

APRESENTAÇÃO

Este *nosso livro* nasceu do desejo – e da necessidade – de compartilhar com todos – acadêmicos, docentes, Coordenações desta FAMAP, bem como qualquer leitor interessado nos temas aqui discutidos – o que as autoras pensam e defendem a respeito da construção do saber científico, em especial, dentro do contexto acadêmico. Temos ciência de que o referido livro se constitui no início de um caminhar onde outras vozes aparecerão para conosco discutir acerca das idéias – e das ideologias – aqui lançadas; afinal *conhecimento* não é propriedade privada de ninguém; de nenhuma Instituição, por mais respeitada que seja porque, se assim o fosse, não seria preciso buscar, descobrir, pesquisar – em todas as áreas do saber humano – com o intuito, cremos nós, de (com)partilhar; de trazer possibilidades outras pra tornar nosso mundo um *espaço* mais digno de se viver. Isso não se constitui *demagogia* nem meras palavras; refletem o que acreditamos ser a *tarefa* de quem se lança no (in)finito mundo de *produzir conhecimentos* – não novos, não genuínos – mas essencialmente (re)visitados através de um ponto de vista *nunca dantes apresentado*.

Essa nossa visão é bem elucidada nas palavras de BAGNO (2002, p. 64) comentando palavras de Ferdinand de Saussure¹:

Ferdinand de Saussure (...) dizia que numa ciência humana como a Lingüística *é o ponto de vista que cria o objeto*. Ou seja, a maneira como encaramos uma coisa cria a realidade dessa coisa para nós. E você sabe como se diz “ponto de vista” em grego? *Theoría*. Exatamente: uma *teoria* é um ponto de vista, um modo (e um lugar) de encarar, um jeito de observar alguma coisa. Por isso, teorias diferentes apresentam, às vezes, um mesmo objeto de modos diferentes (alias não apresentam, mas sim *reapresentam*²).

Visando organizar de forma o mais *coerente* possível, dividimos o presente livro em três partes: a Parte I, escrita pelas professoras Marialva Ramalho

¹ Ferdinand de Saussure, estudioso da linguagem, considerado o *pai da Lingüística*, instaurou a mesma como ciência humana a partir do século XIX.

² Todos os itálicos d aspas presentes na citação são de responsabilidade do autor Bagno.

e Waldenise Guedes, traz à tona discussões, pontos de vista que colocam em questão temas como: *qual o papel da Metodologia na construção do saber científico? Há textos científicos cujos autores são neutros e imparciais sobre o objeto de estudo que apresentam? Há uma forma lingüística única a ser usada no texto científico? etc.; etc.; etc...*; a Parte II, escrita pela professora Patrícia Vale, elucida os principais gêneros textuais que circulam no contexto científico e acadêmico, a saber: *resumo; resenhas; sinopse; artigos científicos etc.; etc.; etc...*; a Parte III, escrita pela professora Ana Patrícia Nepomuceno, explicita caminhos metodológicos que precisam ser trilhados (e respeitados) na elaboração de textos de cunho científico e/ou acadêmicos, de acordo com o que preceitua a ABNT fazendo, é claro algumas adequações de acordo com a realidade desta FAMAP. Aqui, a referida professora busca delinear, em especial, a questão da construção de textos do gênero científico e/ou acadêmico a partir do uso de citações comentando a importância de usar o texto de outrem de forma *significativa, coerente e pessoal*.

A semente foi lançada, esperamos que ela encontre terra fértil e se reproduza incitando outros e outras a se dar o direito e, ao mesmo tempo, cumprir um *dever* na construção do saber: descobrir; produzir; construir; desconstruir *teorias* visando ao bem comum.

As autoras

PARTE I

I. A PRODUÇÃO DO SABER ACADÊMICO SOB O FOCO DA METODOLOGIA CIENTÍFICA

É essencial que iniciemos nossas considerações acerca da questão do ato de produzir conhecimento partindo de um ponto crucial: O que é Metodologia? De que forma esta se relaciona com a Ciência? E, em especial, por que, como e de que forma ela – a Metodologia – se constitui em um instrumento útil na/para construção do saber pelo nosso acadêmico?

Acreditamos ser pertinente, partirmos da definição etimológica do termo: a palavra Metodologia vem do grego “meta” = ao largo; “odos” = caminho; “logos” = discurso, estudo. Assim, podemos concebê-la como uma *postura teórica, um ponto de vista* do qual qualquer pesquisador se utiliza, a fim de estudar e avaliar os vários métodos disponíveis, identificando as limitações de sua utilização. A Metodologia, num nível aplicado, examina e avalia as técnicas de pesquisa, bem como a geração ou verificação de novos métodos que conduzem à captação e processamento de informações com vistas à resolução de problemas de investigação. Ou seja, aquele que se lança no *sempre novo empreendimento*³ de pesquisar, investigar um determinado objeto a partir de um *problema* relevante tanto para ele quanto para a comunidade científica e, especialmente, para a sociedade; não pode, em hipótese alguma, prescindir de adotar uma metodologia que já se encontra *afiliada* a um contexto sócio-histórico, político e ideológico das chamadas *comunidades científicas* ou, a partir delas, *criar* a sua própria *postura metodológica*.

Dessa forma, a Metodologia seria a aplicação do método através de técnicas, constituindo-se em procedimentos que devem seguir todo um conhecimento científico para comprovar sua verdade, ensiná-la e, decerto, ter a consciência de que essa passará por possíveis refutações. Nesse parâmetro, podemos considerá-la, no quadro geral da ciência, como uma “Metaciência” cujo objeto de estudo é a própria Ciência e as técnicas específicas desta. Através dela,

³ Há realmente algo genuinamente novo? Há uma *idéia adâmica*? Será que toda produção humana já não vem perpassada de marcas, vozes de outrem que são (re/des) construídas sem, no entanto, se tornarem invalidadas no processo de evolução do ser humano?

não se buscam soluções, tenciona-se, em especial, investigar, questionar maneiras de encontrá-las, tendo sempre subjacente um quadro teórico de referência.

II - A METODOLOGIA E A PESQUISA

2.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Método científico e pesquisa são duas realidades que, muitas vezes, se confundem embora sejam formalmente distintas. A pesquisa não pode prescindir do método científico, o método é também empregado em outras modalidades de estudo e de busca de conhecimentos que, rigorosamente, não podem classificar-se como pesquisa (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2004).

2.2. A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE MÉTODO E PESQUISA

As considerações sobre as quais discorreremos acerca da referida relação são baseadas nas concepções de (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2004, OLIVEIRA, 2005, MARCONI, 2001, ARIMA; SIQUEIRA, 2001) às quais nos parecem mais coerentes para o ponto de vista que aqui apresentamos e discutimos.

Método é a ordem que se deve impor aos diversos processos necessários para atingir um resultado desejado, constituído de um conjunto de técnicas que formam os passos do caminho a percorrer na busca da verdade. É um dispositivo ordenado, um conjunto de procedimentos sistemáticos que o pesquisador emprega para obter o conhecimento adequado do problema que se propõe resolver.

Pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas. Pretende-se dar respostas às perguntas, através dos processos do método científico. Conforme o objeto de investigação a pesquisa pode ser classificada em experimental e descritiva, com suas várias subdivisões.

Assim, método científico e processos de pesquisa, por si só não levam a soluções. Não são instrumentos mágicos que, adicionados, conduzem a descobertas e ao desenvolvimento da ciência. São, apenas, meios de trabalho que requerem adaptação ao objeto de estudo, inteligência e criatividade do investigador.

III – METODOLOGIA ENQUANTO CAMINHO INVESTIGATIVO

3.1. UM POUCO DA GÊNESE DO CAMINHO INVESTIGATIVO

Antes de nos atermos ao tema *Metodologia enquanto caminho investigativo*, é crucial discorrermos sucintamente sobre os pressupostos básicos que subjazem ao conhecimento científico no seu significado mais tradicional.

Em sua gênese, podemos dizer que o conhecimento científico *tem origem* na atitude dos gregos de rever o pensamento em sua essência simbólica, interpretativa e irrealística cujo objetivo consistia (ou consiste?) em construir interpretação do mundo. Parece-nos pertinente dizer que é a partir dessa atitude que se *funda*, em nosso mundo moderno, a necessidade de o homem investigar a partir de sua experiência tanto com *uma filosofia* quanto com *uma ciência* a sua relação com mundo e com o outro, construindo e (re) construindo o mundo e a civilização humana. Cabe ressaltarmos que pelas próprias contingências sócio-históricas e, em especial, pelo caráter preementemente especulativo do paradigma grego referente à experiência humana, ocorreu uma bipartição do saber humano: o prático ou empírico e o racional ou teórico. Por questões ideológicas pautadas na necessidade de se *provar a existência da verdade*; apenas este passou a figurar no patamar de *conhecimento*, enquanto aquele – considerado como conhecimento prático – só poderia fornecer opiniões. Ou seja, somente o conhecimento racional (obtido pela mente, por meio de reflexões e concepções, não envolvendo o corpo, ainda que utilizasse dados do senso comum) poderia ser denominado de filosófico-científico, teórico, racional porque comportaria o imprescindível grau de certeza que caracterizaria o saber, a ciência (TEIXEIRA, A., 1958).

Nessa perspectiva, surge a concepção do *conhecimento enquanto busca do Conhecimento*, ou seja, se instaura a Ciência que pautada em Método Científico, buscava provar que haveria a *verdade* universal – construída em sólidas e comprováveis bases – à qual serviria como paradigma a todo caminho investigativo. O referido método trabalha com o que é real (factual). Seu objeto de estudo são ocorrências de fatos cujas manifestações podem ser observadas, experimentadas. Na sua gênese histórica, essa concepção de método encontra em Galileu um pioneiro que defende ser tarefa das ciências as relações quantitativas, trazendo à tona o método que ficou conhecido como indução experimental cuja essência é

chegar a uma lei geral a partir da observação de eventos particulares. Nesta mesma linha de busca de provar a verdade dos eventos investigados, aparece Descartes (contemporâneo de Galileu, século XVII) que, ao distanciar-se dos processos indutivos, dá origem ao denominado método dedutivo defendendo que se chega à certeza por meio do princípio absoluto do conhecimento: a razão, trazendo à tona o famoso conceito de *silogismo* - relação lógica entre premissas que permite chegar a uma conclusão (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2004). a junção das idéias empiristas com o uso da lógica moderna: a partir da década de 20 (século XX), emerge o movimento conhecido como *positivismo lógico* ou *empirismo lógico*. Em suma, enquanto para o positivismo de Comte, a Lógica e a Matemática se constituíam em conhecimento a priori, estabelecendo relações lógicas da linguagem que independiam da *experiência* (tal qual a postura galileana ao defender que “o livro da natureza estava escrita na linguagem matemática” (GAARDER, 2002, p. 221); para o denominado *positivismo ou empirismo lógico*, poder-se-ia, a partir da observação de um *objeto investigado* através de um método que ficou conhecido como *indutivo*, obter-se o *conhecimento factual, empírico* (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2004, Loc. cit).

Á guisa de conclusão dessas considerações, é essencial enfatizar um ponto crucial para o caminho investigatório: a problematização que leva à concretude da atividade científica. Não há atividade científica sem que o pesquisador parta de *problema(s)*. Sobre isso, assim se posicionam Alves-Mazzotti; Gewandszajder (2002, p.4):

[...] nossa atenção, curiosidade e raciocínio são estimulados quando algo não ocorre de acordo com nossas expectativas, quando não sabemos explicar um fenômeno, ou quando as explicações tradicionais não funcionam, ou seja, quando nos defrontamos com um problema.

É nesse contexto sócio-histórico que evoluem e emergem conceitos, ideologias permeando sempre o *saber científico* onde os contrastes, os embates não podem ser vistos, em nossa concepção, como uma forma de um saber anular o outro. Ao contrário, acreditamos que há (e parece que assim continuará por séculos e séculos) idéias que se (re) constroem a outras se reportando; usando suas vozes,

suas ideologias, seus conhecimentos. Nessa linha condutora de pensamento, passamos a seguir a explicitar *métodos; pesquisas* etc.

3.2. MÉTODOS

A Metodologia pode ser compreendida como aplicação do método através de técnicas. Constitui-se em procedimentos que deve seguir todo conhecimento científico para comprovar sua verdade e ensiná-la. Ou seja, método se constitui em uma forma lógico-comportamental-investigatória que direciona o pesquisador na busca de resultados que pretende alcançar. Em outras palavras, é o caminho ordenado e sistemático, a orientação básica para se chegar a um fim. Para trilhar esse caminho, o pesquisador busca técnicas que são formas de aplicação do método. Este representa a maneira de atingir um propósito bem definido. Têm-se então o método como estratégia e as técnicas como táticas necessárias para se operacionalizar a estratégia.

Assim, o método não deve ser confundido com técnica, pois, o primeiro estabelece de modo geral *o que fazer* e o segundo nos dá *o como fazer*, isto é, a maneira mais hábil, mais perfeita de fazer uma atividade; se configura como *um conjunto diferenciado de informações reunidas e acionadas como instrumentos utilizados para realizar operações intelectuais na (re/des) construção de conhecimentos, a partir de uma ou mais bases lógicas de investigação.*⁴

Importa esclarecer que, em nossa contemporaneidade, o valor de uma pesquisa está intrinsecamente ligado ao seu grau de inter ou transdisciplinaridade. Ou seja, um método não exclui outros tipos de pensamento nem a possibilidade de cada pesquisador desenvolver sua própria forma de analisar o objeto; seu próprio método de investigação, desde que o mesmo apresente todos os pressupostos e premissas utilizadas na construção de seu raciocínio, a fim de fazer-se entender e, necessariamente, *mostre* que os resultados obtidos podem ser verificados, testados e comprovados.

Nessa perspectiva, apresentamos os métodos científicos, de corrente mais tradicional, com raciocínios e ideologias que os subjazem.⁵

⁴ Grifos nossos.

⁵ Grifos nossos.

3.2.1 Dedutivo

Processa uma análise que *inicia* com a apresentação de uma *premissa maior* considerada verdadeira e inquestionável para chegar a conclusões formais que *estão logicamente relacionadas – e inclusas* – nessa premissa maior. Baseia-se em um silogismo (Premissa maior; Premissa menor; Conclusão). Ou seja, parte-se de uma “teoria de base” ao se analisar um fenômeno, e a partir daí chega-se a conclusões gerais, que podem ser aplicadas a outras situações idênticas. No caso do silogismo, a verdade está na relação lógica entre as premissas; assim podemos considerar que o método dedutivo tem como arcabouço teórico a premissa de que a *verdade científica* através de um caráter neutro – inclusive no âmbito social – deve ser pensada como forma de produção de saber superior a qualquer outro caminho de *busca* de verdades, posto que estas não passariam pela formalização científica. Reportamo-nos aqui ao célebre exemplo aristotélico: *Premissa Maior*: O ser humano é mortal; *Premissa Menor*: X é um ser humano; *Conclusão*: Logo X é mortal.

3.2.2 Indutivo

Permite a análise de um objeto de pesquisa, a fim de se tirar conclusões gerais ou universais, a partir da observação de um ou mais fenômenos particulares que gera uma proposição mais geral que pode ser aplicada a outros fenômenos. Podemos *afirmar* que organiza o raciocínio de uma pesquisa a partir de uma visão inerentemente experimental que pode ser provada e verificada através de testes, hipóteses. Um exemplo interessante pôde ser comprovado através da pesquisa de mestrado de Almeida (2001) quando, a partir da sua experiência em sua atividade docente no Ensino Fundamental, usou a reescrita enquanto prática de produção textual percebendo em suas turmas que tal prática se constituía em uma forma de os alunos refletirem acerca do que estavam escrevendo.

Por meio dessa experiência empírica, a referida autora demonstrou com base em observações sistematizadas e experienciadas da reescrita alicerçada na sócio-interação entre pares que o *olhar do outro sobre o seu próprio texto e o do colega* se constitui em um dos caminhos viáveis para a reflexão do ato de escrever. Ou seja, tomando como ponto de partida sua experiência com seus alunos – fenômeno particular – fez a indução de que este poderia ser estendido a outros

grupos de discentes que se comportariam da mesma forma – chegou a uma proposição mais geral.

3.2.3 Hipotético-dedutivo

Possui características tanto do método dedutivo – usa procedimento racional que vai do geral para o particular – quanto do indutivo – sua linha de condução inicia por meio de procedimento experimental. Ou seja, o pesquisador pode adotar um conjunto de proposições hipotéticas que considera serem viáveis como *estratégias* de abordagem para se aproximar de seu objetivo. Tais hipóteses podem vir a ser comprovadas ou não mediante a experimentação, isto é, a verificação de seu alcance e consistência.

3.2.4 Dialético

Sua essência reside na arte de saber argumentar e contra-argumentar sobre assuntos em que a demonstração (própria dos raciocínios analíticos), não é viável. Não há, portanto, o campo das evidências; há o campo do plano opinável. Tal característica origina-se da tradição filosófica dos gregos (Antigüidade Clássica: Sócrates, Platão, Aristóteles etc.). Entretanto, na visão desses filósofos para que algo se torne real e verdadeiro – a tese –, torna-se essencial confrontar esse algo com suas possibilidades de contradição – refutar a existência de realidade e verdade: tem-se assim a sua antítese, ou seja, por meio do confronto entre tese e antítese, é possível verificar a verdade, com maior rigor científico, do objeto que se investiga.

Dando continuidade à História (e à história desse método) damos um salto cronológico, a fim de evidenciar Hegel (século XIX). Para esse filósofo, a dialética se configura como uma forma altamente sofisticada de raciocinar. Ou seja, a tese (pretensão de verdade) surge para se auto-superar a partir do confronto com o seu próprio contraditório – *antítese* (a tese negada) gerando um a *síntese* (o resultado do confronto) que se *transforma*

em uma nova *tese*. Percebemos que Hegel situa a dialética num patamar idealista onde não havia espaço para experimentação – parece-nos que existe aqui um pouco dos ideais *positivistas*, sem, contudo, observarmos a pretensão deste em encontrar *a verdade*.

É salutar comentarmos o pensamento do materialismo dialético de Marx e Engels. Para estes, a dialética é um método de investigação pelo qual se estuda um objeto – transformado e transportado para a mente – imerso num processo sócio-histórico de produção humana que sempre é (re) pensado, redimensionado, formando e (trans) formando o homem e o mundo a partir de suas relações essencialmente colocadas em contraponto.

Aprofundando um pouco mais a visão dialética de Marx – o materialismo histórico –, este toma como base inspiratória à dialética hegeliana, transforma-a no seu "método" aplicando-o à consideração e interpretação da história, especialmente das situações e fatos dos quais presencia e participa. É aqui que se encontra a essência desse *método*, pois enquanto homem de ação e revolucionário visa Marx não separar o Ser racional com a sua Razão, o Homem pensante e conhecedor; das circunstâncias extra-rationais às quais este integra enquanto agente. Ao contrário: analisa-os, Homem e circunstâncias, circunscritos no processo em que ambos se conjugam, se unificam ao se contradizer. Para Marx, isso se configura como a essência da História: o seu movimento onde o Conhecimento se constrói por meio do pensamento fazendo-se ação e esta fazendo-se pensamento (PRADO JR, 1981).

3.2.5 Métodos Auxiliares

Além desses métodos, há os denominados métodos auxiliares que possuem caráter instrumental secundário auxiliando na operacionalização, de forma eficiente, do que se pretende *mostrar* com a pesquisa empreendida. Citamos alguns mais usados nas Ciências Humanas e Sociais (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2004).

3.2.5.1 Experimental

Fundado na experiência que se constitui em um ensaio científico no qual o objeto de pesquisa é submetido a um quadro totalmente controlado que permite a verificação de seus atributos.

3.2.5.2 Estatístico

Sua essência está em fornecer uma base segura e concreta das informações a serem analisadas. As conclusões deduzidas têm probabilidade de serem consideradas corretas, mas também podem não o ser. Adotado em especial nas pesquisas quantitativas.

3.2.5.3 Histórico

Analisa o objeto de sua pesquisa sob a luz da História. Pode-se usar a comparação entre o seu objeto de estudo na atualidade com o que este era em suas origens históricas ou com formações anteriores (ainda que diferentes, podem ser precursoras do estado atual de seu objeto de estudo).

3.2.5.4 Comparativo

O estudo do objeto de pesquisa se traduz por meio da idéia de confronto, cotejo promovendo exame simultâneo para que eventuais diferenças possam ser constatadas e as devidas relações estabelecidas. Possibilita ao pesquisador a obtenção de uma gama de informações que possam ser traduzidas em termos de concepções mais amplas e generalizadas sobre o que você está pesquisando.

3.3. PESQUISA

Estudo de um objeto de forma sistematizada, com metas definidas objetivando atingir resultados. Os critérios formais para todo o procedimento de

pesquisa são fornecidos pelos métodos científicos. Apresentamos a seguir as mais conhecidas e usuais, iniciando pelas integrantes de uma ótica mais tradicional.

3.3.1. Classificação Tradicional

A. Teórica

Esse procedimento pressupõe um trabalho com um arsenal teórico (ensaios, compilações, legislações, artigos...). Pode trazer uma aplicabilidade prática a objetos específicos a serem determinados em outras pesquisas.

B. Quantitativa

Estudo de um objeto cujo perfil mensurável e descritivo permite descritivo permite ao pesquisador obter o maior grau de correção possível em seus dados buscando assegurar a confiabilidade não só dos caminhos percorridos, mas, essencialmente, dos resultados a que chegou. Em vista disso, é pertinente afirmar que há uma tendência positivista por quem adota esse procedimento, ou seja, supõe o investigador que o objeto a ser estudado precisa de um tratamento onde não cabe a influência das características pessoais do próprio pesquisador, de sua subjetividade (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2004). Percebemos nessa visão a *suposta neutralidade da ciência*, que para nós se constitui em uma utopia.⁶

C. Qualitativa

Privilegia a descrição e interpretação do objeto estudado, enfatizando o contexto no qual ocorre o referido estudo. Nesse descrever e interpretar, não há, necessariamente, a mensuração de seus dados, mas, sobretudo a investigação da natureza dos mesmos enfatizando tudo o que pode influenciar na elaboração de hipóteses, perguntas de pesquisas e suas possíveis conclusões (id. *ibid.*, 2004).

⁶ Na Seção V nos reportamos mais detalhadamente acerca deste assunto.

D. Prática

Sua principal característica é estudar o objeto de estudo por meio de informações empiricamente observáveis, verificáveis e colhidas dentro de uma amostragem determinada.

E. Descritiva

Objetiva descrever fenômenos tal como são vistos pelo pesquisador. Ou seja, há uma interpretação do objeto de estudo promovendo uma análise rigorosa do mesmo usando dados quantitativos (se considerar necessários). Permite postular um diagnóstico do problema levantado.

F. Prescritiva

Sua essência é apresentar soluções para os problemas suscitados, ou seja, pode-se propor um modelo teórico ideal para explicar conceitos apontando-o como a melhor solução para determinados problemas.

3.3.2. Há, de fato, divisão entre pesquisa quantitativa e qualitativa?

Consideramos pertinente elucidar ainda outras interpretações sobre a divisão entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa e as conseqüências ideológicas decorrentes das referidas interpretações, partindo da visão de André (1995); de Coracini (1991) e outros autores, posto que nos apresentam concepções metodológicas e teóricas que trazem à tona novos delineamentos na condução do ato da investigação científica.

Para André (op. cit., p.24) é preciso superar a dicotomia qualitativo-quantitativo pois,

posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses valores estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento

estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos.

Ao defender tal ponto de vista, André (id., ibid, 1995) vem a corroborar a tese de Coracini (Loc.cit) de que *o discurso científico é, antes de tudo, uma pretensa postura objetiva indubitavelmente marcada pelo caráter subjetivo*⁷. Para essa autora, o pesquisador imbuído de uma consistência teórico-metodológica que integra um determinado momento sócio-histórico, não se *desconecta* de seu eu, de suas crenças, de seus conhecimentos ao proceder a análise sistematizada de seu objeto de estudo.

Finalizamos nossa discussão a respeito da linguagem e da subjetividade do discurso científico apresentando as considerações de Coracini (1996, p.36) acerca de três eminentes estudiosos sobre o conhecimento científico, a saber Popper, Kuhn, Feyrabend:

Embora os três pareçam concordar com a idéia segundo a qual ciência é construção e como tal pressupõe um sujeito, ativo, capaz de conferir significado a um fenômeno natural, apenas Kuhn se mostra sensível ao aspecto social das investigações científicas e, nesse sentido, parece-me mais adequado a tese que defendo, permitindo-me explicar, ao mesmo tempo, a subjetividade e o caráter convencional da pesquisa, e, portanto, do discurso científico.

É nessa linha de pensamento que apresentamos, de forma sucinta, a classificação dos **diferentes tipos de pesquisa qualitativa** delineada por André (op. cit.).

A. As pesquisas de cunho etnográfico

Esse tipo de pesquisa originou-se da antropologia, com o intuito de estudar cultura e sociedade. Posteriormente esse modo de observação foi também contemplado em outras áreas, como por exemplo, a educacional, a administrativa, ao se fazer uso de técnicas e procedimentos da pesquisa etnográfica. Nesse caso,

⁷ Grifos nossos.

para André (op.cit) fazem-se apenas estudos do tipo etnográfico, sem que se possa considerar etnografia propriamente dita.

Um período significativo em campo, em contato direto com a situação, permitindo ao pesquisador interagir diretamente com o contexto da pesquisa e o objeto estudado, centrando-se no processo dos acontecimentos, fazendo uso de dados descritivos, são, entre outras, características da pesquisa etnográfica. Nesse sentido, o pesquisador tem a oportunidade de aproximação das pessoas, das situações, dos locais, dos eventos, para “estranhar” o comum. Ou seja, verificar o que está acontecendo no local pesquisado, que não acontece em outros, mas que, ao mesmo tempo, está se tornando natura (ERICKSON, 1986).

B. O estudo de caso

Segue uma abordagem etnográfica, pois preenche alguns requisitos da etnografia, uma vez que enfatiza o conhecimento do particular, delimitado. É utilizado nas áreas de medicina, psicologia, serviço social, enfermagem, para fins de diagnose, tratamento ou acompanhamento a partir de estudo de caso exaustivo de um paciente. André (op. cit,) cita que na área administrativa e na jurídica, o estudo de caso pode ser utilizado objetivando-se investigar como funciona uma determinada Instituição descrevendo-a e compreendendo-a como unidade, através de estudos cujos focos podem convergir para mudanças e/ou intervenções. Além dessa concepção da autora, nós apresentamos como exemplo de estudo de caso uma pesquisa efetivada na área da linguagem (cf.subseção 4.2), com perspectiva educacional.

C. A pesquisa-ação

Essa linha de pesquisa tem como intuito possibilitar mudanças no comportamento e atitudes das pessoas, utilizando-se da intervenção. Questiona a ordem estabelecida, a sua eficácia, através da observação da complexidade do que se apresenta na realidade.

De acordo com Barbier (2004), a pesquisa-ação em seus primórdios históricos destaca-se, enquanto forma de se estabelecer epistemologicamente, em

dois períodos: o primeiro, mais ou menos entre os anos que precedem a 2ª Guerra Mundial até os anos 60, é considerado de emergência e de consolidação; o outro – que vai do final dos anos 60 até a os dias atuais – é o período considerado de radicalização política e existencial. Nessa perspectiva, novos autores como Karl Max; Durkheim e outros dão um novo contorno a referida pesquisa ao colocar em relevo os fatos sociais como objetos de estudo cuja essência era usá-los como forma de *investigação sociológica* suscitando uma participação popular na análise de problemas sócio-históricos, a fim de instigar mudanças no/de comportamentos, atitudes. Por fim, gostaríamos de elucidar um pensamento (LEWIN, 1965 apud BARBIER, op. cit):

Quando nós falamos de pesquisa, subentendemos *Action-Research*, quer dizer, uma ação em um nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação dos resultados. Uma vez que o nosso objetivo é aprender rapidamente, nunca teremos medo de enfrentar nossas deficiências. Não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação (citado por Marrow, 1972).

D. Pesquisa participante ou participativa

Optamos por iniciar a nossa fala acerca dessa pesquisa citando (DEMO, 2004, p. 8): "*Pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado*" por acreditarmos, tal qual o autor, que mesmo adotando critérios sistematizados da Ciência, com a devida acuidade metodológica, como *prescreve* o rigor científico; configura-se como uma atitude do pesquisador enquanto alguém que *arrisca* a comprometer-se não só com o processo investigatório ao qual se lança, mas, sobretudo, através deste, introduz um *novo ingrediente*: comprometer-se com possíveis e *inevitáveis* mudanças político-sociais direcionadas àqueles que vivem à margem não só da sociedade, mas principalmente da produção institucionalizada de conhecimento. Nessa perspectiva, a comunidade científica precisa, necessariamente, aliar-se ao *pesquisado*, a fim de transformá-lo em mais um que pode contribuir nesse processo, como defende (BRANDÃO apud DEMO, ibidem, p. 10):

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir. 1982:12.

André (Loc. cit) ao comentar sobre as posturas de Barbier, 1985; Brandão, 1981 acerca da pesquisa-ação de linha francesa, caracteriza-a como forma de ação em busca da emancipação – voltada para a educação não-formal –. A autora elucida, ainda que a referida pesquisa deu origem, na América Latina, à *pesquisa participante* ou *participativa* esclarecendo-nos que sua premissa básica é que o pesquisador (e os participantes – os pesquisados – encontram-se envolvidos desde a definição do problema, percorrendo todas as etapas até as conclusões a que se podem chegar. Visa ainda uma implementação e implantação de planos de ação elaborados em conjunto (com base nos resultados obtidos) onde os pesquisados passam também a ser sujeitos – juntamente com o pesquisador – que delineiam a *melhor intervenção* a ser efetivada a partir da análise do problema (ou dos problemas) elencado(s) no início do processo investigatório

IV – ALGUMAS FALAS, ALGUNS MOMENTOS INVESTIGATIVOS

Creemos ser relevante elucidar trechos de alguns trabalhos científicos que materializam a nossa fala acerca do que até aqui discorreremos. Enfatizamos que os trabalhos apresentados são direcionados por ideologias teórico-metodológicas pertinentes ao objeto que investigaram.

“4.1. Dissertação de mestrado: *escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*

As características da pesquisa que pretendo realizar a enquadraram em uma abordagem qualitativa. Esta pesquisa procura descrever a dinâmica interna de uma sala de aula de português. Essa descrição focaliza apenas uma das atividades desenvolvidas nas aulas, a saber, a reescrita. A relação das atividades de reescrita com as outras atividades de sala de aula, e a relação entre a sala de aula e a

unidade escolar, serão abordados de maneira subsidiária enquanto elementos contextualizadores da prática pedagógica estudada. (...) Estas características fazem desta pesquisa um estudo de caso, visto que as atividades de reescrita constituem-se em uma unidade dentro da aula de Português que, por sua vez, está inserida em uma escola. Desta forma, as atividades descritas e analisadas são singulares, pois são contextualmente determinadas; uma pesquisa que analisasse a orientação de outra professora com outros alunos numa outra escola obteria resultados diferenciados em função das condições de produção diversas.”

“4.2. Dissertação de mestrado: refacção como ação pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta e refacção?:

Ao explicitar a fundamentação teórica da presente dissertação, mostrarei como esta aponta para uma relação entre o próprio tema de minha pesquisa – *Refacção como Ação pedagógica: O Olhar do Outro sobre o Texto Orienta a Refacção?* – e a concepção de linguagem que a embasa. Dois referenciais teóricos estarão norteando a análise presente nesta dissertação: o Sócio-interacionismo de Vygotsky e o Dialogismo de Bakhtin.

4.3.1 Metodologia

Apresento aqui o contexto da pesquisa com a devida justificativa pela opção do local onde a mesma foi realizada; o porquê da escolha dos sujeitos que integram o *corpus* da referida pesquisa; o objetivo a que pretendo chegar seguido das perguntas de pesquisa que direcionam os procedimentos metodológicos e norteiam a descrição, a categorização e as possíveis análises dos dados coletados.

a) Contexto:

A escola Estadual Irmã Santina Rioli onde os dados foram coletados atende a alunos de 1º e 2º graus, funcionando nos três turnos assim distribuídos: pela manhã, estudam alunos de 1a à 4a série; à tarde, alunos de 5a à 8a série e à noite, alunos do 2o grau. (...) nessas duas primeiras reuniões, optei por registrar somente em meu

diário, logo após as reuniões, as discussões e troca de idéias entre os alunos porque percebi que eles se mostravam pouco à vontade em falar quando eu ligava o gravador. Por esse motivo, há o registro em áudio das leituras dos temas pesquisados e anotações em meu diário das discussões e trocas de idéias.

A fim de proceder à coleta através de acompanhamento dos sujeitos nos momentos de produção e refacção de texto, observei os mesmos durante um período determinado de tempo que me possibilitasse verificar nessa situação específica, como se processa a refacção. Não era minha intenção observar a situação de refacção durante um período mais longo de tempo (como, por exemplo, a época em que fui professora deles), mas situá-la em um contexto extraclasse, em momentos de contato com a linguagem escrita de forma mais espontânea. Nessas condições parece ser mais produtivo descrever e interpretar o processo de refacção, encontrando possíveis explicações, quer tenham resultado ou não em progresso.

(...)

Durante todo o trajeto percorrido neste trabalho, busquei evidenciar o processo interativo que permeou os momentos de produção e de refacção de texto vivenciado pelos quatorze sujeitos (item 1.2.2. do Capítulo 2) e pela pesquisadora tencionando encontrar possíveis respostas, possíveis caminhos que apontassem para a compreensão do papel dessa interação na refacção de texto aqui realizada.

Para tanto, adotei como base teórica o sócio-interacionismo de Vygotsky e o dialogismo de Bakhtin, pelo fato desses autores conceberem a linguagem e o aprendizado desta sob a perspectiva de construção de sentidos entre sujeitos interlocutores que agem *com* e *sobre* a linguagem, ao mesmo tempo em que recebem a ação *da* própria linguagem [1]. Direcionada por esta perspectiva teórica processei a análise de dados, orientando-me pela linha metodológica de conduta descritivo-interpretativa, por permitir-me analisar os dados através de um caminho de mão dupla entre estes e a fundamentação teórica, bem como por permitir-me analisar a minha própria conduta enquanto um dos sujeitos-outros que interagiu com os outros quatorze sujeitos. Ou seja, a análise feita nesta dissertação focalizou também o procedimento da própria pesquisadora, que precisou se olhar distanciando-se de si mesma, vendo-se como objeto de análise e surpreendendo-se ao se confrontar com a sua própria imagem. (...)"

“4.3. Dissertação de mestrado: a percepção dos hóspedes quanto aos atributos oferecidos pelos hotéis voltados para o turismo de negócios na cidade de São Paulo

4.3.1 Metodologia da pesquisa de campo

Muitos pesquisadores admitem a separação dos métodos **qualitativo e quantitativo** de análise de dados. Porém, atualmente, entende-se que essas formas de pesquisas estão interligadas. Um estudo qualitativo serve para encontrar novas respostas a um problema, enquanto que um estudo quantitativo serve para expressar relações estatísticas entre os resultados obtidos.

Desta maneira, os dois tipos de análises são atualmente trabalhados de forma complementar. A análise qualitativa possibilita a elaboração de categorias, hipóteses e idéias, enquanto que o processo quantitativo possibilita confirmação dessas hipóteses mediante a aplicação de testes apropriados observando-se o grau de significância das relações entre as variáveis pesquisadas.

Segundo Alves (1991), atualmente há uma grande variedade de pesquisas que recebem a denominação de qualitativas: naturalistas, pós-positivistas, antropológicas, etnográficas, estudos de caso, hermenêuticas, fenomenológicas, ecológicas, construtivistas. Talvez a utilização do termo “qualitativa” não seja um qualificativo adequado para designar tais modalidades de pesquisa visto que as pesquisas ditas “quantitativas” também analisam qualidades dos seus objetos de estudo. (...) De fato, o que se pretende nesta pesquisa é construir um conhecimento que se apóie na dimensão qualitativa das variáveis estudadas, perspectivando porém uma abordagem quantitativa que permita algum tratamento estatístico julgado pertinente. Objetiva-se, deste modo, realçar que a metodologia qualitativa se apresenta realmente como mais pertinente, apesar da técnica que se pretende utilizar no desenvolvimento da pesquisa: **o questionário**.

A análise qualitativa tem um caráter especulativo. Trata-se de uma primeira abordagem na qual pode-se desenvolver a primeira série de categorias, que, posteriormente, servirão para a formulação de hipóteses e testes estatísticos, paramétricos. A análise qualitativa de dados insere-se dentro de uma abordagem metodológica que possibilita a criação de categorias de respostas e de modelos teóricos dos fenômenos analisados.

A análise qualitativa tem um caráter especulativo. Trata-se de uma primeira abordagem, na qual pode-se desenvolver a primeira série de categorias, que posteriormente servirão para a formulação de hipóteses e testes estatísticos, paramétricos. A análise qualitativa de dados insere-se dentro de uma abordagem metodológica que possibilita a criação de categorias de respostas e de modelos teóricos dos fenômenos analisados.”

“4.4. Tese de doutorado: leitura, literatura e alfabetização de adultos

“Desenvolvemos nosso trabalho com base na pesquisa-ação, que é uma forma de pesquisa orientada para a resolução de problemas e/ou a transformação de uma dada situação. A pesquisa-ação envolve abordagens que favorecem a análise do desenvolvimento da própria pesquisa, beneficiando a reflexão sobre o processo”(…) além da participação do pesquisador no ambiente pesquisado, supõe uma ação planejada que visa a solucionar um problema anteriormente levantado. (...) Para nós, os padrões de pesquisa convencionais e a obtenção de dados quantitativos apenas contribuiriam parcialmente para o cumprimento de nossos objetivos que se direcionavam para uma ação visando à modificação das práticas de leitura em sala de aula.”

V – A LINGUAGEM E O DISCURSO CIENTÍFICO

5.1 HÁ UMA LINGUAGEM UNIVERSAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO CIENTÍFICO?

Há um *consenso* em torno do *texto científico* de que este está previamente estabelecido em seu aspecto formal determinado por um modelo próprio de se usar a escrita objetivamente. Assim, acreditamos ser pertinente considerar que a maioria de acadêmicos, docentes, pesquisadores etc. de diferentes áreas de conhecimento sistematizado pressupõe haver um modo *único* de *dizer* – escrever – quaisquer produções científicas (necessariamente inserida em um paradigma teórico-metodológico) cujas configurações podem ser resumidas em: *ser objetivo; lógico e conciso; imparcial; impessoal...* e *neutro*. Ou seja, após observar o seu objeto de

investigação, o pesquisador apresenta os resultados usando a linguagem de forma *neutra* mostrando *apenas* o que *comprovou* sem quaisquer manifestações de subjetividade, pois acredita que só desta forma os mesmos terão validade e confiabilidade.

Nossa postura, contudo, vai de encontro a esse mito da impessoalidade e neutralidade no uso da linguagem científica porque quem produz conhecimento não é alguém sem valores, crenças, ideologias. É, antes de tudo, um ser subjetivo, isto é, alguém que está inerentemente marcado por suas concepções pessoais, individuais cujas raízes estão intrinsecamente imersas em todo um contexto sócio-histórico e ideológico ao qual este ser integra.

Para corroborar essa nossa postura, nos valem de *dizer* de Coracini (Loc. cit) a qual afirma que a linguagem, ao trazer à tona asserções pertencentes a leis do *sistema científico*, busca *representar* a realidade dos fatos, de forma mais objetiva possível e, assim, aproxima *referente e linguagem*. Ou seja, quando um pesquisador faz uma asserção visa não dar margem a questionamento acerca da veracidade da mesma. Assim, concordamos com a referida autora quando esta afirma que na relação entre linguagem e fatos ou fenômenos empíricos está circunscrita uma diversidade de manifestações ideológicas que se encontram naturalizadas em nosso proceder e interpretar o cotidiano. Nesse sentido, sequer conseguimos perceber manipulações efetivadas através de um jogo onde a linguagem se constitui elemento essencial para construir a *imagem* de que à realidade dos fatos correspondem os enunciados *produzidos* por determinada comunidade científica.

É lícito, portanto, elucidarmos que *não há uma linguagem universal*; existem formas diferenciadas de usos, no contexto científico, que se valem dos próprios paradigmas aos quais *pertencem*, construindo não uma relação direta entre realidade de fatos e fenômenos investigados e a manifestação desta por meio da linguagem; há sim uma *representação semântico-ideológica* atendendo aos interesses da comunidade científica e estes não estão distantes do caráter subjetivo do pesquisador. Acreditamos, assim, que a linguagem como forma de *manifestação* dessas representações faz parte da atividade científica compreendida como:

(...) jogo institucionalizado, compreendido melhor as suas características, o seu aspecto persuasivo, o seu desejo de permanência – resistindo, como é próprio de toda instituição ao novo

desestruturante – e, ao mesmo tempo, apesar da resistência, as mudanças que nela ocorrem determinadas por cada momento histórico-social (id. ibidem., p. 40)

5.1.1 A relação discurso, linguagem e ideologia

Visando exemplificarmos a postura que assumimos acerca da universalidade; da neutralidade; da objetividade na construção de enunciados científicos, consideramos essencial apresentar nos parágrafos a seguir trechos (na íntegra) do texto ***A questão da neutralidade e da cientificidade*** que, além de explicitar a relação entre *discurso*, linguagem e ideologia, delinea o vimos até o momento defendendo.

“A ideologia, entendida como visão de mundo, sempre estará presente no processo científico e seria muito ingenuo aceitar a hipótese de neutralidade dos intelectuais. Mas, no decorrer da história, foram atribuídos vários significados ao conceito de ideologia e muitos autores o utilizam num sentido negativo. Para Karl Marx, por exemplo, ideologia é sinônimo de ilusão, consciência deformada da realidade construída pela classe dominante. Para Karç Mannheim, existe, dois tipos de ideologia: uma de caráter justificador da ordem social (assim como para Marx) e, outra, subversiva, com função crítica, que ele preferiu chamar de utopia. Para Antonio Gramsci, a ciência sempre é ideológica, porque resulta do processo histórico de desenvolvimento das classes sociais. Toda pretensão de verdade tem uma origem histórica e sua validade é provisória, como parte organicamente integrada numa estrutura social. Neste sentido, não é possível ao intelectual escapar da ideologia, seu conhecimento sempre estará ideologicamente situado.. Assim como o conhecimento científico é relativo e provisório, ele também está impregnado de valores, e o cientista, consciente desta realidade, deve mover-se dentro dela para buscar o conhecimento objetivo e verdadeiro,

A questão da soja transgênica é muito exemplar neste aspecto. A soja Roundup Ready foi desenvolvida pela empresa Monsanto, que investe enormes recursos em pesquisa e em propaganda, com a clara intenção de faturar com a venda de sementes (através de pagamentos de royalties pela patente da tecnologia)

e herbicidas. Assim, temos por um lado, os pesquisadores pagos pela Monsanto, que atuam em seus centros de pesquisa, em centros de pesquisas públicas e em universidades com financiamento da empresa, interessada em difundir sua tecnologia e dominar o mercado. Essa é a grande questão que está em jogo na liberação da soja transgênica no Brasil, pois sua liberação no país pode forçar os consumidores do mundo inteiro a consumi-la, já que, neste caso, haverá mais soja convencional suficiente disponível no mundo. Somam-se, ainda, os profissionais de uma parte da mídia, cujas empresas recebem recursos da Monsanto vinculados ao seu programa de marketing e propaganda. Do outro lado, existem os cientistas que desenvolvem pesquisas sobre o mesmo tema, mas sem receber recursos da Monsanto, os representantes de organizações ambientalistas e de defesa do consumidor. Dos dois lados, portanto, é produzido conhecimento, mas com interesses opostos. Enquanto um lado trabalha com imensos recursos e uma ampla estrutura de pesquisa disponibilizados pelo investimento da Monsanto, que condiciona todas suas pesquisas a seus interesses, o outro lado chega a resultados científicos que contradizem todos os estudos difundidos pela empresa interessada na venda de sementes e herbicidas. Qual dos dois resultados é mais científico e qual é mais ideológico?

Os agricultores são influenciados por ambos os lados e procuram adequar os conhecimentos disponíveis aos seus interesses. A junção de conhecimento com interesses se transforma em ideologia e as diversas organizações da sociedade se posicionam de um lado ou de outro seguindo esta mesma lógica. O governo, que é composto por partidos políticos e procura ampliar sua base de aliados, os quais também se posicionam diferentemente com relação à polêmica, é desafiado a posicionar-se diante de uma situação criada: parte dos agricultores plantou a soja transgênica ilegalmente, utilizando sementes contrabandeadas da Argentina e descumprindo o acordo feito no ano anterior, em que a comercialização da safra foi excepcionalmente liberada com o compromisso, por parte dos agricultores, de não plantá-la novamente neste ano. Diante disso, o governo, pressionado pela mídia, por parlamentares e governadores, por integrantes do próprio governo, pela Monsanto, por pesquisadores que defendem a soja transgênica e por organizações dos agricultores que afrontaram a lei, editou uma medida provisória, liberando o plantio da soja contrabandeada.

Quais foram os critérios utilizados para esta decisão? O governo Lula anunciou que sua decisão estaria baseada em critérios científicos. Mas, quais foram os critérios científicos utilizados que permitem a liberação de um cultivo sem a prévia apresentação do Estudo de Impacto Ambiental previsto legalmente neste caso? Quais são os resultados „científicos“ apresentados pela Monsanto que já não tenham sido cientificamente refutados pelos pesquisadores críticos à adoção desta tecnologia? Na verdade, ao ceder à pressão política, permitindo o plantio da soja transgên, este governo ignorou o princípio da precaução e tomou sua decisão mais ideológica até o momento que é, por ironia, contrária aos seu programa e à classe social que o elegeu. (ANDRIOLLI, A.I. O científico e o ideológico).“

5.2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TEXTO CIENTÍFICO: ENUNCIÇÃO, ENUNCIADO E TEXTO

“Ter o que dizer, por que dizer, para quem dizer” (Geraldí, 1991)

Nosso intuito no trabalho com a linguagem é de que *nosso* leitor compreenda as estratégias discursivas existentes tanto no plano da leitura quanto no da produção de gêneros. Nesse sentido, a fim de abordar o *como escrever textos acadêmicos e/ou científico*; nos apropriamos e seguimos a visão interacionista da linguagem, esta concebida “como atividade, como forma de ação, ação inter-individual finalisticamente orientada” (KOCK, 2003 p. 7). Assim, faz-se mister apresentarmos conceitos que permeiam as diversas atividades discursivas e que subsidiam o entendimento da premissa da qual partimos do fato de que qualquer manifestação lingüística não busca tão somente comunicar; está pautada, essencialmente numa visão dialógica e responsiva que considera quem diz; o que se diz; a quem diz; por que se diz, onde e, *por último e principalmente*, o como é dito.

É sabido que nos comunicamos através de textos. Entretanto, o foco central na abordagem do estudo do texto escrito, prioriza o aspecto formal – o como escrever. Tal fato coloca o texto como um produto que se encontra organizado em seqüências estruturadas logicamente através dos signos lingüísticos – palavras, frases, orações, períodos parágrafos... textos. Nesta visão, basta, apenas que alguém (normalmente professores de Português) nos *inculquem* essa receita pronta,

devidamente alicerçada nas denominadas regras normativas e prescritivistas, a fim de que saibamos usar *a forma correta* de registrá-lo – ele, o texto – no papel. Contrariando tal perspectiva, defendemos a idéia de que escrever é usar a língua para explicitarmos, materializamos nossas ações lingüísticas, sempre e inevitavelmente inscritos (nós e *as nossas ações*) num determinado contexto histórico e social. Desta forma, trazemos à tona a seguinte concepção de texto:

Texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém, o outro. Este é a medida. É para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois (GERALDI, 1991 p.98, 102).

Por ser a linguagem uma ação, e por estarmos inseridos em diferentes instâncias de uso da linguagem (isto é, o discurso que pode ser conceituado como conjunto de situações lingüísticas; pragmáticas; sócio-históricas etc; nos valem de diversas estratégias na produção e compreensão de textos. Daí o *dizer* ser considerado como evento único, já que a cada momento em que é (re)produzido, impregna-se por discursos que lhe precederam e de outros que estão *presentificados*; não na frase (uma estrutura gramatical que integra o sistema da língua); mas no *enunciado* que nada mais é do que a manifestação concreta de uma frase, em situações de interlocução por indivíduos diferentes ou pelo mesmo indivíduo com intenções objetivos diversos (conscientes ou não), em momentos diversos. Assim, por exemplo, ‘hoje irei ao cinema’ é uma frase (gramatical) do português. Cada vez que ela é usada por sujeitos, em contextos diferenciados e com objetivos de obter uma atitude responsiva de outro(s) sujeito(s), tais como a concordância; a discordância; a indiferença; o silêncio; o riso; o choro; o olhar; o gesto; temos instaurado o enunciado que ecoa e *origina* outros dentro de um contexto maior que denominamos de enunciação.

Tomemos como exemplo o enunciado “O dia está bonito”, em diversas situações de enunciação, pode ter sentidos bastante diferentes: pode tratar-se de uma *asserção* (uma simples constatação), de uma *pergunta* (O dia está bonito?), de uma demonstração de surpresa (O dia está bonito!); pode tratar-se de uma sugestão ou de um convite para um passeio ou mesmo de um aviso ou de uma ameaça (por

ex., um amigo me deve dinheiro; avisei-o de que estava gripado, mas, no primeiro dia bonito, iria cobrar-lhe a dívida. Telefonei-lhe e digo: “O dia está bonito”). Em síntese: a par daquilo que efetivamente é dito, há o *modo como* o que se diz é *dito*: a enunciação deixa no enunciado *marcas* que indicam (“mostram”) a que título o enunciado é proferido.

5.2.1. Há, então uma fórmula para produzir textos, enunciados no discurso científico e/ou acadêmico?

Pelo que até agora vimos discorrendo sobre o assunto da produção de conhecimento através de métodos, teorias com a intenção de trazer algum benefício para sociedades às quais nos reportamos por meio de pesquisas que empreendemos; ainda que este *benefício* resulte na instauração de dúvidas, refutações; acreditamos ser pertinente e coerente defender a tese – *em tese* – de que a forma como cada sujeito vai operar ao escrever o seu texto lhe exige uma postura onde, inevitavelmente, há marcas de subjetividade – sua e de *outros* – que se entrecortam com a necessária *objetividade* de seus enunciados porque a conjectura da enunciação do *discurso científico* busca uma representação da realidade por meio de argumentação; de refutação. Assim, cremos ser a *objetividade* uma forma de ser claro, preciso ao defender pontos de vista – *com, no e pelo uso da linguagem* – ; mas não *ser neutro*. Até o momento essa é a *verdade*: não há língua sem sujeito, sem história, sem a essência de que o *dizer* é sempre (pelo menos por enquanto) um entrecruzamento de vozes.

Ao escrever seu texto, é você – acadêmico; professor; pesquisador etc – quem decide se vai usar o “*eu*” ou o “*nós*” ou o “*observa-se, tem-se observado...*”; consciente de que qualquer postura implica a sua indissociabilidade do objeto pesquisado. É importante, porém, que a *forma* do seu texto *deixe claro* quando a *fala* é sua e quando é do *outro* (os autores referenciados que subsidiam sua argumentação). Perrotta (2004) elucida esse diálogo entre o sujeito de um texto em construção – por exemplo, o autor de um artigo científico; de uma monografia etc – e outros textos aos quais se reporta (concordando, discordando, explicando), ou seja, não esqueçamos que na produção de um texto escrito de cunho acadêmico

e/ou científico está circunscrita uma *cadeia dialógica maior* entre o que se disse e o que ainda vai se dizer com *as próprias palavras*⁸.

⁸ Grifos nossos.

VI – REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de. **Refacção como pedagógica**: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção? Dissertação de mestrado. Universidade estadual de Campinas-Iel. Campinas-São Paulo, 2001.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa, 2ª ed. São Paulo: Pioneira-Thomson, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-São Paulo: Papyrus, 1995.

ANDRIOLLI, A.I. O científico e o ideológico. In.: **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 29. Outubro de 2003. Disponível em www.ewspacoacademico.com.br/028andrioli01.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2005.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa, 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

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

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**, 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

CORACINI, Maria José R.Faria. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas-São Paulo: Pontes-Educ, 1991

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

Erickson. F. Qualitative in Teaching Research. In.: **Handbook Research in Teaching**. N.Y.: Macmilan, 1986.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**: para o curso de Direito. São Paulo: Atlas, 2001.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito**. São Paulo: Saraiva, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

PRADO Jr., Caio. **O que é filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1981

PERROTA, Claudia. **Um texto para chamar de seu**: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Respel, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **O espírito científico e o mundo atual**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.23, n.58, 1958. p.3-25.

WANDERLEY, Henrique. **A percepção dos hóspedes quanto aos atributos oferecidos pelos hotéis voltados para o turismo de negócios na cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo-USP. São Paulo, 2004.

VII-BIBLIOGRAFIA

ARIMA, Luís Eduardo Yatssuda; SIQUEIRA, José Miranda de. **Métodos científicos aplicáveis ao Direito**. Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

BRANDÃO, C.R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasilense, 1982.

LEWIN, Kurt. **Psychologie dynamique. Les relations humanaines**, 4. ed. Paris: PUF, 1972. Editora Original, 1931.

MACIEIRA, Sílvio; VENTURA, Magda. **Como elaborar projeto, monografia e artigo científico**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006.

MARROW, A. J. **Kurt Lewin**. Paris: E.S.F., 1972.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2004.

PESSOA, Simone. **Dissertação não é bicho-papão: desmistificando monografias, teses e escrito acadêmicos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

PARTE II

VIII. CONCEITUANDO TRABALHOS ACADÊMICOS DE SÍNTESE E CRÍTICA

8.1 RESUMO

O resumo se constitui eminentemente num trabalho de síntese e não num trabalho de crítica. Neste sentido, ele consiste num texto que sintetiza as idéias principais de um artigo, obra, filme etc, estando livre de impressões subjetivas.

Como um tipo de trabalho acadêmico⁹, o resumo deverá trazer o cabeçalho institucional, posteriormente, o título “Resumo” e em seguida a referência do documento base. Textualmente, o resumo deverá ser redigido com frases breves e objetivas, contendo no máximo 500 palavras e assim que finalizado ele deve indicar as palavras-chave. Estas palavras deverão estar entre aspas sempre que aparecerem no texto do resumo.

8.2 RESENHA

A resenha se difere do resumo por ser dotada de um caráter crítico. Textualmente ele se constitui num resumo crítico, ou seja, para além de um trabalho de síntese, a resenha requer do autor uma análise acerca daquilo que ele leu, de forma a expressar idéias e posicionamentos.

Há que se chamar atenção para o fato de que a atividade crítica extrapola meras colocações tais como: “O texto é interessante”, “O filme é bom”, etc. A expressão de idéias e posicionamentos subjetivos incitados pelo texto (filme, obra, etc.) deve vir pautada na argumentação e na reflexão.

Quando apresentada como resultado de uma atividade didático-pedagógica, a resenha deve trazer o cabeçalho institucional, posteriormente o título “Resenha” e em seguida a referência do documento base. Textualmente, a resenha não deve ultrapassar duas páginas e meia.

⁹ Quando inserido num trabalho maior, como é o caso dos Trabalhos de Conclusão de Curso, das Monografias, das Dissertações e das Teses, dispensa-se o cabeçalho de identificação e utiliza-se apenas o título resumo. Quando na língua inglesa, o resumo é denominado ABSTRACT.

8.3 ESQUEMA

Esquematizar significa objetivamente sintetizar graficamente as idéias principais de uma obra, ou texto ou filme, etc. através de um ordenamento integrado. Dessa forma, o esquema visualmente a estrutura de uma obra, ou texto, ou filme, etc.

A elaboração de um esquema deve partir da compreensão da correlação entre as partes de um texto. Assim, é importante que, antes de se esquematizar um texto, seja realizada o sublinhamento e identificação de temas dos parágrafos (através de títulos).

Assim, como os trabalhos acadêmicos anteriores, o esquema exige o cabeçalho institucional, a referência bibliográfica e a especificação do gênero textual que será desenvolvido. O esquema pode ser elaborado a partir do sistema de chaves ou colunas que identifiquem divisões e subdivisões temáticas. É possível ainda utilizar técnicas seqüenciais a partir de algarismo romano, letra maiúscula, algarismo arábico, letra minúscula, hífen e ponto. Símbolos estes que indicam as referidas divisões e subdivisões do assunto abordado.

8.4 FICHAMENTO

O fichamento consiste efetivamente num instrumento de pesquisa. Entretanto, muitos professores solicitam a produção de fichamentos como uma maneira de verificar a prática de leitura de seu aluno, bem como a compreensão que ele faz do que leu.

As fichas produzidas podem ser de três naturezas: ficha bibliográfica (que traz o tema da pesquisa que está sendo realizada e a indicação bibliográfica do material que foi pesquisado); ficha de citação (que serve para anotar trechos das obras que se pretende citar em determinado trabalho); e ficha de leitura (que traz o tema, a referência bibliográfica da obra, o resumo, comentários e citações).

Para produzir qualquer ficha é necessário que seja colocado inicialmente o tema pesquisado, em seguida a referência bibliográfica da obra fichada.

8.5 SINOPSE

Consiste apenas em sintetizar, condensadamente, somente a temática de um texto, artigo, capítulo ou obra, sem emitir juízo de valor ou comentário crítico sobre a mesma.

Ao redigir a sinopse, inicia-se pelo título do documento, depois escreve-se a referência bibliográfica completa do mesmo e, por último, a sinopse. Esta deve vir em parágrafo(s) e a pessoa do discurso deve vir representada pelo verbo na terceira pessoa.

8.6 ARTIGO CIENTÍFICO

O artigo científico configura-se em um gênero que tem por objetivo dar a conhecer o resultado de estudos e pesquisas científicas, tendo em vista a discussão de um problema científico; por esse motivo o seu conteúdo é diversificado. Sua extensão é relativamente pequena e, normalmente, é publicado em revistas, jornais, periódicos especializados. A redação desse gênero leva em conta o público a que se destina (MEDEIROS, 2004).

8.7 PAPER

É um texto escrito para/de uma comunicação oral, constituindo-se em síntese original de idéias a partir de um tema. O conteúdo de um *paper* apresenta as descobertas do pesquisador, seguindo-se de seu julgamento, avaliação, interpretação sobre o objeto pesquisado. Normalmente é publicado nos Anais ou Atas do evento onde é apresentado, com intuito de evidenciar que o pesquisador integra a comunidade científica. (MEDEIROS 2004; ANDRADE, 1995; ROTH, 1994, apud MEDEIROS, 2004).

8.8 MONOGRAFIA

Ao iniciarmos nossas considerações sobre tipos de trabalho acadêmico é mister apresentar as características que diferem entre si os textos científicos, tais como *Monografia, Dissertação e Tese*. Estes, enquanto trabalhos que objetivam desenvolver a capacidade criadora e juízo crítico do aluno, promovem a atividade de pesquisa científica evitando a absorção passiva de conhecimentos já produzidos (RAMALHO, 2002).

Para tanto trataremos primeiramente da terminologia **Monografia** (MONO = que quer dizer *uma só* e GRAPHEIN = que quer dizer *escrita*), que consiste em apresentar o domínio do assunto, a capacidade de sistematização e a construção de resultados de investigação científica com a finalidade de apresentar uma contribuição importante, mas não original à ciência (SALVADOR, 1982 apud RAMALHO, 2002).

Sua exigência ocorre como condição determinante para o término de curso de graduação e de pós-graduação *lato sensu* (especialização) nas diversas áreas de ensino. Cada Instituição de Ensino Superior – IES determina as diretrizes que deverão ser seguidas para produção e apresentação do trabalho.

Para Ramalho (*idem*) as monografias produzidas nas pós-graduações *stricto sensu* (dissertação e teses) são chamadas científicas, por serem consideradas como autênticos trabalhos de investigação e por seguirem rigoroso enfoque teórico-metodológico no alcance do nível de profundidade.

8.9 DISSERTAÇÃO

A **Dissertação** caracteriza-se por utilizar ordenação de idéias sobre o tema, um acompanhamento e todo um aparato técnico, além de habilidade em coletar e organizar as informações de maneira expositiva (descritiva) ou argumentativa. Destina-se a obtenção do grau acadêmico de Mestre (Master of scientia - M. Sc) e deve revelar a capacidade de sistematização e domínio do tema escolhido. A característica principal é o aprofundamento com que deve ser realizado o trabalho, além da defesa pública da dissertação perante uma banca composta por doutores.

8.10 TESE

Na continuidade do desafio de argumentar, justificar, convencer, persuadir, influenciar e descobrir novos conhecimentos está a **Tese** que, em suas características apresenta, também, a argumentação. Entretanto deve construir esta de maneira mais profunda. A Tese deve trazer uma contribuição *inédita* para o conhecimento, visando à obtenção do grau acadêmico de Doutor (Ph. D. – Doctor of Philosophy).

8.11 RELATÓRIOS

Podemos conceituar Relatório como exposição de uma atividade; de uma experiência; de uma investigação; de um estágio, de maneira a atender as suas finalidades de esclarecimento a outrem, que pode ser uma pessoa, uma instituição etc. Nessa perspectiva, é interessante delinear a visão de Andrade; Henriques (2004, p.159): “(...) vários são os tipos de Relatório: técnico-científico; de estágio; de visita; de cursos realizados; de apreciação sobre um tema.”

É vital que não esqueçamos de que esse gênero textual implica, como todos os outros, objetivos; interlocutores; assim, antes de nos perguntarmos o *como fazer*, devemos nos orientar por questões tais quais: *a quem; por que; o quê; onde; com que intenções*.

O Relatório Técnico-Científico é a apresentação sistematizada de resultados de pesquisas e/ou estudos realizados a respeito de uma questão, contendo idéias novas ou abordagens que complementam estudos já realizados. Para Medeiros (2004, p. 256) sua estrutura não difere muito da monografia, pois “é uma descrição objetiva dos fatos que ocorrem na pesquisa”.

8.12 PROJETO DE PESQUISA

É importante ressaltar que não há um modelo fixo para Projeto de Pesquisa. As regras, a estrutura, são estabelecidas de acordo com objeto pesquisado, o estilo do autor e, principalmente, as exigências da instituição de pesquisa ou entidade financiadora. “[...] É necessário que o projeto esclareça como

se processará a pesquisa e que seja suficientemente detalhado para proporcionar a avaliação do processo de pesquisa” (GIL, 1991, p. 22).

O projeto de pesquisa ainda não é o trabalho definitivo, mas uma *carta de intenções*, o planejamento para ação, aquele material que contém as linhas básicas do que se pretende realizar, incluindo o problema e os demais elementos clara e objetivamente formulados. Impõe ao autor ordem e disciplina para execução do trabalho de acordo com os prazos estabelecidos (MARTINS, 2000). Sua necessidade ocorre quando o acadêmico deve apresentar trabalho à disciplina de metodologia ou a qualquer disciplina; quando quer solicitar bolsa ou financiamento de estudos; quando quer participar de concurso para ingressar no mestrado ou no doutorado, etc. É mister entender que para definir claramente o tema/problema de pesquisa, “[...] o acadêmico deverá estar em um determinado grau avançado de estudo e de leituras preliminares que lhe dêem segurança para a redação de sua carta de intenções de pesquisa” (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2004, p. 134).

IX - REFERENCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de; HENRIQUES, Antonio. **Língua portuguesa:** noções básicas para cursos superiores, 7ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito.** São Paulo: Saraiva, 2004.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 2004

OLIVEIRA, Ivan Carlo. **Metodologia científica.** Macapá: CEAP, 2004.

RAMALHO, Carlos. **Metodologia científica.** Texto digitado, 2005.

PARTE III

X. ORIENTAÇÕES TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

A Associação Brasileira de Normas Técnicas é o fórum Nacional de Normalização. As Normas Brasileiras, cujo conteúdo é de responsabilidade dos Comitês Brasileiros (ABNT/CB) e dos Organismos de Normalização Setorial (ONS), são elaboradas por Comissões de Estudo (ABNT/CE), formadas por representantes dos setores envolvidos, delas fazendo parte: produtores, consumidores e neutros (universidades, laboratórios, Ongs e outros).

Na produção dos trabalhos acadêmicos, o discente deverá levar em consideração, no mínimo, três Normas Brasileiras de Referências da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT exigíveis nas Instituições de Ensino Superior – IES, são elas:

10.1 NORMA QUE ESPECIFICA AS CARACTERÍSTICAS PARA APRESENTAÇÃO DE CITAÇÕES EM DOCUMENTOS (NBR 10520/2002)

Segundo a ABNT (2002) citação é: “Menção de uma informação extraída de outra fonte”.

A citação ocorre quando se utiliza uma frase, uma idéia ou informação que, consultada e/ou coletada por outro autor, esteja tratando do assunto tema/problema de sua pesquisa e que você deseja transcrevê-la para o seu trabalho. Você pode fazer citações ou ao longo do texto ou em notas de rodapé, a partir de leituras de documentações existentes sobre o assunto estudado.

A citação também é necessária para estabelecer autoridade de argumentação e para prestar credibilidade ao trabalho. Entretanto, os autores Mezzaroba e Monteiro (2004, p. 249) argumentam que incluir em seu trabalho uma idéia de outro autor, não quer dizer torná-la sua:

Incorporar ao seu texto significa que as citações devem estar dispostas de modo a guardar relação de continuidade com a linha de seu raciocínio, ou seja, devem ser um reforço, um exemplo, um *plus* para a sua argumentação. Evite enxertar citações (diretas ou

indiretas) de forma a unicamente substituir o seu próprio trabalho.

Essa recomendação é, por vezes, esquecida quando da “produção” de um texto científico onde o *autor*¹⁰ “recorta” trechos de textos da internet, de livros, de revistas etc. e os aplica em seu trabalho como se fossem quebra-cabeças que não necessitassem de ligações coesas e coerentes. Tal situação causa, assim, a criação de verdadeiros “monstros remendados”, além do agravante de não se fazer as devidas identificações de referencias.

10.1.1 Modelo de texto dialogal entre as autoras Almeida; Guedes (2006)¹¹ da Parte I deste *nosso* livro “*O saber científico: a (re/des) construção de conhecimentos*” com outros autores aos quais consultaram

“Consideramos pertinente elucidar ainda outras formas de pesquisa partindo da visão de André (1995) e de Coracini (1991) e outros autores, posto que nos apresentam concepções metodológicas e teóricas que trazem à tona novos delineamentos na condução do ato da investigação científica.

Para André (op. cit., p.24) é preciso superar a dicotomia qualitativo-quantitativo pois,

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses valores estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos.

Ao defender tal ponto de vista, André (id., ibid, 1995) vem a corroborar a tese de Coracini (Loc.cit) de que *o discurso científico é, antes de tudo, uma pretensa postura objetiva indubitavelmente marcada pelo caráter subjetivo*¹². Para essa autora, o pesquisador imbuído de uma consistência teórico-metodológica que integra um determinado momento sócio-histórico, não se *desconecta* de seu eu, de suas

¹⁰ Grifo nossos.

¹¹ No prelo.

¹² Grifos nossos.

crenças, de seus conhecimentos ao proceder a análise sistematizada de seu objeto de estudo.

Finalizamos nossa discussão a respeito da linguagem e da subjetividade do discurso científico apresentando as considerações de Coracini (1996, p.36) acerca de três eminentes estudiosos sobre o conhecimento científico, a saber Popper, Kuhn, Feyerabend:

Embora os três pareçam concordar com a idéia segundo a qual ciência é construção e como tal pressupõe um sujeito, ativo, capaz de conferir significado a um fenômeno natural, apenas Kuhn se mostra sensível ao aspecto social das investigações científicas e, nesse sentido, parece-me mais adequado a tese que defendo, permitindo-me explicar, ao mesmo tempo, a subjetividade e o caráter convencional da pesquisa, e, portanto, do discurso científico.

É nessa linha de pensamento que apresentamos, de forma sucinta, a classificação dos diferentes tipos de pesquisa qualitativa delineada por André (op. cit.).”

10.2. ALGUNS MODELOS DE CITAÇÕES

É importante explicitar regras gerais acerca do uso de citações. Para tanto adoto as orientações de Teixeira (2003).

Na citação direta enquanto transcrição, a idéia citada é expressa *ipsis litteris* (da mesma maneira) como está na obra citada. Se no seu texto, ela estiver formatada em até três linhas, chamamos de citação curta e o destaque gráfico ocorre somente entre aspas; deve ficar inserida no próprio parágrafo onde você a inscreve, destacando-a apenas por aspas (no início e no fim). Se ocorrer que a citação direta seja mais de três linhas, formatá-la sem aspas, com fonte 10, espaço simples, recuo de margem de 4 cm à esquerda é a chamada transcrição longa :

Exemplo 1:

Para Skinner (1975, p.120) “As escolas preparam os estudantes para um mundo excessivamente remoto”.

De todo esse fecundo percurso, um ponto pode ser considerado como o centro do debate: “a fecundidade da atividade científica está ligada ao fato de ela ser

motivada por fenômenos antagonistas ou contraditórios, por mitos, por idéias e por sonhos” (MORIN, 1996 p.54).

Exemplo 2:

O conhecimento científico:

[...] deixando de ser pensado, meditado, refletido e discutido por seres humanos, integrado na investigação individual de conhecimento e de sabedoria, se destina cada vez mais a ser acumulado em bancos de dados, para ser depois, computado por instâncias manipuladoras, o Estado em primeiro lugar (MORIN, 1996 p,17.).

Na citação Indireta enquanto paráfrase (citação no corpo do texto e paráfrase entre parênteses, respectivamente no exemplo 1 e 2) você usará a idéia do autor, mas não suas palavras. A citação não vem entre aspas, mas deve ser referenciada.

Exemplo 1:

Para Carvalho et al (2000), o método é a ordem necessária para sabermos onde e como ‘navegar’, sabendo que passos e não se deixando influenciar por questões internas e externas.

Exemplo 2:

Educar é estabelecer repertórios comportamentais que serão vantajosos para o indivíduo em tempos futuros (SKINNER, 1985).

Na citação da citação é recomendado evitar, todavia se necessário for, deve ser usada a expressão *apud*, que significa (citado por, conforme, segundo) e pode ser usada das formas baixo exemplificadas. O sobrenome do autor da frase é colocado seguido pela expressão *apud* e pelo sobrenome do autor do livro que você teve acesso.

Exemplos:

A violência está em toda parte (SILVA, 1978 *apud* VIEIRA FILHO, 1990).

Skinner (1975 *apud* FRANÇA, 1997) critica o uso da punição em situação escolar.

10.2.1 O uso das expressões latinas

Digitadas em itálico, são muito utilizadas quando, em textos científicos, se quer fazer referências de outros autores no texto e em conformidade com cada caso (OLIVEIRA, 2005, p. 47):

apud (citado por, conforme, segundo);

et al (e outros);

ibidem ou ***ibid.*** (na mesma obra);

idem ou ***id.*** (igual à anterior);

loc.cit. (local citado);

opus citatum ou ***op. cit.*** (obra citada);

passim (aqui e ali);

sequentia ou ***seq*** (seguinte ou que segue).

A Nota de rodapé (usado para explicar o que não cabe no texto, referências, indicações, observações).

1 SOUZA, H. J. **Sociedades em crise**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

2 Id. **A Política da rua**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MESMO AUTOR DA REFERÊNCIA ACIMA

1 MELO, A. F. **Caos e Ordem**. São Paulo: Ática, 2001.

2. Id. *Ibid.*

MESMO AUTOR E OBRA DA REFERÊNCIA ACIMA

MELO, A. F. **Caos e Ordem**. São Paulo: Ática, 2001.

VIEIRA, K. L. **Física Básica**. São Paulo: Atheneu, 2000.

MELO, *op.cit.*

MESMO AUTOR E OBRA CITADO ANTERIORMENTE

OBS 1: CUIDADOS AO CITAR AUTORES: Verificar se o autor é realmente uma autoridade na sua área; Verificar se a citação tem relação com o argumento; Não faça citações de autores que não leu e que não estejam relacionados ao tema / problema de seu trabalho.

OBS 2: Não referenciar citações, sejam elas diretas ou indiretas, é considerado erro grave em redação científica.

Se a fonte termina com **Neto, Filho, Junior, Sobrinho**, inserir o sobrenome mais próximo:

Exemplo:

BRITO NETO, João W. X. **Ser ou não ser, eis a questão**. São Paulo: Contexto, 1999.

10.3. Norma que estabelece os elementos a serem incluídos em REFERÊNCIAS (NBR 6023/2002)

Definição:

“[...] conjunto padronizado de elementos descritivos, retirados de um documento, que permite sua identificação individual” (ABNT, 2002, p. 2) no todo ou em parte, impressos ou registrados em diversos tipos de suporte.

As referências devem aparecer, sempre, alinhadas somente à margem esquerda e de forma a se identificar individualmente cada documento, em espaço simples e separado entre si por espaço duplo.

As referências devem ser listadas em ordem alfabética única de autor (es) e/ou título(s). Em casos específicos, podem ser numeradas e arranjadas por assunto, autor ou correspondendo ao sistema numérico adotados nas citações.

ELEMENTOS ESSENCIAIS DE REFERENCIAS

SOBRENOME DO AUTOR, Nome. **Título do Livro**. Edição. Cidade: Editora, Ano.

1 autor:

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência:** introdução ao jogo e suas regras. 7.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LINA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é realidade.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (coleção primeiros passos).

2 autores: (os nomes devem ser separados por ponto e vírgula)

BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1985.

3 autores: (até 3 autores os nomes devem ser separados por ponto e vírgula)

PASSOS, L. M. M; FONSECA, A; CHAVES, M. **Alegria do saber:** matemática. Segunda série do primeiro grau: livro de professor. São Paulo: Scipione, 1995.

+ de 3 autores: usa-se a expressão **et al** que quer dizer **(e outros autores)**

URANI, A. et al. **Constituição de uma matriz de contabilidade social para o Brasil.** Brasília, DF: IPEA, 1994.

Responsabilidade pelo conjunto da obra: (organizador, compilador, editor, coordenador, etc...)

CARVALHO, M. C. M. de (Org.). **Construindo o saber:** metodologia científica: fundamentos e técnicas. 4. ed. ver. amp. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

Quando se referenciar parte de publicações.

BARROS, Aidil; LEFHELD, Neide. Metodologia e a universidade. In: _____. **Fundamentos de metodologia científica:** um guia para iniciação científica. São Paulo: Makron Books, 2000.

Autor entidade (Órgãos do governo, Associações, etc.)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724/2002:** Trabalhos acadêmicos: apresentação, Rio de Janeiro, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE PROPRIEDADE INDUSTRIAL (Brasil). **Classificação nacional e patentes** .3.ed. Rio de Janeiro, 1979. v.9.

Bíblia

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução do centro Bíblico Católico. São Paulo: Ave Maria, 1930 p., il.

Enciclopédia

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo: Encyclopaedia Britannica, 1993. 20 v.

Dicionários

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro : Delta, 1980. 5v.

Atlas

MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. **Atlas celeste**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. 175 p.

Tese e Dissertação

ALMEIDA, Sidney Marinet Guedes de. **O vandalismo na escola e a dinâmica curricular**. Brasília, 1999. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Workshop

WORKSHOP DE DISSERTAÇÕES EM ANDAMENTO, 1, 1995, São Paulo. **Anais...** São Paulo : ICRS, USP, 1995. 39 p.

Fascículos

VEJA. São Paulo: Editora Abril, v.31, n.1, jan., 1998.

Artigo em revista

ESPOSITO, I. et al. **Repercussões da fadiga psíquica no trabalho e na saúde ocupacional**, São Paulo, v.8, n.32, p.37-45, out./dez. 1979.

Jornal

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 3.

Internet

MORIN, Edgar. **Label France**. (S.l.), n. 28, jul.1997. Disponível em: < <http://www.ambafrance.org.br/abr/label/Label28/Sciences/morin.html> > . Acesso em: 12 out. 2002. Entrevista concedida a Ane Rapin.

MORIN, Edgar. **Complexidade e liberdade**. Disponível em: <http://www.geocities.com/complexidade/complib.html>>. Acesso em: 12 out 2002.

Filmes e Vídeos

O NOME da rosa. Produção de Jean-Jaques Annaud. São Paulo:Tw Vídeo Distribuidora, 1986. 1 Videocassete (130 min.): VHS, Ntsc, son., color. Legendado. Port.

Leis e Decretos

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 48, p.3-4, jan./mar.,1. trim. 1984. Legislação Federal e Marginalia.

BRASIL. Lei n. 9273, de 3 de maio de 1996. Torna obrigatório a inclusão de dispositivo de segurança que impeça a reutilização das seringas descartáveis. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 60, p.1260, maio/jun., 3. trim.1996. Legislação Federal e Marginalia.

Portarias

BRASIL. Secretaria da Receita Federal. Desliga a Empresa de Correios e Telégrafos - ECT do sistema de arrecadação. Portaria n. 12, de 21 de março de 1996. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, p.742-743, mar./abr., 2. Trim. 1996. Legislação Federal e Marginalia.

10.4 NORMA QUE ESPECIFICA PRINCÍPIOS GERAIS PARA TRABALHOS ACADÊMICOS – APRESENTAÇÃO (NBR 14724/2002)

Esta norma especifica os princípios gerais para elaboração de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros), visando à sua apresentação à Instituição de Ensino Superior – IES.

ESTRUTURA

Os trabalhos acadêmicos, dissertações e teses e outros, dividem-se em elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

Disposição dos elementos

ESTRUTURA	ELEMENTO
Pré-textuais	Capa (obrigatório) Lombada (obrigatório) Folha de rosto (obrigatório) Errata (opcional) Folha de aprovação (obrigatório) Dedicatória (s) (opcional) Agradecimento (s) (opcional) Epígrafe (opcional) Resumo na língua vernácula (obrigatório) Resumo em língua estrangeira (opcional) Lista de ilustrações (opcional) Lista de abreviaturas e siglas (opcional) Lista de símbolos (opcional) Sumário (obrigatório)
Textuais	Introdução Desenvolvimento Conclusão
Pós-textuais	Referências (obrigatório) Glossário (opcional) Apêndice (s) (opcional) Anexo (s) (opcional) Índice (opcional)

Fonte: Associação Brasileira de Normas Técnicas

(2002, p. 2)

10.4.1 Normas para apresentação gráfica dos trabalhos:

Formato: Papel A4, cor Branca (210x297mm), Fonte 12 para o texto e 10 para transcrições longas (mais de três linhas) e notas de rodapé.

Tipo de letra: Times New Roman ou arial.

Margem: Esquerda e superior 3cm / Direita e inferior 2cm (No caso de textos datilografados, para citações de mais de três linhas, deve-se observar o recuo de 4cm da margem esquerda).

Espacejamento: Espaço duplo para todo o texto. Espaço simples para os resumos, transcrições longas, notas de rodapé, referências bibliográficas.

Paginação: Todas as folhas do trabalho, a partir da folha de rosto, devem ser contadas, mas não numeradas. A numeração é a partir da primeira folha da parte textual, no canto superior direito, número arábico, as folhas pós-textuais seguem a mesma seqüência do texto. Recomenda-se o uso da numeração progressiva NBR 6024/2003 para as seções do texto:

1. SEÇÃO PRIMÁRIA

1.1 SEÇÃO SECUNDÁRIA

1.1.1 Seção terciária

1.1.1.1 Seção quaternária

1.1.1.1 Seção *quinária*

a) b)

Abreviaturas e siglas: Quando aparecem pela primeira vez, primeiro por extenso e depois abreviatura ou sigla entre parênteses.

Ilustrações:

FIGURAS: identificação na parte inferior seguida de seu número arábico e seu título

TABELAS: identificação na parte superior seguida de seu número arábico e seu título. Devem ser inseridas o mais próximo possível do trecho a que se refere.

VISUALIZAÇÃO DA MARGEM

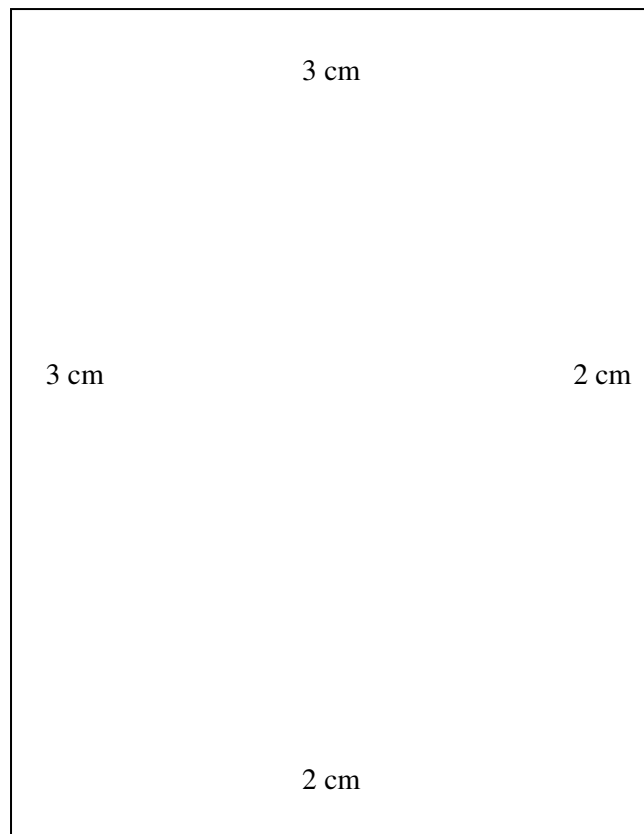
As margens usadas são:

3 cm na esquerda

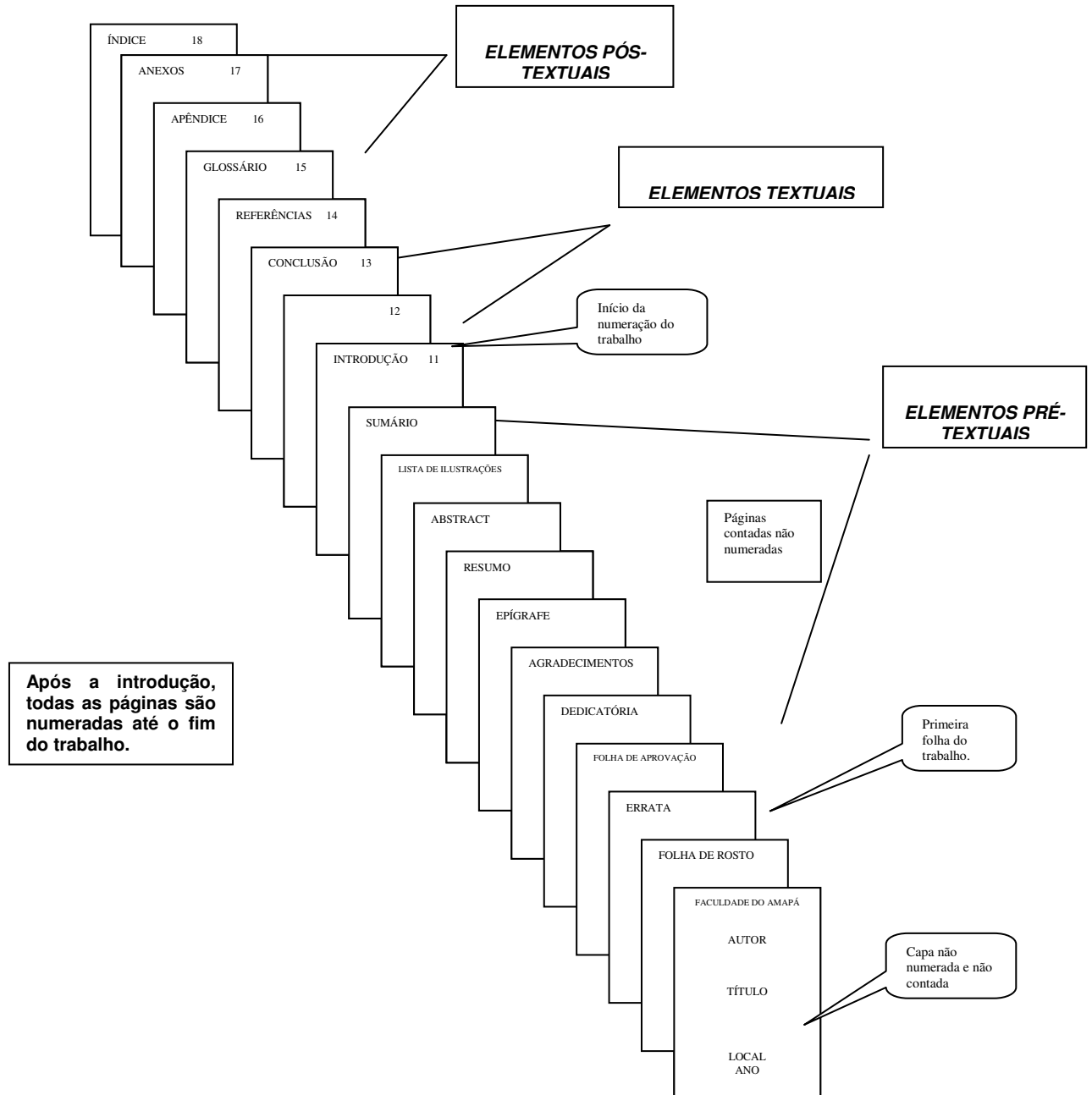
2 cm na direita

3 cm na parte superior

2 cm na parte inferior



Visão Total de Localização da Estrutura Sequencial do Trabalho (FERREIRA; RESENDE; PATACO, 2003):



OBS: Se houver interesse em conhecer detalhadamente todos os elementos da apresentação gráfica dos trabalhos acadêmicos, consultar a biblioteca da FAMAP (Normas de apresentação gráfica).

ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS

Capa: Elemento obrigatório. Nela deve conter: nome da Instituição (opcional), nome do autor, Título do trabalho, subtítulo (se houver), local (cidade) e ano da entrega.

<p>FACULDADE DO AMAPÁ (arial 14)</p> <p>OSCAR SENNA (arial 14)</p> <p>PEDRINHAS NO CONTEXTO SÓCIO-ECÔNOMICO DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ (arial 14)</p> <p>Macapá (arial 12) 2003</p>

LOMBADA: (obrigatório) Parte da Capa na qual são reunidas as margens internas das folhas. Deve ter as seguintes informações: (modelo anexo)

Nome do autor com impressão longitudinal (e legível) do alto para o pé da lombada;
Título do trabalho com a impressão na mesma forma em que se fizer a do Nome do Autor;

Elementos alfanuméricos de identificação (no pé da lombada): local e ano.

NOME DO AUTOR	TI TULO DO TRABALHO	Macapá/2006
---------------	---------------------	-------------

Folha de rosto: Elemento obrigatório. Nela deve conter: nome do autor, Título do trabalho, subtítulo (se houver), Natureza do trabalho (tese, dissertação, monografia, trabalho de disciplina), local (cidade) e ano da entrega.

OSCAR SENNA (arial 14)

PEDRINHAS NO CONTEXTO SÓCIO-ECÔNOMICO DO
MUNICÍPIO DE MACAPÁ
(arial 14)

Trabalho apresentado como
requisito avaliativo da
disciplina de metodologia de
pesquisa, sob orientação do
professor... (arial 12)

Macapá (arial 12)
2003

Dedicatória: Elemento opcional, espaço para o autor prestar homenagens ou dedicar seu trabalho. Vem em folha distinta.

Aos meus pais Francisco e Maria

Agradecimento: elemento opcional que deve ser apresentado em folha distinta. Espaço destinado às pessoas que foram importantes para realização do trabalho. Se o trabalho for resultado de pesquisa financiada, não deixar de agradecer a Instituição financiadora.

AGRADECIMENTOS

À comunidade das Pedrinhas que destinou
preciosos momentos de contribuição.

Ao meu orientador, Professor....., pelas lições.

Epígrafe: elemento opcional que vem após os agradecimentos e é uma citação, mensagem, reflexão que deve estar relacionado ao tema geral do trabalho.

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
conservar
Para tentar ser feliz.

O Rappa

Sumário: elemento obrigatório, cujas partes são acompanhada (s) do(s) respectivo(s) número(s) da(s) página(s). Segundo Teixeira (2003). É a expressão da organização do relatório e poderá ser organizado de acordo com o tipo de estudo realizado. (Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa de Campo).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	05
2	CONTEXTUALIZANDO MACAPÁ	07
2.2	Econômico-sócio-cultural	08
3	SURGIMENTO DAS PEDRINHAS	11
4	REFERENCIAS	15
5	ANEXOS	25

ELEMENTOS TEXTUAIS

Nos elementos textuais estão constituídas as três partes fundamentais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Cada parte deverá ser apresentada em folha distinta.

Por **introdução** entender-se parte inicial do texto, onde devem constar delimitação do assunto tratado, objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do trabalho (NBR 14724/2002).

Por **desenvolvimento** entender-se a parte principal do texto, contem a exposição ordenada e pormenorizada do assunto. Divide-se em seções e subseções, que vão de acordo com a abordagem do trabalho (Idem).

Por **conclusão** entender-se parte final do trabalho, na qual se apresentam as considerações finais (idem).

ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS

Referências: Elemento obrigatório elaborado conforme a NBR 6023/2002.

Glossário: Elemento opcional, elaborado em ordem alfabética. São palavras de uso restrito ao trabalho de pesquisa ou pouco conhecidas pelo leitor (NERY; BORGES, 2005)

Apêndice (s): Elemento opcional. São documentos elaborados pelo próprio autor do trabalho (idem).

Anexo (s): Elemento opcional. São documentos não elaborados pelo autor da obra, que serve de fundamentação, comprovação e ilustração (PATACO; VENTURA; RESENDE, 2004)

Índice: Elemento opcional, elaborado conforme a NBR 6034 (Preparação de índice de publicações – Procedimentos: Lista de palavras ou frases, ordenadas segundo determinado critério que localiza e remete para as informações contidas no texto).

11. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** informação e documentação: referências: elaboração: Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024:** informação e documentação: numeração progressiva das sessões de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027:** informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724:** informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação Rio de Janeiro, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito.** 2. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2004.

NERY, José Reinaldo; BORGES, Maria Lúcia. Orientações Técnicas para elaboração de trabalhos acadêmicos. Macapá: UNIFAP, 2005. 104p.

PATACO, Vera; VENTURA, Magda; RESENDE, Érica. **Metodologia para trabalhos acadêmicos:** normas de apresentação gráfica. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 2004.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 4.ed. rev. e ampl. Belém: UNAMA, 2003.

ANEXO 1

Texto original: A natureza da fala

Fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema lingüístico, elas possuem características próprias.

Isto não significa, porém, que fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje. Vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial (MARCUSCHI, 1995; KOCH & OESTERREICHER, 1990; HALLIDAY, 1985; KOCH, 1992). É MARCUSCHI (1995: 13) quem escreve: “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”.

Para situar os diversos tipos de texto ao longo desse contínuo, KOCH & OESTERREICHER sugerem a utilização, além do critério do *medium*, oral ou escrito, do critério da proximidade/distância (física, social, etc.); CHAFE (1982, 1985), por seu turno, leva em conta o envolvimento maior ou menor dos interlocutores; HALLIDAY postula que, enquanto o texto escrito possui maior densidade lexical, o texto falado, ao contrário do que se costuma afirmar, possui maior complexidade sintática. Desta forma, fala e escrita apresentam tipos de complexidade diferentes.

O que se verifica, na verdade, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais

para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Foi com base na visão dicotômica acima mencionada que se estabelecem inicialmente, as diferenças entre fala e escrita, entre as quais as mais freqüentemente mencionadas são as seguintes:

Fala	Escrita
Contextualizada	descontextualizada
Implícita	explícita
Redundante	condensada
não-planejada	planejada
predominância do “modus pragmático”	predominância do “modus sintático”
Fragmentada	não-fragmentada
Incomplete	completa
pouco elaborada	elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	predominância de frases complexas, com subordinação abundante
pequena freqüência de passivas	emprego freqüente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	maior densidade lexical

Na realidade, porém, o que ocorre é que:

1. nem todas essas características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades;

2. tais características foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal da escrita (isto é, costuma-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento), que chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição...

É evidente, contudo, que a fala possui características próprias, entre as quais as que são apresentadas abaixo (cf., por exemplo, KOCH, 1992; KOCH et al., 1990):

1. é relativamente não-planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional; isto é, ela necessita ser *localmente planejada*, ou seja, planejada e replanejada a cada novo “lance” do jogo da linguagem;

2. o texto falado apresenta-se “em se fazendo”, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a “pôr a nu” o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções, etc., no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho;

3. o fluxo discursivo apresenta descontinuidades freqüentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas relevantes;

4. o texto falado apresenta, pois, uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua;

5. a escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto, dinâmica. HALLIDAY (1985:74) capta bem essa diferença utilizando a metáfora do quadro e do filme. Para o leitor, o texto se apresenta de forma sinóptica: ele existe, estampado numa página – por trás dele vê-se um quadro. Já no caso do ouvinte, o texto o atinge de forma dinâmica, coreográfica: ele **acontece**, viajando através do ar – por trás dele é como se existisse não um quadro, mas um filme.

Cabe lembrar, também, que, em situações de interação face-a-face, o locutor que, em dado momento, detém a palavra não é o único responsável pela produção do seu discurso: trata-se, como bem mostra MARCUSCHI (1986), de uma atividade de co-produção discursiva, visto que os interlocutores estão juntamente empenhados na produção do texto: eles não só procuram ser cooperativos, como também “co-negociam”, “co-argumentam”, a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções de cada interlocutor.

Além disso, como é a interação (imediate) o que importa, ocorrem pressões de ordem pragmática que se sobrepõem, muitas vezes, às exigências da

sintaxe.são elas que, em muitos casos, obrigam o locutor a “sacrificar” a sintaxe em prol das necessidades da interação, fato que se traduz pela presença, no texto falado não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases, que têm, freqüentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância, como será visto nos vários capítulos que compõem esta segunda parte do livro.

Tais pressões pragmáticas derivam de “estratégias” cognitivo-conversacionais, como as seguintes:

1. sempre que perceber que o parceiro já compreendeu o que você pretendia comunicar-lhe, a continuação de sua fala se tornará, na maioria das vezes, desnecessária;

2 .logo que perceber que seu interlocutor não o está entendendo devidamente, suspenda o fluxo da informação e repita, parafraseie, mude o planejamento ou insira explicações e/ou exemplos;

3. ao perceber que formulou algo de maneira inadequada, interrompa-se imediatamente e proceda a uma correção;

4. ao se dar conta de que disse algo que é ou poderia ser ofensivo à face do seu interlocutor ou que foi excessivamente categórico naquilo que disse, proceda imediatamente a um reparo, acrescentando ou inserindo expressões atenuadoras ou modalizadoras.

Assim sendo, o texto falado não é, absolutamente, caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado.

(Koch, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.)

Exemplo de Resumo¹³

A natureza da fala (p. 61 a 64) In.:Koch, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

¹³ Texto produzido por Marialva Ramalho de Almeida e Waldenise Guedes.

Fala e escrita são duas modalidades de uso da língua que se utilizam do mesmo sistema lingüístico, ou seja, do signo lingüístico. Não se pode conceber fala e escrita como integrantes de uma dicotomia, pois, segundo ¹⁴Marcuschi (1995: 13) “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. Dentro desse *continuum*, há de se observar diversos tipos de textos que ora se aproximam do pólo da fala (textos escritos como bilhetes, cartas familiares, textos de humor) ora se aproximam do pólo da escrita formal (textos orais como conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos).

Segundo Koch (2000) a *fala* e a *escrita* não têm características estanques, únicas, ou seja, não se pode delimitar o que pertence exclusivamente à fala e o que pertence à escrita. A autora diz ainda que se buscou sempre estabelecer essa *dicotomia* ente as duas – fala e escrita – tomando-se como base o ideal da escrita: daí é que surgiram concepções do tipo: *fala* é contextualizada, implícita, redundante, não-planejada, pouco elaborada.; *escrita* é descontextualizada, explícita, condensada, planejada, não fragmentada, completa, elaborada.

É necessário que se estabeleça uma outra visão, não dicotômica, entre fala e escrita na qual se conceba que as duas integram um plano contínuo que mostra a fala (em alguns contextos de sua enunciação) mais próxima do pólo da escrita, bem como esta, também em alguns momentos de sua enunciação, mais próxima do pólo da fala. É assim que se pode dizer que: a fala é relativamente não-planejável, pois devido à sua própria natureza altamente interacional, o seu planejamento é feito durante o processo de interação verbal. Ou seja, o texto falado apresenta-se “em se fazendo”, explicitando a sua própria gênese; contrário ao texto escrito que possui um tempo maior de planejamento, visto que o seu produtor tem a seu dispor espaço e possibilidade de “pensar” antes de escrever, fazendo rascunhos, apagando, reescrevendo, reelaborando; considerando-se que não há a presença de um interlocutor, no momento da “feitura do texto”. O discurso da fala, pela sua própria natureza cognitivo-interacional, apresenta descontinuidades freqüentes que se justificam pelo caráter pragmático da fala. Enfim, enquanto a escrita é o resultado de um processo, portanto estática; a fala é o próprio processo, logo, dinâmica.

¹⁴ Apud Koch, Ingedore Villaça. O texto e a construção dos sentidos. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

É mister se compreender, também, que a fala por ser produzida face a face, na presença de interlocutores, trata-se de uma atividade de co-produção discursiva, considerando-se que no momento de sua produção, os interlocutores estão comprometidos, ou seja, buscam ser cooperativos co-negociando, co-argumentando; não se podendo por isso analisar separadamente as produções de cada interlocutor. Devido à interação imediata ser o aspecto mais importante do ato da fala, esta irá sofrer pressões de ordem pragmática que vão se sobrepor, muitas vezes, às exigências da sintaxe. Ou seja, o interlocutor “sacrifica” a sintaxe em prol das necessidades de interação. Isso se traduz, por exemplo, pela presença, no texto falado, de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases cujas funções são freqüentemente de caráter cognitivo-interacional.

As *pressões pragmáticas* derivam de “estratégias” cognitivo-conversacionais, tais como: percebendo que seu parceiro já compreendeu a “sua fala”, você perceberá que não é preciso continuá-la; quando você perceber que, ao contrário, seu interlocutor não o está compreendendo, suspenda o fluxo da informação e repita, parafraseie, mude o planejamento ou insira explicações e/ou exemplos; ao incorrer numa formulação inadequada, interrompa-se e faça correção; quando perceber que a sua fala produziu um efeito ofensivo ao seu interlocutor, faça um reparo acrescentando ou inserindo expressões atenuadoras ou modalizadoras.

Em suma: o texto falado não é caótico, desestruturado, rudimentar; possui, sim, uma estruturação que lhe é peculiar, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é à luz dela que se deve compreendê-lo.

Exemplo de sinopse¹⁵

A fala e a escrita inserida num continuum tipológico.

A NATUREZA DA FALA. A fala e a escrita. In.:Koch, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4^a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

Visão não-dicotômica na relação entre fala e escrita

Exemplo de resenha¹⁶

A natureza da fala (pp. 61 a 64) In.:Koch, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4^a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

¹⁵ Autoria: idem resumo.

¹⁶ Autoria: idem resumo.

O texto da autora Ingedore Koch *A natureza da fala* traz à tona uma antiga e polêmica discussão acerca da relação entre fala e escrita ao colocar em evidência que estas mantêm uma relação onde as características de uma se interseccionam e se distanciam da outra dentro do que a autora – e outros lingüistas – denominam de continuum tipológico (cf. Marcuschi, 1995) . Dentro dessa visão, não se pode conceber fala e escrita como formas dicotômicas, ou seja, estanques, circunscritas cada uma em um pólo não atravessando (nem sendo atravessadas) o *alheio*. Koch assim se posiciona destacando que essa visão constituiu-se (e ainda, por vezes, se constitui) numa postura equivocada de concepção acerca das características da escrita enquanto *planejada, completa* e da fala como não-planejada, incompleta.

Durante milênios, a escrita foi concebida como o paradigma do *bom uso* da linguagem, e assim modelo na constituição da gramática normativa vinculando-se à esta a prescrição. À fala se reservou o lugar do *erro, da não organicidade* ou como bem evidencia a autora, durante o percurso da história da linguagem – de diferentes vertentes dogmáticas no que concerne ao papel da Gramática no domínio da escrita padrão – a fala foi recebendo características sob uma ótica preconceituosa que a evidencia como ação “descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento (...) comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição”. (KOCH, 2000, p.: 62).

É importante que salientemos um aspecto relevante dessa questão: a adoção de critérios que estabeleçam uma outra visão, não dicotômica, entre fala e escrita considerando-se que as duas fazem parte de um plano contínuo de usos onde a fala se circunscreve – em alguns contextos de enunciação, mais próxima do pólo da escrita e, ao mesmo tempo, a escrita – vista como processo – se constrói através de aspectos tão intrinsecamente relacionados e pertinentes muito mais à fala. Se houver o estabelecimento de critérios coerentes (bem mais científicos no que tange tanto às peculiaridades quanto à funcionalidade de usos diversos da fala e da escrita), acreditamos que poder-se-á estabelecer uma relação entre fala e escrita enquanto integrantes de um *continuum* tipológico, como bem nos evidencia Koch. E a partir dessa perspectiva, as características de ambas podem assim se delinear: a fala é relativamente não-planejável, pois devido à sua própria natureza altamente

interacional, o seu planejamento é feito durante o processo de interação verbal. Ou seja, o texto falado apresenta-se “em se fazendo”, explicitando a sua própria gênese; contrário ao texto escrito que possui um tempo maior de planejamento, visto que o seu produtor tem a seu dispor espaço e possibilidade de “pensar” antes de escrever, fazendo rascunhos, apagando, reescrevendo, reelaborando; considerando-se que não há a presença *local* de um interlocutor (ainda que pensemos nele), no momento da “feitura do texto”. O discurso da fala, pela sua própria natureza cognitivo-interacional, apresenta descontinuidades freqüentes que se justificam pelo caráter pragmático da fala.

Através da leitura do texto *A natureza da fala*, podemos afirmar que a relação fala-escrita só pode ser concebida como pertencente a um contexto de interação verbal onde tanto fala quanto escrita se superpõem e, ao mesmo tempo, denotam suas próprias especificidades de acordo com o *uso* que cada interlocutor faz da língua, a fim de expressar sempre uma intenção pragmático-discursiva, ou seja, considerar que o *que se diz* é intrinsecamente ligado ao *para quem se diz*, *onde se diz*, *como se diz*. Essa consideração no uso da linguagem está diretamente ligada às características da modalidade falada e a da escrita.

ANEXO 2

Exemplo de Paper¹⁷

REFACÇÃO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA: O OLHAR DO OUTRO SOBRE O TEXTO ORIENTA A REFACÇÃO?

Partindo de uma concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos interlocutores, objetivo investigar nesta dissertação o papel do outro no processo de refacção de texto. Para efetivar tal investigação, selecionei quatorze sujeitos de uma 6ª série, de uma escola estadual que já haviam sido meus alunos durante dois anos e procedi à coleta de dados, no decorrer de dois meses gravando em áudio todos os passos de produção e refacção dos textos. Após esses passos metodológicos, passei à descrição e à análise dos dados direcionando-me por duas correntes teóricas básicas que consideram a produção escrita como um processo de construção de sentidos entre sujeitos interlocutores: o sócio-interacionismo de Vygotsky e o dialogismo de Bakhtin. Observei que a interação com o outro constituiu-se tanto em uma forma de apoio para solucionar os problemas percebidos durante o processo de refacção quanto em um momento em que os sujeitos desta pesquisa reescreviam seus textos e o do colega direcionados pelo entrecruzamento de vozes que foram ouvidas durante os momentos de interação. Os resultados permitem observar que, se a prática escolar com a produção escrita for direcionada pela concepção de linguagem acima mencionada, poderá constituir-se em um possível caminho para a superação da crise por que passa, ainda, o processo de ensino/aprendizagem da língua escrita padrão.

¹⁷ Autora: Marialva Ramalho de Almeida. Texto apresentado no Congresso do GELNE (Grupos de estudos Lingüísticos do Nordeste)- Universidade da Paraíba, 2004.

Palavras-chave: Práticas escolares. Interação. Dialogismo e Discurso.

ANEXO 3

Exemplo de Artigo Científico¹⁸

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM CONTEXTO DE MESCLA LINGÜÍSTICA

Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida¹⁹
Waldenise Maria Martins Guedes²⁰

RESUMO

Estudo sobre a Identidade Lingüística a partir da descrição e análise do comportamento de sujeitos em contextos socioculturais e geográficos diferentes onde estão inseridos. Partimos da concepção Dialógica de Bakhtin (1992); da Dialetoлогия; da Sociolingüística variacionista e interacionista. Adotamos o método hipotético-dedutivo, acreditando ser a Identidade constituída em meio às diferenças. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a documental - produções textuais de acadêmicos de Administração da FAMAP-AP, trechos de uma dissertação de Mestrado - aliada a de campo; esta efetivada por alunos nossos. A descrição e a análise dos dados são feitas com base numa abordagem qualitativa. Os resultados

¹⁸ Texto apresentado no I Simpósio de Letras da Faculdade de Macapá-FAMA, 2004.

¹⁹ Professora Mestra em Lingüística Aplicada-UNICAMP-SP; professora da cadeira de Língua Portuguesa e de Projeto de Graduação da Faculdade do Amapá-FAMAP

²⁰ Professora Mestra em Lingüística-UFPA; professora da cadeira de Língua Portuguesa e de Projeto de Graduação da Faculdade do Amapá-FAMAP.

apontam que todos os sujeitos pesquisados usam a língua como forma de identificação pessoal; sócio-histórico-cultural e para delimitar e defender seu espaço geográfico e social.

Palavras-chaves: Identidade. Linguagem. Alteridade. Diversidade Lingüística.

As identidades não são fundamentalmente propriedades privadas dos indivíduos mas construções sociais, suprimidas e promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante (KITZINGER 1989, P. 94) como pessoas sempre outros, sempre essencialmente segundas pessoas (SHOTTER 1989, P.143).²¹

I – IDENTIDADE

O tema que discutimos *a construção de identidades subjacentes a práticas discursivas* é conduzido por uma concepção de língua que a caracteriza como multifacetada porque é reflexo de ações de sujeitos interlocutores *na e sobre* a linguagem, durante a interação verbal, buscando (re)construir o mundo e, ao mesmo tempo, sendo por ele formados.

Nessa perspectiva, pode-se argumentar que o que se diz só tem sentido por estar se dirigindo a um outro de quem se espera alguma resposta. assim, qualquer enunciado existe somente como parte significativa da cadeia comunicativa que une os sujeitos interlocutores, fazendo-os tomarem alguma atitude perante esses enunciados: concordarem, discordarem, apoiarem, mostrarem oposição, desagrado... construindo, dessa forma, sentidos para a própria linguagem que usam, ao mesmo tempo em se constroem como indivíduos e como seres sociais. Segundo Bakhtin (1992), durante esse construir é que se percebe, em nossas palavras, a presença das palavras do outro – tanto o outro ou outros que nos precederam nos

²¹ Epígrafe retirada de Moita Lopes, Luiz Paulo da. *Socioconstrucionismo: discursos e identidades sociaisI*. In.: Moita Lopes, Luiz Paulo (Org.). Discursos de identidades. Campinas-SP: Mercado de Letras.

usos dessas palavras e as povoaram com seus sentidos, quanto o outro, imagem do interlocutor a quem nos dirigimos, presente ou virtual, imagem essa que povoa e também marca a nossa enunciação.

Para Bakhtin (1997:124), “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Conduzindo-nos por essa linha teórica, adotamos um conceito de identidade como algo que só pode ser compreendido *nos* e *pelos* discursos sociais que a envolvem.

Essa concepção traz à tona uma visão de identidade de caráter heterogêneo e, ao mesmo tempo, singular. Não se pode, portanto, pensar em identidade como algo “pronto de antemão”; mas, como nos afirma Rajagopalan (2003:61) “as identidades estão em permanente estado de ebulição, sendo constantemente reconstruídas. a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo.”

Discutimos, ainda, o tema, ora referendado, sob a ótica da representação da identidade através dos múltiplos discursos como bem nos mostra Gee (apud Moita Lopes, 2003:20): “cada um de nós é membro de muitos discursos e cada discurso representa uma de nossas múltiplas identidades.”

Em nosso *corpus*, apresentamos essas múltiplas identidades inseridas em contextos de mescla lingüista.

II - MESCLA LINGÜÍSTICA:

Um fato, um acontecimento inerente a todas as comunidades verbais é o entrecruzamento de variáveis lingüísticas, quaisquer que sejam os fatores que as motivem. Para se falar dessa *mistura*, é necessário delinear antecipadamente que estamos chamando de comunidade fala a

“um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos lingüísticos...”

[...] se caracteriza por se constituir de indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras.” (Alkimim, 2001)

Esse comportamento verbal ocorre tanto em situações de monolisguismo quanto de bilingüismo, daí Tarallo e Alkmin (1987) considerarem que a mescla lingüística caracteriza-se por diferentes maneiras de falar e/ou sintaxes e fonologias diferenciadas coexistindo e/ou concorrendo numa mesma comunidade de fala, ou ainda, línguas distintas que coexistem e se misturam numa mesma comunidade, uma vez que os sistemas lingüísticos e suas variáveis só se efetivam no convívio social. Ou seja, é na comunidade de fala que a mescla lingüística vai se efetivar, cuja existência, de maneira sistemática ou assistemática, é *autorizada* (e ao mesmo tempo autoriza, em mão dupla) pelos participantes das comunidades nas quais estão inseridos.

Seguindo os autores acima citados, distinguimos em nossos dados *mesclas intracomunidades e mescla intercomunidades*, assim subdivididos:

2.1 MESCLAS INTRACOMUNIDADES:

Variantes convivendo e/ou se entrecruzando em uma mesma comunidade de fala, na qual somente uma língua é falada: nos dados apresentados, fazemos uma subdivisão entre mescla sociocultural (diatrática) e mescla geográfica (diatópica).

2.1.1. Mescla sociocultural:

Dado 1 - Representação das relações de poder na fala da narradora:²²

P - A senhora já sentiu alguma vez perigo de vida...a morte por perto?

R- Só uma vez. no carro. né? **no carro que eu fui em cima.** né? credo! até dá pra rir. não. eu vinha passando lá na...ai! o nome daquela rua, meu deus! pera aí. ai, aquela rua que sai dos servidores, que tem aquela bomba de gasolina agora, que a gente entra ali.aquela rua ali. Vinha passando ali. tinha dois carros. Aí uma senhora veio no fuca. **Aí mandou eu parar. Parei. Atravessar a rua. Parei.** Ela **garrou, mandou eu passar.** Quando eu passei, **ela botou o carro em cima. Agora eu não sei se foi um milagre, ou foi devoção que eu tenho, a fé que eu tenho em muitas**

²² Narrativa transcrita de uma entrevista em 1987 (retirada de Meurer, 2002)

coisas que quando ela veio com o carro, eu pulei e fiquei sentada na frente do carro, ali. Quando eu dei conta de mim, eu tava sentada em cima. foi só.

Observa-se na fala de R, a relação de poder entre a motorista e a pedestre, pelo emprego de formas gramático-discursivas: expressões como mandar, atravessar que se constituem como formas imperativas usadas pela motorista; ao mesmo tempo a pedestre utiliza formas verbais que evidenciam a obediência desta; constata-se, ainda, a crença da pedestre como aquela que causou a ação do atropelamento ao usar o enunciado “no carro que eu fui em cima.”. Na seqüência de sua fala a narradora justifica ter saído sem danos a um milagre, uma devoção oriundos de sua fé, retratando, assim, uma formação imaginária compartilhada com seus pares sociais, “pertencendo provavelmente a uma classe social menos privilegiada” (Meurer, 2003:26). Isso é ratificado pelo referido autor ao explicar o emprego do verbo *garrar* – como peculiarmente utilizado no português açoriano de Florianópolis - por pessoas de escolaridade e nível socioeconômico baixo.

Dado 2 - Imagem que um aluno universitário constrói de si mesmo como usuário da língua escrita culta:²³

EMPREGO DE *ONDE*:

Durante anos os políticos brasileiros vem disputando o poder, primeiramente entre São Paulo e Minas Gerais, com a chamada “política do café com leite” **onde** políticos dos dois estados revezavam-se na presidência do país, de forma que o governante sempre teria o compromisso de ajudar aqueles que o apoiaram(...) com o passar dos anos o Brasil mergulhou em um golpe militar, fato que perdurou por vinte anos **onde** os direitos civis foram deixados de lado e a repressão tomou conta da nação.

(...) em meados dos anos 80, tivemos um processo de reabertura política com a volta de direitos e garantias para os cidadãos, **onde** em 1988 foi promulgada a carta magna da nação...

²³ Texto de aluno do curso de Administração em Marketing, durante um trabalho de reescrita feito na disciplina Português Instrumental, ministrada pela pesquisadora Marialva Ramalho de Almeida, na Faculdade do Amapá-FAMAP, em 2002.

(...) vários foram os escândalos surgidos com antigos e novos nomes da política brasileira, **onde** pela primeira vez tivemos um presidente da república cassado(...)

No trabalho de retextualização com a turma da qual se originou o texto em análise, uma das justificativas dos alunos para o uso dos pronomes relativos é a de que seu emprego os aproxima da fala considerada *culta*, tendo como modelo os próprios professores, em especial os de cursinhos pré-vestibulares.

Analisando o emprego do pronome relativo onde, identificamos a primeira ocorrência com valor de **na qual**; a segunda evidencia uma função temporal; a terceira pode ser substituída pelo conectivo **e** (que pode também estar fazendo referência anafórica aos anos 80 e catafórica a em 1988); na última, observa-se a função explicativa do referido pronome. Portanto, em nenhuma ocorrência o aluno o empregou na função que acredita(va) identificar-se com aquela forma utilizada pelo professor (pela escola). Nesse contexto, a imagem do professor, da escola - e da língua idealizada que este supostamente domina - sobrepuja o aluno, impedindo-o de constituir-se como sujeito de seu dizer, confundindo, assim, sua própria identidade.

2.1.2. Mescla diatópica - léxico-sintática

Dado 3: Identificação orientada pela necessidade do falante de diferenciar a sua área geográfica de outras:²⁴

Uso da palavra *muito* em algumas regiões do estado do Amapá:

- a) **Calçoene**: Naquela festa tem **puderio minerá** de gente.
- b) **Lourenço**: Naquela festa **popoca** de gente.
- c) **São Francisco**: Naquela festa tem **bororô** de gente.
- d) **Baixo Araguari (Santa Rosa)**: Naquela festa tem **pudê** (ou **puderio**) de gente.
- e) **Santana**: Naquela festa tem **enxame** (está **abarrotado**) de gente.
- f) **Parque do Laranjeiro (Porto Grande)**: Naquela festa tá **bombando (lotado)** de gente.

²⁴ Dado coletado por alunos da turma T-A, do curso de Letras-Tradutor, do Instituto de Ensino Superior do Amapá, na disciplina Linguística IV, ministrada pela pesquisadora Waldenise M.M.Guedes, como parte do projeto “A Construção de Identidades: Línguas e dialetos em Contato”, de nossa autoria.

g) Vila do Carvão (depois de Mazagão): Naquela festa **arromba** de gente.

h) Mazagão (Lago do Ajuruxi): naquela festa tem **um bocado de minerá** de povo.

i) Curiaú, Matapi, Macapá: naquela festa tem **vuca** de gente.

Nessa perspectiva diatópica, percebe-se uma necessidade de os falantes de uma determinada área geográfica se identificarem e, ao mesmo tempo, se distinguirem de outros falantes de outras áreas geográficas. ao agir assim, criam outros termos lexicais que substituem o advérbio *muito* lhe acrescentando, em alguns usos, uma função morfossintática que a desloca para a categoria de verbo (exemplos *b, f, g*), ou morfológica (exemplo *e*).

2.2. Mescla intercomunidades

Línguas distintas coexistindo e se misturando em uma mesma comunidade.

Dado 4 - Construção de identidade a partir da materialidade lingüística, direcionada por funções sociais:²⁵

a) Jorge: quero explicação//como faz isso aqui?

b) Sérgio: isso, isto, ali tá escrito no discurso direto no discurso indireto.

c) Jorge: uhum.

d) Sérgio: o alce: estamos aqui para decidir o que faremos com o tigre. o alce colocou

e) Jorge: **nicht so schnell expliquire** (não explique tão rápido)

f) Sérgio: que estava ali para decidir o que fariam com o tigre. **dann musst mann hier** (então você precisa escrevê aqui)/ um grupi um grupo grit gritou: mostre para o tigre, vamos massacrá-lo.// tem que explicá o resto também?/um grupo gritou nós mataremos o tigre, vamos, nós vamos massacrá-lo, **musst mann hier schreiben**, (você precisa escrever aqui), **und hier** (e aqui) dona tartaruga entrô na discussão e concorda com o raposo, de forma alguma concordarei com a violência. dona tartaruga **musst dann hier hin schreiben**, (dona tartaruga você precisa escrever aqui) dona tartaruga entrô na discussão **musst hier** (precisa aqui) e concor, nós concordamos com a, os raposos, de forma alguma concordaremos com as violências.

²⁵ Dado retirado de Jung-1997-Unicamp.

Observamos no dado acima que *Jorge* começa a sua *fala* (letra a) usando um *português brasileiro* (essa expressão é aqui usada reportando-se à modalidade *falada* da nossa língua). Depois, *Sérgio* retoma o turno (letra b), passando a fazer uso do português (assim denominado para designar a língua escrita culta, no Brasil), explicando como *Jorge* deveria realizar uma atividade escrita (do livro didático usado pela escola) cujo comando solicitava *a passagem do discurso direto para o indireto*. das letras *c a f*, tanto *Sérgio* quanto *Jorge* utilizam-se da *alternância de código* para conseguirem “traduzir” o português - apoiando-se muito mais no alemão -, e, assim, compreenderem tanto o comando e a sua posterior realização. Pode-se aventar, que há o uso de *três línguas*, durante o qual os dois falantes passeiam entre elas, percebendo o “lugar permitido” para cada uma. Ou seja, os falantes, de forma consciente ou não, devem estar atentos aos locais de uso das línguas existentes na comunidade. A identidade acaba se construindo em face das oposições (Rajagopalan, 2003), neste caso, étnicas, culturais, sociais.

De acordo com Jung (1997), a professora dos sujeitos da pesquisa constrói uma identidade de *Sérgio* como aquele que pode fazer uso do alemão em sala de aula no ao explicitar o texto ao colega *Jorge* em virtude de apresentar uma aprendizagem mais fluente em português. Ou seja, parece-nos que isso “autoriza” *Sérgio* a fazer *uso do alemão em sala de aula* sem ser repreendido.

Dado 5 - Construção de identidade em I2:

Confronto implícito entre línguas.²⁶

Exemplo 1

Homem branco chegaram, né? dá uma febrezinha ...passa logo(...)chegarum...sarambo, malári...chegaram homem branco...muito homem branco, cinco mil garimpeiro, cem ...chegarum ... aí **começaram falar homem**...ele fica, o índio fica com ele, fica na casa dele, na maloca dele, falando o português

²⁶ Dado coletado por alunos da turma T-A, do curso de Letras-Tradutor, do Instituto de Ensino Superior do Amapá, na disciplina Lingüística IV, ministrada pela pesquisadora Waldenise M.M.Guedes, como parte do projeto “A Construção de Identidades: Línguas e dialetos em Contato”, de nossa autoria.

bom dia (...) pegarum do sarambo e o índio fica assuscitando né? o que o corpo dele tava com queimadura (...) vortou pra aldeia dividiram para as família dele... alguns índios correram... **meu pai diz assim** correram pra outra aldeia ... morreram muita gente.

A primeira percepção da construção de identidade no discurso em questão é evidenciada pela expressão **homem branco**, que caracteriza a diferença histórica entre índios e não índios.

No aspecto estrutural supõe-se que a expressão **começaram falar homem**, tenha sido construída na ordem inversa por analogia à ordem estabelecida pela língua waiãpi, falada pelo grupo. É uma suposição, haja vista que não temos dados da língua do grupo para analisar esse aspecto sintático. parece-nos coerente esta suposição se considerarmos como o *sujeito índio* preocupa-se – o tempo todo – em *argumentar* que o *grande culpado* de todas as situações problemáticas por que passaram (ele a o seu grupo) foram causadas pelo **homem branco**. Além disso, o próprio uso desta expressão pode ser um forte argumento também de que talvez a *inversão sintática* apresenta-se como tanto como um elemento identificador quanto como diferenciador.

Exemplo 2-

Parque do Tumucumaque: naquela tribo tem **iomí ieta** de índio (equivalendo a **muito**)

Temos um caso de uso de dois sistemas lingüísticos mesclados num mesmo enunciado, como exemplo do que chamamos de alternância de código (code-switching). A ocorrência de alternância de código se dá em função, entre outros, do grau de domínio da língua do interlocutor durante a interação. No exemplo acima citado, há uma variação relacionada não somente à área diatópica, mas também à identidade étnica do falante, ou seja, o falante traz de sua língua materna uma expressão com o mesmo valor de **muito e identifica** sua condição de índio no uso da língua do não índio (português na condição de L2).

III – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

É interessante observar que em todos os dados está presente a *construção de identidade* do indivíduo, do grupo sociocultural e étnico através do confronto com *aquilo* que estes acreditam se constituir em *diferença* com o *outro*, ou seja, parece-nos que à medida que os *sujeitos* (os interlocutores: a *personagem que atropelou o carro*, a *personagem motorista*; os *acadêmicos*; os *integrantes das comunidades* dos distritos e municípios do estado do Amapá; os *estudantes* de origem alemã e a *professora*; o *índio*) **usam** a linguagem como *forma* de diferenciar-se; eles estão *resguardando* seus valores e crenças e, ao mesmo tempo, delimitando o seu espaço geográfico e sociocultural. Além disso, é mister que comentemos como *esse uso lingüístico em contexto de interação verbal* se caracteriza como *luta pelo poder*, pela necessidade de talvez provar que a sua forma de falar, de argumentar lhe configura enquanto alguém que está *legitimado* pelo seu grupo social a mostrar ao *outro* quais são as posições que este deve ocupar, os papéis que lhe cabem nesta relação *construída na e pela* produção de sentidos que o uso da linguagem propicia.

IV- REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

JUNG, N. M. **Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 1997.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino de linguagem. São Paulo: Educ, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Discursos de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES Anna Christina. **Introdução à Lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Editora Cortez, 2001

RAJAGOPALAN, kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

TARALLO, Fernando; ALKMIN. Tânia. **Falares crioulos**: línguas em contato. São Paulo: editora Ética, 1987.

ANEXO 4

Modelo de Pré-Projeto:

1. Tema
2. Delimitação do Tema
3. Problema
4. Hipótese
5. Justificativa
6. Revisão da Literatura
7. Metodologia
8. Cronograma (OLIVEIRA, 2004)

Modelo de Projeto

1. Tema
2. Delimitação do tema
3. Problema
4. Hipótese e tese
5. Variáveis
6. Objetivos
7. Justificativa
8. Revisão Bibliográfica
9. Metodologia
10. Cronograma

11. Orçamento
12. Glossário
13. Referências preliminares
14. Apêndices e anexos (MEZZARROBA e MONTEIRO, 2004)

ANEXO 5

Modelo de Relatório Técnico

- 1** – Folha de rosto ou página de informações especiais: título do Relatório, nome da entidade ou firma, data, nome do autor, nome do destinatário;
- 2** – Sumário: para indicar as principais subdivisões e a paginação.
- 3** – Introdução: objeto do Relatório, suas circunstâncias, sua idéia central;
- 4** – Desenvolvimento: consta de três partes: **primeira**, a descrição do contexto, do desenrolar dos fatos ou das experiências; **segunda**, análise crítica baseada em argumentos precisos, objetivos; **terceira**, enunciação dos resultados, apresentação de propostas etc.;
- 5** – Conclusão: apresenta um resultado do conjunto. Na conclusão não se devem introduzir elementos novos, apenas retomar o que já foi explicitado na introdução e no desenvolvimento, acrescentando-se, é claro, as conclusões logicamente decorrentes dos fatos observados;
- 6** – Referências: material teórico consultado e usado no texto do trabalho. Esse material teórico deve seguir as regras do livro de Metodologia *Saber científico: a (re/des) construção do conhecimento* de Almeida, Marialva et al. (digitado), FAMAP-Amapá, 2006.
- 7** – Bibliografia: material teórico consultado, mas não usado no texto do trabalho.

Observação: É importante que a tessitura do texto se materialize por meio de uma linguagem objetiva, clara, sem construções rebuscadas. Como um dos objetivos

principais de um relatório consiste no *exprimir* de opiniões do autor do mesmo sobre determinado assunto, é essencial que a *personalidade* e as suas *opiniões* sejam apresentadas com teor argumentativo alicerçado em descrições, narrações, exposições que devem, necessariamente, ser comprovadas com *dados oriundos* do fato, da situação etc. que originarão o referido relatório.

ANEXO 6

Modelo de Esquema e de Resumo

Texto original

“As reuniões periódicas de avaliação do progresso são instrumento fundamental de planejamento e controle da equipe. Como o próprio nome sugere, o objetivo é avaliar o andamento de uma atividade ou projeto, ou mesmo o estado geral das tarefas de uma equipe, sob o ponto de vista técnico e administrativo, e tomar as decisões necessárias a seu controle. Uma reunião destas também serve para reavaliar em que pé estão as decisões tomadas na reunião anterior, e pode começar com uma apresentação feita pelo líder, sobre a situação geral das coisas. Em seguida, cada um dos membros pode fazer um relato das atividades sob sua responsabilidade. Depois disso, repete-se o processo para o período que vai até a reunião seguinte, especificando-se então quais são os planos e medidas corretivas a ser postas em prática nesse período. Dada essa sua característica de estar orientada para uma finalidade muito particular, uma reunião desse tipo tende a ser, quando bem administrada, extremamente objetiva e de curta duração.”
(MAXIMIANO, 1986, p.60)

A - Esquema

Reuniões periódicas de avaliação:

Fundamentais para o planejamento e controle do grupo.

Objetivos:

Avaliar andamento;
Tomar decisões;
Reavaliar decisões da reunião anterior;
Relato de atividades pelos membros;
Planos e medidas corretivas.

Características:

Orientadas para uma finalidade particular;
Objetiva;
De curta duração.

B – Resumo

As reuniões periódicas de avaliação são indispensáveis ao planejamento e controle da equipe. Seus objetivos são: avaliar o andamento do projeto e tomar decisões para seu controle; reavaliar as decisões anteriormente tomadas, a partir de relatos apresentados pelo líder e pelos membros da equipe; estabelecer os planos e corretivos a serem postos em prática até a próxima reunião. Uma reunião deste tipo, com finalidade específica, tende a ser objetiva e breve. (ANDRADE; HENRIQUES, 2004, p.55).

ANEXO 6:**Exemplo de Fichamento²⁷**

Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa	
Por um ensino crítico da norma-padrão
<p>BAGNO, Marcos. Português ou Brasileiro? um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. 2ª edição. 184 p.</p> <p>“Enquanto houver gente falando uma determinada língua, ela sofrerá variação, modificações, transformações, mudanças.” (p.157)</p> <p>“Devemos apresentar aos nossos alunos todas as opções que a língua oferece, explicar o funcionamento dessas regras, os processos gramaticais que ocorrem em cada uma e os produtos que deles resultam. Devemos ter a honestidade de explicar o valor social atribuído pelos falantes cultos a cada uma dessas estratégias.” (p.157)</p> <p>“A função do professor é ensinar as regras da norma-padrão, já que elas não fazem parte da língua materna de seus alunos, não pertencem à gramática do português do Brasil. Essas construções padronizadas estão restritas, a variedades específicas de língua escrita e, mesmo nessas variedades o padrão está se modificando. As</p>	

²⁷ Esse fichamento foi produzido pelas acadêmicas Josetelma Teles; Jucelita Goldinho e Maria Dulcinéia do curso de Letras da FAMA-AP como parte integrante do processo de produção do TCC: Artigo Científico, sob a orientação da professora Marialva Ramalho de Almeida.

regras prescritas pela gramática normativa ainda ocorrem com maior frequência nos textos literários (mas não em todos), em obras científicas, em textos que usam fórmulas mais ou menos consagradas (os jurídicos, por exemplo) etc. é preciso ensiná-las aos alunos, para que eles se apoderem de ferramentas lingüísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões de uso da língua, justamente as consideradas de maior prestígio, além de serem também fórmulas com que algumas pessoas procuram exercer poder sobre as outras, como fica evidente no caso da burocracia.” (p.157-158)

“O ensino dessa formas padronizadas conservadora não pode vir acompanhado da atitude tradicional da escola de negar todo e qualquer valor às regras mão padrão, de despejar uma enorme carga de preconceito contra as opções sintáticas mais antigas ou mais inovadoras da língua, acusando elas de serem “feias”, “erradas”, “estropiadas”, etc. vamos *acrescentar, aumentar* a bagagem lingüística de nossos alunos, e não suprimir o que eles já sabem, as regras gramaticais que já dominam e que respondem às suas necessidades de comunicação, expressão e interação. Vamos respeitamos os direitos lingüísticos deles, preservar sua auto-estima lingüística, é nosso dever – e está em nosso poder – fazer um ensino *crítico* da norma-padrão, uma apresentação do caráter muitas vezes *repressor, antiquado e ideológico* desse conjunto de regras cristalizadas.” (p.158)

“Numa redação, [...] a norma-padrão tradicional oferece apenas *uma* das muitas possibilidades de combinação dos recursos existentes no sistema da língua. Essa opção única não é lingüisticamente, nem mais bonita, nem mais lógica, nem mais certa do que as outras: é apenas resultado de um processo histórico de seleção (e portanto, também, de *omissão*). Ela representa, até em alguns aspectos, um empobrecimento, uma redução de recursos gramaticais à disposição do falante.” (p.158)

“Se jornalistas, publicitário e outros profissionais já estão empregando sem medo e sem susto as regras não-padrão, por que nossos alunos não podem usá-las também? Por que somente eles têm de obedecer as regras da gramática normativa, mostram sinais de obsolescência e caduquice? Este é um questionamento que eles têm o direito de fazer, e que nós temos o dever de estar prontos para enfrentar.” (p.158)

“(...) E é ao usuário da língua, ao falante/escrivente bom conhecedor das opções oferecidas pelo idioma, que caberá fazer a *sua* escolha, eleger as *suas* opções, mesmo que elas sejam menos aceitáveis por parte de membros de outras camadas sociais diferentes da dele. O que não podemos é negar a ele o conhecimento de todas as opções possíveis.” (p.159)

“Também não podemos forçá-lo a querer usar as regras padronizadas simplesmente

porque *nós* acreditamos que assim ele se enquadrará melhor na sociedade.” (p.159)

“O autoritarismo e a imposição de modelos prontos de pensamento não têm mais lugar nos dias de hoje, ou pelo menos não deveriam ter. Por outro lado, como educadores, temos o dever de expor serenamente os riscos, as vantagens e as desvantagens inerentes ao uso da regra gramatical X ou Y.” (p.160)

“É importante também ter a consciência de que “saber gramática” não implica necessariamente em “falar bem” ou “escreve corretamente”. Isso é só mais um dos muitos mitos que compõem o preconceito lingüístico tão vigoroso na nossa sociedade. Se o conhecimento da gramática normativa garantisse o “escrever bem”, todos os professores de língua seriam excelentes escritores, prosadores criativos... Os gramáticos, então, seriam os maiores artistas da língua! Aliás, muito pelo contrário: a maioria dos gramáticos escreve num estilo rebuscado, empolado, pouco ágil, usando recursos retóricos antiquados, justamente porque se apegam demais à tradição.” (p.160)

“Como querem nos convencer os tradicionalistas, que a língua falada não tem regras, é relaxada, não tem compromisso com a gramática ou qualquer outra afirmação preconceituosa e anticientífica desse gênero. Significa, sim, que muitas das regras cristalizadas na norma-padrão *não fazem da gramática do português falado no Brasil*, nem mesmo pelos falantes plenamente escolarizados, com grau de escolaridade superior, e *sobrevivem apenas na língua escrita*, mais especificamente nas *variedades de letramento* e nos *gêneros de textos* em que um grau cada vez maior de monitoramento corresponde a um grau cada vez maior de conservadorismo gramatical, por força da *tradição grafocêntrica* da instituição escolar, isto é, a tradição de achar que só a língua escrita mais monitorada merece ser estudada” (p.161-162)

“A escrita culta é sempre mais conservadora, está sempre bastante atrasada em relação às transformações gramaticais que vão acontecendo na língua. Não existe língua falada que tenha regras, que não tenha uma lógica de funcionamento sintático-semântico-pragmático, que não tenha gramática.” (p.162)

“Por causa da mudança lingüística, que é sempre mais rápida na língua falada, o brasileiro culto – ao falar- dá franca preferência as regras não-padrão: as regras mais antigas já provaram sua funcionalidade, por isso se mantêm vivas; as regras mais inovadoras respondem mais eficazmente a necessidades expressivas e comunicativas atuais.” (p.162)

“Por causa do caráter conservador da escrita-padrão, o brasileiro culto – ao escrever determinados gêneros de textos [...] Por que *um gênero* e não simplesmente *da modalidade* escrita? Porque assim como existem *múltiplas variedades de língua falada* também existem *múltiplas variedades* de língua escrita. uma carta pessoal, é um gênero de texto escrito muito diferente de uma reportagem publicada numa grande revista. As mensagens trocadas eletronicamente via Internet são outro gênero de modalidades escrita, apresenta muitas variações de acordo com o destinatário, o remetente, o conteúdo etc. numa carta ou num correio eletrônico

Íntimo, numa sala de bate-papo virtual e em outras condições de uso da escrita, é mais do que provável que as pessoas utilizem as relativas cortadoras e copiadoras. Ao ensinar as relativas cortadoras e copiadoras. Assim, ao ensinar as relativas-padrão aos alunos, deixar bem claro que essas formas gramaticais têm um uso específico, uso que está se restringindo cada vez mais, até as grandes revistas, os grandes jornais, as agências publicitárias já estão usando a relativa cortadora.”(p.162)

“As regras-padrão não são, a única possibilidade de uso – são o tipo de construção que se espera encontrar em determinado tipo de texto. É essa visão *distributiva* dos recursos da língua que falta ao ensino tradicional, que quer impor uma única forma para toda e qualquer situação de uso da língua.” (p.163)

“A palavra *diglossia* vem do grego e significa “duas línguas”. Em Lingüística, para designar uma situação em que duas línguas são usadas ao mesmo tempo por uma mesma comunidade de falantes, sendo que uma delas em geral tem um *status* sociocultural mais prestigioso que a outra.” (p.163)

“No Brasil, uma situação de diglossia bastante peculiar. Embora não tenhamos duas “línguas” diferentes, existe uma distribuição bastante desigual dos usos atribuídos às variedades mais padronizadas e dos atribuídos às variedades menos padronizadas ou francamente não-padrão. As pessoas que têm acesso à norma-padrão – inegavelmente conservadora e inspirada na língua de Portugal – têm como língua materna uma variedade lingüística que apresenta *sempre e inevitavelmente* pontos de atrito com essa norma-padrão. Até mesmos os falantes cultos empregam formas gramaticais que se distanciam das regras vigentes no ensino normativista tradicional.” (p.163)

“Quando se trata dos falantes pouco escolarizados ou totalmente analfabetos, o abismo entre a norma-padrão e a língua realmente falada fica ainda maior. No Brasil se desenrola um verdadeiro *drama lingüístico*.” (p.164)

“A diglossia fica bastante clara na relação entre língua escrita e língua falada. A norma-padrão, sempre esteve muito associada à *língua escrita literária clássica*, a um conjunto de regras gramaticais fixadas a partir do século XVI. A incapacidade dessa norma-padrão clássica conservadora (principalmente por se inspirar na *língua escrita em Portugal*) de atender às necessidades de expressão, comunicação e interação dos brasileiros é a grande responsável pela inegável diglossia que existe entre nós. Falamos o português do Brasil, com suas múltiplas variedades, mas não reconhecemos valor à nossa língua materna, consideramos ela inferior à língua dos portugueses. Na hora de escrever tentamos obedecer regras que não têm correspondência em nossa gramática intuitiva, de falantes nativos do português do Brasil.” (p.164)

“A tentativa de descrever o *português do Brasil* com o aparato conceitual usado para estudar a gramática do *português de Portugal* é que torna as gramáticas normativas até hoje. Inadequadas para tratar da nossa realidade lingüística.” (p.164)

“Esse drama lingüístico do Brasil vem sendo descrito e denunciado por escritores, gramáticos, filólogos e lingüistas. Em 1921, o historiador e filólogo João Ribeiro escrevia: *A nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenciações regionais reclamam estilo e métodos diversos. A verdade é que, corrigindo-nos estamos de fato a mutilar idéias e sentimentos que nos são pessoais. Já não é a língua que apuramos, é o nosso espírito que sujeitamos a servilismo inexplicável. Falar diferentemente não é falar errado. A fisionomia dos filhos não é a aberração teratológica da fisionomia paterna. Na linguagem como na natureza, não há igualdades absolutas; não há, pois, expressões diferentes que não correspondam também a idéias ou sentimentos diferentes. Trocar um vocábulo, uma inflexão nossa por outra de Coimbra é alterar o valor de ambos a preço de uniformidades artificiosas e enganadoras.* (1921: 8-9)”(p.165)

“O lingüista Mário Perini, em *Sofrendo a gramática* (1997: 31-38), fala da distância entre o “português” (a norma-padrão, escrita) e o “vernáculo” (a língua falada pelos brasileiros): *O português e o vernáculo são, é claro, línguas muito parecidas. Mas não são em absoluto idênticas. Ninguém nunca tentou fazer uma avaliação abrangente de suas diferenças; mas eu suspeito que são tão diferentes quanto o português e o espanhol, ou quanto o dinamarquês e o norueguês. Isto é, poderiam ser consideradas línguas distintas, se ambas fossem línguas de civilização e oficialmente reconhecidas. Mas sendo as coisas como são, tendemos a pensar que o vernáculo é simplesmente uma forma errada de falar português. Só que para que o vernáculo fosse “errado”, teria de existir também uma forma “certa” de falar; mas no Brasil não se fala, nem se pode falar português. [...]*” (p.165-166)

“É essa distância entre o que a tradição gramatical e o ensino conservador chamam de “português” – um conjunto de regras voltadas essencialmente para determinados usos *escritos* da língua – e a língua que os brasileiros realmente falam (e escrevem em situações em que não estão sob o olhar policesco da tradição e da escola), é essa *esquizofrenia lingüística*, esse dilema que temos de enfrentar diariamente – é tudo isso que constitui o tipo especial de *diglossia* que temos no Brasil.” (p.166)

“Também Mary Kato, autora de importantes trabalhos sobre as questões da escrita na escola, enfatiza que *a língua dos textos escolares, para as camadas que vêm de pais iletrados, pode parecer tão estranha quanto a de um texto do século XVIII para o lingüista iniciando-se em estudos diacrônicos. O Brasil apresenta assim um caso extremo de “diglossia” entre a fala do aluno que entra para escola e o padrão de escrita que ele deve adquirir.*”(1993: 20)” (p.166)

“Português do Brasil e português de Portugal: duas línguas. [...] Lingüistas visam descrever o português falado no Brasil. Com base em diferentes suportes teóricos,

todos eles são unânimes em afirmar que no Brasil, definitivamente, se fala uma língua diferente da falada em Portugal. O lingüista indiano Kanavillil Rajagopalan, diz que o “português” e o “brasileiro” têm mais diferenças entre si do que o hindi (falado na Índia) e o urdu (falado no Paquistão), que no entanto são reconhecidos politicamente como línguas deferentes. É quase o mesmo que Perini dizia, mais acima, sobre as diferenças entre o dinamarquês e o norueguês, diferenças que são bem menores dos que as existentes entre o “português” (a norma-padrão) e o “vernáculo” (a língua materna dos brasileiros).” (p.167)

“A única voz discordante – veio do gramático Evanildo Bechara, “não há nada no português brasileiro que não exista em Portugal”. Mais uma vez detectamos o apego exclusivo ao uso *escrito literário* da língua obscurecendo a análise dos fatos. No nível mais elementar da língua, o da fonética, existem sons e combinações de sons no português de Portugal que os brasileiros desconhecem completamente, e vice-versa. Para a sintaxe, a semântica e a pragmática, então, o abismo é ainda maior.” (...) (p.168)

“(...). No cinema o belo filme *Capitães de Abril*, dirigido e estrelado pela atriz portuguesa Maria de Medeiros, o filme não só era legendado, como também tinha sido traduzido para o português brasileiro: todos os *tu* foram devidamente traduzidos por *você*, as construções imperativas do tipo “espera-me” foram substituídas por “me espera”, e as expressões idiomáticas portuguesas foram traduzidas por expressões idiomáticas brasileiras.” (...) (p.168)

“Língua é um substantivo coletivo: com esta palavra única nós designamos, por comodidade, um conjunto de “coisas”. Essas “coisas”, são as *variedades sociolingüísticas*. Definir Língua como *um feixe de variedades*. Para que uma variedade particular possa ser consideradas como pertencente a uma determinadas Língua, é preciso que ela tenha mais semelhanças do que diferenças em relação às demais variedades daquela língua. Quando as diferenças pesam mais que as semelhanças, talvez se trate já de outra língua. O português e o espanhol, têm muitas semelhanças entre si. No entanto, as diferenças pesam muito e que a compreensão mútua não é assim tão fácil.”(p.168)

“O português do Brasil e o português de Portugal. Começam a suplantam as semelhanças. Boa parte da tradição filológica sempre negou essas diferenças porque se apoiava exclusivamente, para suas análises, em material escrito, sobretudo na produção literária, fazendo comparações entre os romancistas, poetas e dramaturgos dos dois países. Para o estudo das variedades *faladas*, e se levarmos em conta também os problemas de natureza *pragmáticas*, as diferenças entre português do Brasil e português de Portugal se acentuarão muito.”(p.169)

“(...). Tanto o português europeu quanto o português brasileiro em suas formas atuais representam *duas derivas diferentes* que partem do mesmo ponto: o português falado em Portugal até 1500. uma visão tradicional dos fatos históricos é que faz a

gente imaginar que em Portugal o português permaneceu sempre o mesmo, “inalterado” e “puro” esse tempo todo e que nós, das colônias, é que saímos “corrompendo” e “arruinando” uma língua que não é “nossa”, mas apenas “emprestada.” (p.172)

“O projeto romântico-modernista da língua brasileira tinha uma base sobretudo filosófica, inspirada na noção de “visão do mundo”, aquilo que se chama em alemão de Weltanschauung. Visões de mundo diferentes implicam, inevitavelmente, visões e usos diferentes da língua. Se duas pessoas, dois indivíduos, podem ter (e têm) visões de mundo diferentes, o que dizer de dois povos inteiros, separados por milhares de quilômetros de distância, com história diferente, geografia diferente, demografia, composição étnica, meio ambiente, fauna, flora, culinária, mitos, clima, tudo diferente?” (p.174)

“No século XXI, a luta pelo reconhecimento de uma língua caracteristicamente brasileira se apóia em outras bases, que são bases *científicas* consistentes, derivadas de pesquisas que recolhem e analisam a língua viva, a língua realmente usada pelos brasileiros; de descrições criteriosas dessa língua, com toda a sua rica heterogeneidade; de análises de suas múltiplas variedades regionais, sociais, etárias etc.”(...) (p.175)

“Com base nesse acervo já grande acumulado pela ciência lingüística brasileira é que podemos reivindicar uma *revisão e reforma da norma-padrão*, uma transformação daquilo que vai ser ensinado na escola, uma independência maior em relação à norma-padrão portuguesa.”(...) (p.175)

“(…), a língua não é uma coisa pronta e acabada, que está bem guardada em algum lugar imaginário, sendo possível preservá-la intacta e “pura” durante os séculos... a língua é sempre um *processo*, um fazer contínuo e ininterrupto, um *trabalho* empreendido pelos falantes cada vez que se vêem numa situação de produção verbal e de interação lingüística. (...)” (p.175)

“Para se começar a tratar a *esquizofrenia diglôssica* que existe no Brasil é preciso reconhecer a validade das regras gramaticais não padrão, elevando-se assim a auto-estima lingüística dos brasileiros, fazendo com que valorizem seu vernáculo, sua língua materna.” (p.175)

“(…). Reconhecer a existência de um português *brasileiro* é importante, sobretudo, para que a gente comece a ver e ouvir a nossa língua com os nossos próprios olhos e ouvidos, com olhos e ouvidos de brasileiros, e não mais pelo filtro da gramática portuguesa de Portugal, como tem sido feito há séculos. (...)” (p.176)

“Dizer que a língua falada no Brasil é somente “português” implica um esquecimento

sério e perigoso: o esquecimento de que tem muita coisa nesta língua que é caracteristicamente nossa, de que esta língua é parte integrante da nossa identidade nacional, construída a duras penas, com o extermínio de centenas de nações indígenas, com o monstruoso massacre físico e espiritual de milhões de negros africanos trazidos para cá como escravos e com todas as lutas que o povo brasileiro enfrentou e continua enfrentando para se constituir como nação.” (p.176)

