de mundo com a leitura intelectual, citando inúmeros exemplos de leitura de mundo diversas, narrando as sensações que a leitura do mundo nos causa e a preferência particular por diferentes gêneros de leitura intelectual. Maria Helena também faz referência às leituras sensorial, racional e emocional e conclui dizendo que mais cedo ou mais tarde todos terão que ler, mesmo que isso se dê de maneira lenta. Essa obra é fundamentalmente importante para a formação de educadores por relatar que a função dos mesmos não é apenas de ensinar a ler, mas também de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem. Em outro momento a autora menciona que a criança se mostra mais interessada na leitura que o adulto por tudo lhe ser novo e desconhecido. Falando em leitura: O texto introduz o tema da leitura fazendo referência principal à leitura de mundo e sua fundamental importância.

Como e quando começamos a ler: Inicia descrevendo leitura de mundo, também faz referência à outra frase de Paulo Freire que constata que ninguém educa ninguém: "os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Expõe que aprendemos a ler apesar dos professores, mas a partir do nosso contexto pessoal. A autora também descreve o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura que é estabelecer relação entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam. Objetivo da leitura é a interação das condições internas e subjetivas e das externas e objetivas.

Ampliando a noção de leitura: O educador conhecendo os limites de sua ação, deve repensar sua prática profissional e passar a agir objetiva e coerentemente enfrentando os desequilíbrios e desafios que a realidade apresenta. "Decodificar sem compreender é inútil, compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão de dialética."

O ato de ler e os sentidos, as emoções e a razão: Neste capítulo a autora comenta das mais variadas sensações que a leitura do mundo é capaz de nos

trazer. Conceitua e discorre sobre os três níveis da leitura: sensorial, emocional e racional.

A leitura ao jeito de cada leitor: "Fundamental mesmo é a continuidade da leitura, o interesse em realizá-la." Maria Helena incentiva o ato de reler por acreditar que a releitura é capaz de apontar novas direções de modo a esclarecer dúvidas, também acredita que não devemos ter receio de trazer para a leitura vivências anteriores.

Não contestamos as teorias e os conceitos defendidos e argumentados pela autora, mas sim a maneira como ela aborda e expõe a leitura de mundo, exemplificando excessivamente fugindo de conceitos e atribuições única e exclusivamente aos exemplos como forma de argumentação. A nossa opinião também diverge da Maria Helena quando ela faz crítica a preferência por revistas sentimentais argumentando que a mesma pode se tornar um refúgio, acreditamos que toda e qualquer leitura, mesmo que fútil, aguça um senso crítico ou simplesmente uma maior habilidade para a escrita, portanto não deve ser marginalizada e discriminada.

Finalizando a resenha concluímos que a leitura da obra propicia um alto desenvolvimento crítico e induz à uma maior percepção das diversas leituras intelectuais e do mundo, "O que é leitura" nos permite analisar toda e qualquer leitura que fizermos, criticando conscientemente tudo o que se analisa. Não tenho a menor noção, abril de 2006. Disponível em: <<http://naotenhoamenornocaoh.blogspot.com/2006/04/resenha-do-livro-o-que-leitura.html>>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

## T17

Maria Helena Martins nasceu em Porto Alegre. É formada em letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde também fez Mestrado. A partir da criação de uma salinha de leitura, surgiu a obra O que é leitura e que gerou sua tese de doutorado na Universidade de São Paulo. Nos anos 80, trabalhou em projetos de ensino de Literatura e incentivo à leitura. Coordenou o Estágio de Formação em serviço do MEC, USP e Secretarias de Educação do Estado e do Município. Desde 1992 é consultora do Instituto Cultural Itaú.

Foi em meio à década de 70 que, no Brasil, a leitura foi alçada à condição de um campo delimitado de investigação teórica e metodológica. Com a criação da salinha de leitura em 79, a obra O que é leitura com o intuito de estabelecer uma ligação efetiva entre o indivíduo e a leitura.

A partir dos primeiros contatos com o mundo, dá-se início ao aprendizado da leitura. Assim, lembrando Paulo Freire: "A leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele." E enquanto os pesquisadores dizem que se aprende a ler lendo, Maria Helena constata que se aprende a ler vivendo, pois só com as experiências conseguidas

através da leitura, ampliam-se não só o desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como também das aptidões físicas.

A Leitura assume uma dimensão bem mais ampla que a decifração da escrita e não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a escritos pré-elaborados. O debate "decodificação versus compreensão" parece estar se esvaziando. Para a autora ambos são necessários, pois "decodificar sem compreender é inútil e compreender sem decodificar é impossível." Isso também é defendido por muitos autores inclusive Rui Barbosa que define: "Vulgar é ler, raro refletir, não é proveitosa a leitura quando não-atenta".

A pesquisadora não pretende chegar a definições, a conceituações definitivas, tampouco apresentar regras ou receitas. Seu propósito é compreender a leitura de um modo despretençioso, dando margem a se conhecer propriamente o ato de ler. Esse se apresenta em três níveis básicos: sensorial, emocional e racional.

A leitura sensorial inicia-se muito cedo, porém acompanha o indivíduo por toda a vida, dando a conhecer ao mesmo o que ele gosta ou não. É por meio dos sentidos que a leitura revela um prazer singular, relacionando com sua disponibilidade e curiosidade.

Muitas vezes, descobre-se gravadas na memória, cenas e situações encontradas durante a leitura de um romance, de um filme, de uma canção, partindo, então, à leitura emocional que lida com os sentimentos, que implica a falta de objetividade direcionando-se ao subjetivismo. A essa leitura não importa perguntar o seu aspecto, mas sim o que faz, o que provoca.

Para justificar suas preferências, demonstrar seus sentimentos e racionalizar seus gostos, o leitor penetra no nível racional. Esse enfatiza a intelectualidade como um processo de compreensão abrangente, permanentemente atualizado e referenciado. Acrescenta a leitura sensorial e emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento. Ezequiel Theodoro afirma: "Ler não é só uma ponte para a tomada consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo". Não se deve supor a existência isolada de cada um desses níveis. Eles são inter-relacionados e permanentemente simultâneos.

Finalmente, observa-se que para compreender e efetivar a leitura é necessário adquirir e desenvolver criticidade, pois o homem é um ser pensante por natureza. Sua capacidade de raciocínio precisa tanto de terinamento quanto seu próprio físico, pois verifica-se que:

"As experiências adquiridas através da leitura além de facilitar o posicionamento do ser do homem numa condição especial, são as grandes fontes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento." (Ezequiel Theodoro da Silva, O Ato de Ler, Editora Cortez).

Kernel, março de 2006. Disponível em: <[http://kernelucg.blogspot.com/2006/03/o-que-leitura-maria-helena-martins\\_30.html](http://kernelucg.blogspot.com/2006/03/o-que-leitura-maria-helena-martins_30.html)>. Acesso: em 18 de julho de 2006.<sup>37</sup>

---

## T18

Martins, Maria Helena. *O que é leitura*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, 93p.

Maria Helena de Souza Martins, nascida em 1941, em Porto Alegre. Lecionou na UFRGS e na USP, na qual se tornou Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada. Porém, não se limitou à docência e pesquisas universitárias, em sua participação em projetos sociais, percorre o Brasil para a formação de leitores. Algumas de suas obras são: *Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor*, *Questões de linguagem*, *Outras Leituras*, além de *O que é leitura*.

Em *O que é leitura*, Maria Helena Martins percorre todo um panorama de o que seria a leitura, falando de todos os tipos de leitura e de como se inicia o ato de ler. Sua obra está dividida em seis capítulos. Começando com *Falando em leitura*, passa por *Como e quando começamos a ler*, *Ampliando a noção de leitura*, *O ato de ler e os sentidos*, *as emoções e a razão*, *A leitura ao jeito de cada leitor* e termina com *Indicações para leitura*.

O primeiro capítulo, *Falando em leitura*, é uma introdução do que se caracteriza a leitura. A autora mostra que ler não se trata apenas de livros, leitura da palavra escrita, mas do mundo, de um objeto ou de uma cena cotidiana. A transição entre simplesmente presenciar uma cena e realmente lê-la ocorre de "modo casual, sem intenção consciente", dependendo apenas das circunstâncias em que se está inserido o momento. Porém, na leitura de um texto escrito, esse processo não é tão simples. As pessoas se habitam a ler superficialmente e isso acaba se estendendo à leitura como um todo. Por isso é necessária a continuidade da leitura do mundo. E a autora termina seu capítulo com uma frase de Paulo Freire: "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura implica a continuidade da leitura daquele".

*Como e quando começamos a ler* nos mostra o início do processo de leitura, como o próprio título diz. Os primeiros passos são iniciados no primeiro contato com o mundo, quando se começa a compreender e conhecer tudo o que nos cerca. E esse aprendizado da leitura não é ensinado por ninguém. Como diz a autora: aprendemos a ler vivendo. Em dois exemplos que cita, demonstra que, no aprendizado da leitura, o indivíduo precisa estar curioso, necessitando

---

<sup>37</sup> REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.  
FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1990  
SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1990

desvendar o que está a sua volta e a conhecer-se através da leitura, "do que lê e como lê". Porém o aprendizado da leitura não é tão simples. O aprendizado pode ser dificultado quando as pessoas possuem condições de sobrevivência precária ou convívios sociais restritos, um problema da sociedade carente em que estamos inseridos. Portanto, deve-se começar "a ler por conta própria, ainda que a duras penas".

Entre os gregos e romanos, saber ler possibilitava integração à sociedade, uma educação adequada significava o desenvolvimento intelectual, espiritual e físico. Porém, mesmo sabendo que ler é importante para estar em contato com o mundo e conquistar autonomia, as pessoas não utilizam esse instrumento de maneira mais ampla, limitam-se a ler apenas por ler, com finalidades escolares. O problema de a leitura estar ligada apenas aos livros é, em parte, culpa do sistema educacional e das condições sócio-econômicas do país. A leitura é influenciada pelas circunstâncias pessoais e sociais. Portanto o educador deveria criar condições para o aluno aprender, conforme o interesse pessoal de cada aluno, e não, simplesmente, ensinar a ler.

No capítulo seguinte, O ato de ler e os sentidos, as emoções e a razão, a autora discorre sobre os três níveis de leitura: leitura sensorial, leitura emocional e leitura racional. Mesmo sabendo que os níveis de leitura não ocorrem sempre numa só ordem, podendo ocorrer simultaneamente, a leitura sensorial é, na maioria das vezes, a primeira leitura. É o processo de sentir o que estamos lendo, utilizando todos os nossos sentidos, olfato, tato, paladar, visão e audição. Porém, quando uma leitura nos traz algum tipo de emoção – alegria, tristeza, lembranças ou outras emoções – trata-se de outro nível de leitura, a leitura emocional. Já a leitura racional é o que dizem ser a "capacidade de produzir e apreciar a linguagem". No processo de leitura racional, o leitor faz uma correlação entre o texto lido e suas experiências vividas. É um processo dinâmico, que está sempre se renovando a cada aprendizado ou experiência do leitor. Portanto, para ler, o leitor experimenta uma interação entre o racional, o emocional e as suas sensações, mesmo em doses diferenciadas.

A leitura ao jeito de cada leitor, capítulo seguinte trata do fato de que cada leitor deve buscar sua forma de ler e deixar a leitura agradável, gratificante. Mas o fundamental é a continuidade da leitura e conseqüentemente do aprendizado. E para esse aprendizado, é necessário discutir, questionar e buscar esclarecimentos a respeito do texto lido, seja em outros textos, ou com outros leitores.

Em seu último capítulo, Indicações para leitura, Maria Helena Martins diz que todos os textos, que estão ao nosso redor, em diversas linguagens, podem nos ensinar a ler. Porém com os textos escritos a reflexão em torno do texto é mais fácil. Por esse motivo, a autora indica vários textos ao seu leitor, dentre eles está A Importância do ato de ler, de Paulo Freire; Do ideal e da Glória, de Osmar Lins; A Arte de Ler, de Mortimer Adler e Van Doren; além de vários livros da Coleção Primeiros Passos como, Ideologia, de Marilena Chaui; Literatura, de Marisa Lajolo; Arte, de Jorge Coli. Mix, abril de 2006. Disponível em: <[http://mixucg.blogspot.com/2006\\_04\\_18\\_mixucg\\_archive.html](http://mixucg.blogspot.com/2006_04_18_mixucg_archive.html)>. Acesso: em 18 de julho de 2006.

---

### 3. BLOG

#### NOIS FALA TREM<sup>38</sup>

"NOIS FALA TREM" VISA ESTABELECECER UM DIÁLOGO COM JOVENS UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA.

---

#### Domingo, abril 09, 2006 - Paranormais e Tux da Engenharia

Visitei agora, à tarde, os blogs da ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO DA UCG, 1º. PERÍODO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA. Meus comentários:

1. Os **paranormais** estão com um blog de tirar o fôlego da gente! Lindão!!! (Adoro coisas bonitas e diferentes!) Do antigo visual só mantiveram aquela graciosa velinha como cursor, que coitada! nem mais chama a minha atenção. Ela está diluída na magnificência estética da nova página...Parabéns, crianças queridas. Fico muito feliz por vocês. Mesmo com a publicação recente, ainda estão devendo outras: a resenha e o resumo. Mas tenho certeza de que nesta semana, vocês cuidarão disso.

2. Os **tux da engenharia** já devem estar fartos dos elogios que recebem de mim. Mas fazer o quê!!! Eles são realmente bons. Estão inclusive com postagens recentes, que realizam uma intertextualidade com a releitura do filme "A Cidade de Deus", que exibimos na sala de aula na semana passada como 'gancho' para um debate sobre a violência no Brasil. Sinto-me bem sabendo que tenho vocês como alunos. Em tempo, postem a resenha. Obrigada.

3. Agora vou externar a tristeza, o desânimo, a vontade de deixar de lutar por um ensino de Língua Portuguesa mais pertinente ao estilo de vida do século XXI. Alguns blogs estão simplesmente desconhecendo o nosso trabalho acadêmico!!!... O que está acontecendo com os **inimigos da gramática**, os **no grammar**, os **amantes da engenharia**, os **einsteins do português** e os **motorheads** ???... Acredito que são blogs terminais, pois não publicam os trabalhos pedidos e...não vou falar mais nada! Se não querem participar das atividades de produção de textos, problema de vocês! Fiquem à vontade, crianças...

POSTED BY MARTA MELO AT 6:51 PM 2 COMMENTS

---



---

#### Domingo, abril 09, 2006 - Blogs da Turma A07!...

Bom dia!

Estou com tanto trabalho que nem sei como consegui esse momento para falar com vocês... Talvez seja uma mistura de carinho e obrigação que me fez encontrar tempo.

Visitei os blogs das meninas da Pedagogia e do grupo Mix, mistura harmoniosa de alunos dos vários cursos como já comentei, nesta madrugada. Verifiquei que:

1. As **pérolas da ucg** saíram da concha! Conseguiram publicar a metade dos trabalhos acadêmicos. Porém aconteceu um fato muito interessante: no lugar da postagem da resenha do livro "O que é leitura" de Maria Helena Martins e do resumo do texto de Paulo Freire, a coordenadora do blog publicou dois retratos, sendo que um deles quem vai gostar são os garotões.(Você está muito bem nas fotos, Jacqueline!... Parabéns!) E não se esqueçam de postar o restante dos trabalhos. Em tempo, peço-lhes que peguem um dicionário e revisem os problemas ortográficos presentes nos textos publicados como, por exemplo, pesquisa com Z!!!

2. As **avassaladoras** também estão publicando. Estou muito contente com isso. Porém ainda faltam duas publicações. No mais, quero comentar o estilo do blog: comportado, contido e sério. Pelo nome que escolheram, pensei que teria um estilo avass@alador!

3. As **realezas** representam um blog ainda tímido, todavia responsável. Apareceu com uma postagem bastante significativa sobre um texto de Paulo Freire. Espero que publiquem logo o restante dos trabalhos. Sejam bem vindas no mundo da internet.

---

<sup>38</sup>Disponível em: <http://noisfالاتrem.blogspot.com/>>. Acessado em 10 de janeiro de 2007.

4. As **Não tenho a menor noção**, conforme pedi, conseguiram acontecer nesta semana: publicaram vários trabalhos! Que bom! Apenas está faltando a resenha, mas sinto no ar que já devem estar com ela pronta para a postagem. É um grupo muito responsável! E inteligente! A qualidade das publicações é inquestionável, parece trabalho de profissional.

5. As **princesinhas da ucg** publicaram muita coisa interessante. As meninas cor-de-rosa são muito diligentes. Porém, Veranah e Juliana, acredito que vocês, nesta semana, estão com as cabecinhas nas nuvens róseas. Gente, cadê as postagens dos textos acadêmicos?!?!...Publiquem-nas o mais rápido possível. E corrijam os problemas ortográficos dos textos publicados como por exemplo o descuido na escrita da palavra indígenas.

6. **As panteras 5** continuam fora do ar. Nada a comentar.

7. Os **Mix** estão com um excelente texto sobre a cultura gótica (que adoro). Vale a pena dar uma passadinha lá e ler o ensaio. Entretanto estou muito chateada com o grupo: não estão publicando os trabalhos acadêmicos! Que isso, gente!  
Um milhão de beijos para todos...

---

POSTED BY MARTA MELO AT 8:40 AM 17 COMMENTS

---



---

**Terça-feira, abril 04, 2006**

Oi, gente!

Estou muito feliz com a produção de textos nos blogs da maioria dos meus alunos. E mais ainda com as **avassaladoras, pérolas da ucg, realeza da ucg, princesinhas da ucg e grupo download** que estão começando a levar a sério as nossas atividades. **Agora um recado para os blogueiros que estão copiando textos de outros autores: façam o próprio texto, por favor! Sejam autores plenos.** Um abraço, Marta Melo.

---

POSTED BY MARTA MELO AT 8:39 AM 5 COMMENTS

---



---

**Domingo, abril 02, 2006 - OS BLOGUEIROS DA CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO**

Continuando a viagem pela internet, cheguei aos blogueiros da CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DA UCG, 1º. PERÍODO, LÍNGUA PORTUGUESA I. Pude verificar que:

1. Os **incríveis** são incríveis. Colocaram fotos que os identificam muito bem como garotos bonitos, inteligentes, divertidos, criativos e espertos. Publicaram o resumo do texto "A importância do ato de ler" de Paulo Freire, que por sinal foi uma cópia de uma resenha publicada na internet, disponível em < [http://www.sul-sc.com.br/afolha/monografia/resenha\\_ato\\_ler.htm](http://www.sul-sc.com.br/afolha/monografia/resenha_ato_ler.htm)> Como disse anteriormente que eram espertos, pergunto-me: até que ponto é esperta uma pessoa que atrevidamente assina trabalhos de outrem e pior, trabalho publicado na internet sobre um pessoa ilustre internacionalmente como Paulo Freire? Espertos, espertinhos ou julgam a professora uma figura ingênua ou inocente ou alienada ou idiota?!?!... Vou levar em consideração um texto que foi publicado no blog de vocês, de Dagomir Marquezi, "A internet não é ringue". Conversaremos pessoalmente.

2. Os **guerreiros** só publicaram um texto até agora. Entendo que andam muito ocupados com as diversas guerras que acontecem neste mundinho nosso. Meninos, deixem as armas por um momento e contem as diversas experiências bélicas que vivenciaram. Escrevam. Publiquem mais textos. O blog de vocês é muito bonito, mas falta conteúdo!

3. Os **x da questão** estão mudando de blog, pois esqueceram a senha deste!!!

4. Os **Atecubanos** vão incrementar o blog, inclusive já tiraram aquela sempre-a-mesma-música. Parabéns!... (Angel, não fique bravo comigo, foi para o bem do grupo!)... As publicações dos textos estão melhorando, apesar de vocês não cumprirem os prazos acertados.

5. Os **hackers** têm bolhas de sabão bem bonitinhas que correm atrás do cursor, música excelente e muito muito conteúdo! É bom visitar o blog e tomar um café virtual com os meninos. Suas publicações estão adequadas e eles não têm o hábito de roubar textos dos outros. Sabem produzir o próprio texto.

6. Os **grupo elite** me parecem tímidos no processo de produção e publicação de textos. É um blog cheio de fotos e com pouco texto. Meninos, vocês são capazes de fazer um site muito atraente e pleno de informatividade! Sejam mais audaciosos e criativos.

7. Os **grupo download** vivem embalados pelas imagens visuais e oníricas. Os blogueiros passam uma imagem de eterna felicidade ou de alegria de viver o mundo real e virtual. Todavia, cadê os trabalhos solicitados, gente? Brinquem trabalhando ou trabalhem brincando, mas produzam os textos solicitados. Entendo-os, também acho lindo este mundo de traços e cores do desenho artístico.

8. Os **cicomp** sabem o que fazem! E como fazem tudo muito bem!!! É um blog atraente, coerente, coeso e com muitas informações. Gostei muito dos textos dos meninos. Alguns fazem parte do nosso projeto de estudo, porém outros são dos blogueiros interessados em dar o tom da variedade no site. Parabéns!

9. Os **Kernel** são alguns garotos e uma garota muito inteligentes. Todos gostam de escrever, porém o Rafael Dias se sobressai pela vontade de um dia ser escritor êdito. Inclusive já escreveu um conto policial muito interessante, que li e adorei. Sei que vai conseguir o que deseja...O blog desses meninos tem uma variedade agradável de publicações. Atende a gregos e a troianos. Já aprendi muito coisa com o Fernando, que sabe usar com muita sabedoria a linguagem técnica.

Parabéns a todos!

POSTED BY MARTA MELO AT 1:37 PM 6 COMMENTS

---

#### Domingo, abril 02, 2006 - OUTROS BLOGS BEM BOLADOS

Nas viagens de final de semana que faço pela internet, sempre passo pelos blogs dos meus alunos. Assim, hoje, domingo de sol, por enquanto, pois com toda certeza logo virá aquela chuva-que-não-acaba-mais-de-todo-dia (êta chuva chata, meu Deus!), visitei os blogs dos alunos de Pedagogia, Letras, Fisioterapia, Enfermagem e Engenharia de Alimentos. Pude observar que:

1. Os **Mix** continuam bastante antenados e produtivos. Mudaram o visual do blog, radicalmente. Gosto muito da imprevisibilidade criativa desta turminha. Além da beleza arquitetônica do ambiente, a informatividade está presente nos textos bem feitos, coesos e coerentes. Sugiro a produção de textos independentes para dar um tom de variedade ao site. Afinal vocês são um mix, meus lindos!

2. As **Não tenho a menor noção** se caracterizam pela vagareza no processo de produção e publicação de textos. Meninhas, por favor, acreditem em vocês e façam acontecer. Não sei se conhecem um verso de Geraldo Vandré que diz: "quem sabe faz a hora, não espera acontecer". Vocês sabem, bonitinhas! Só precisam ter coragem. Quero produtividade, certo?

3. As **Realezas da UCG** ainda não publicaram nada!!! O que é isso, gente? Assim que criarem o blog, farei uma visita a vocês. Boa sorte!

4. As **panteras 5** estão em desacordo com a citação que colocaram no blog: "gaste mais horas realizando que sonhando". Sinto que vocês, meninas, estão gastando mais horas sonhando que realizando o nosso projeto. Apesar dos sonhos e festinhas de aniversário, estão indo muito bem na condução dos blogs. E por falar em festinhas, Viviane, vou contar para o Aracnídeo que vocês deram uma festa de arromba, com comida e refrigerante e se esqueceram de convidá-lo!!! Até sobrar comida sobrou! Por que não chamaram os Ateubanos, os Incríveis, os Amantes da Engenharia...Tenho certeza de que o Leonardo Brito, o Elias, o Rafael Dias, o Mário e o Angel teriam ficado sensibilizados com um convite!

5. As **princesinhas da ucg** estão muito produtivas. Quem visita o site vê sempre coisas novas e com muito conteúdo. Parabéns, meninas rosas! Vocês estão fazendo um blog muito atraente, coeso, coerente e criativo. Gostei muito das informações que há por lá. Pelo visto, Veranah e Juliana, vocês estão conectadas com o mundo. Quero ver mais!

6. As **pérolas da ucg**...SEM COMENTÁRIOS!

7. As <http://avassalladoras.blogspot.com/>...IDEM!

POSTED BY MARTA MELO AT 11:37 AM 2 COMMENTS

---

#### Domingo, abril 02, 2006 - BLOGS DA ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO

Na visita que fiz hoje aos blogs da ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO DA UCG, 1º. PERÍODO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA, constatei o seguinte:



1. Os **paranormais**, pelo fato de serem diferentes dos normais, não têm nenhuma publicação relevante. Mas conseguiram colocar no site uma velinha muito bonitinha como cursor para iluminar o escuro mundo da falta de comunicação. Lamento profundamente a ausência dos meninos no trabalho de produção de textos.
2. Os **inimigos da gramática** também não se preocupam com a produção e publicação de textos. É um blog que se anunciou produtivo, porém caiu na mesmice dos que não querem nada com nada. É muito triste desconhecer os caminhos que levam à leitura e reescrita críticas do nosso mundo. Aconselho a leitura da obra de Paulo Freire: A importância do ato de ler.
3. Os **no grammar** são mais radicais que os inimigos da gramática: usam a língua inglesa para declarar o desgosto pela gramática do português. Até parece que sou gramaticqueira! Gente, trabalho com produção de texto apoiada pela lingüística textual, pragmática e análise de discurso!!! Sem essa de justificar a preguiça de escrever com argumentos infundados. Leiam mais, pelo menos. Leitura não é gramática!
4. Os **amantes da engenharia** estão no caminho certo! Produzem e publicam textos, porém poderiam ser mais criativos e colocar coisas interessantes no blog. Afinal você são gênios ou não? O Elias me garantiu que é gênio. E pelo que sei, gênio só anda com gênio! Portanto, turminha, quero blog de gênio...
4. Os **einsteins do português** são muito disciplinados e inteligentes. O blog desses meninos é interessante, porém falta aquele algo mais que faz a diferença no mundo da expressão e comunicação. Meus lindos, por favor, lembrem-se de Albert Einstein e façam acontecer! Sejam criativos, por favor...
5. Os **motorheads** têm um blog muito atraente do ponto de vista estético. Diferente, instigante, um misto de medieval com futurismo. Mas fica só nisso. Os textos são feitos apenas para avaliação. Pode-se sentir uma certa indiferença da turminha pelo trabalho de produção e publicação de textos. Como são meninos muito disciplinados, as tarefas estão feitas, claro! Só que o internauta leitor espera mais de um blog, como por exemplo alguns textos não-acadêmicos de produção independente, notícias do mundo, fotos...
6. Os **tux da engenharia** têm em si o rigor e a criatividade que se espera de quem quer vivenciar uma experiência acadêmica. O blog desses meninos é significativo na questão conteúdo argumentativo. O que lamento é o fato de somente o Leonardo Afonso participar ativamente do trabalho de manter o blog atualizado, atraente e pleno de informatividade. Por que o restante do grupo não aparece com textos interessantes que possam fazer a diferença na rede? Aprecio muito os textos do Léo: enxutos, coesos, coerentes e informativos no mais alto grau. Mas quero que toda a turminha, que também é demais em termos de produção de textos, brinde os internautas com seus próprios escritos.

---

POSTED BY MARTA MELO AT 10:01 AM 2 COMMENTS

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 9ª ed. Trad. W. J. Evangelista e M. L. V. Castro: introdução crítica de J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2ª ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2004.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. 1ª ed. 2ª reimpressão. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CLANCHY, J. ; BALLARD, B. *Como escrever ensaios: um guia para estudantes*. 1ª ed. Trad. João Cília. Lisboa: Temas e debates - Actividades editoriais, 2000.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_ *A ordem do discurso*. 13ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. In FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11 a 21.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro*. 1ª ed. Brasília: UnB, 1998.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_*Unidades básicas do ensino de português. In* GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

GREGOLIM, M.R. V. *Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In* GREGOLIM, M.R.; BARONAS, R. (orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 2ª ed. São Carlos, SP: Clara Luz, 2003, p. 47-58.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEITE, Luci B. *As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget*. Campinas: Cadernos Cedes, 1991, n. 24, p. 25-31.

MACHADO, A. R. *Revisitando o conceito de resumos. In* BEZERRA, M.A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 138-150.

\_\_\_\_\_*A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In:* MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005a, p. 237-259.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; TARDELLI, L. S. A. *Resumo*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_*Resenha*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_*Gênese dos discursos*. 1ª ed. Trad. De Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MUSSALIM, F. *Análise do discurso*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 2. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso - Princípios e Procedimentos*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *As formas de silêncio*. 5ª ed. Campinas, SP: Unicamp, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4ª ed. Campinas, SP, Pontes, 2004.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SALOMON, D. V. *Como fazer uma monografia*. 10ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

MARTINS, C. B. *et al. Introdução à sumarização automática*. Departamento de computação. Universidade de São Carlos. Disponível em: <<http://www.dc.ufscar.br/~lucia/TechRep/RTDC00201-CMartinsEtAl.pdf>>. Acessado em 8 de setembro de 2006.

MENEGASSI, R.J.; CHAVES M. I. A. *O título e sua função estratégica na articulação do texto*. Linguagem e ensino, V. 3, n. 1, 2000. Disponível em: <[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v3n1/B\\_menegassi.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v3n1/B_menegassi.pdf)>. Acessado em 8 de setembro de 2006.

NOIS FALA TREM. Disponível em: <<http://noisfalatrem.blogspot.com/>>.

Acessado em 10 de dezembro de 2006.

OLIVEIRA, S. M. *Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal*. Dissertação de mestrado, 2004. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def\\_teses.html](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html)>. Acessado em 7 de dezembro de 2006.

RIBEIRO, N. B. *Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo*. Linguagem em (dis)curso, V. 6, n. 1, jan. 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/05.htm>>.

Acessado em 5 de setembro de 2006.

**T1.** Resumo de “A importância do ato de ler” de Paulo Freire. Disponível em: <<http://tuxdaengenharia.blogspot.com/2006/04/resumo-importncia-do-ato-de-ler.html>>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T2.** Resumo de “A importância do ato de ler” de Paulo Freire. Disponível em: <[http://osparanormais.blogspot.com/2006\\_04\\_01\\_osparanormais\\_archive.html](http://osparanormais.blogspot.com/2006_04_01_osparanormais_archive.html)>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T3.** Resumo de “A importância do ato de ler” de Paulo Freire. Disponível em: <<http://osguerreirosdaucg.blogspot.com/2006/04/resumo-importncia-do-ato-de-ler-de.html>>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T4.** Resumo de “A importância do ato de ler” de Paulo Freire. Disponível em: <<http://hackerucg.blogspot.com/2006/04/resumo.html>>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T5.** Resumo de “A importância do ato de ler” de Paulo Freire. Disponível em: <<http://cicomp.blogspot.com/2006/03/importncia-do-ato-de-ler.html>>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T6.** Resumo de “A importância do ato de ler” de Paulo Freire. Disponível em: <[http://aspanteras5.blogspot.com/2006/04/resumo-analtico-da-importncia-do-ato\\_10.html](http://aspanteras5.blogspot.com/2006/04/resumo-analtico-da-importncia-do-ato_10.html)>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T7.** Resumo de “A importância do ato de ler” de Paulo Freire. Disponível em: <<http://naotenhoamenornocaoh.blogspot.com/2006/04/resumo-analtico-da-importncia-do-ato.html>>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T8.** Resumo de “A importância do ato de ler” de Paulo Freire. Disponível em: <<http://kernelucg.blogspot.com/2006/04/importncia-do-ato-de-ler-leitura-do.html>>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T9.** Resumo de “A importância do ato de ler” de Paulo Freire. Disponível em: <[http://mixucg.blogspot.com/2006\\_04\\_09\\_mixucg\\_archive.html](http://mixucg.blogspot.com/2006_04_09_mixucg_archive.html)>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T10.** Resenha de “O que é leitura” de Maria Helena Martins. Disponível em: <<http://tuxdaengenharia.blogspot.com/2006/04/resenha-do-livro-o-que-leitura.html>>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T11.** Resenha de “O que é leitura” de Maria Helena Martins. Disponível em: <[http://osparanormais.blogspot.com/2006\\_04\\_01\\_osparanormais\\_archive.html](http://osparanormais.blogspot.com/2006_04_01_osparanormais_archive.html)>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T12.** Resenha de “O que é leitura” de Maria Helena Martins. Disponível em: <[http://osguerreirosdaucg.blogspot.com/2006/04/martins-maria-helena\\_06.html](http://osguerreirosdaucg.blogspot.com/2006/04/martins-maria-helena_06.html)>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T13.** Resenha de “O que é leitura” de Maria Helena Martins. Disponível em: <[http://hackerucg.blogspot.com/2006/04/resenha\\_23.html](http://hackerucg.blogspot.com/2006/04/resenha_23.html)>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T14.** Resenha de “O que é leitura” de Maria Helena Martins. Disponível em: <<http://cicomp.blogspot.com/2006/04/resenha-do-livroo-que-leitura.html>>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T15.** Resenha de “O que é leitura” de Maria Helena Martins. Disponível em: <<http://aspanteras5.blogspot.com/2006/04/resenha-do-livro-o-que-leitura.html>>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T16.** Resenha de “O que é leitura” de Maria Helena Martins. Disponível em: <<http://naotenhoamenornocaoh.blogspot.com/2006/04/resenha-do-livro-o-que-leitura.html>>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T17.** Resenha de “O que é leitura” de Maria Helena Martins. Disponível em: <[http://kernelucg.blogspot.com/2006/03/o-que-leitura-maria-helena-martins\\_30.html](http://kernelucg.blogspot.com/2006/03/o-que-leitura-maria-helena-martins_30.html)>. Acessado em 18 de julho de 2006.

**T18.** Resenha de “O que é leitura” de Maria Helena Martins. Disponível em: <[http://mixucg.blogspot.com/2006\\_04\\_18\\_mixucg\\_archive.html](http://mixucg.blogspot.com/2006_04_18_mixucg_archive.html)>. Acessado em 18 de julho de 2006.