

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Acadêmica: Ana Maria da Silva

O GÊNERO RESPOSTA INTERPRETATIVA
EM SITUAÇÃO DE VESTIBULAR

Maringá
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Acadêmica: Ana Maria da Silva

O GÊNERO RESPOSTA INTERPRETATIVA
EM SITUAÇÃO DE VESTIBULAR

Trabalho monográfico apresentado como requisito de avaliação para a conclusão da disciplina monografia do curso de Letras- Licenciatura Plena, da Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Letras, sob orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

Maringá
2009

RESUMO

Este estudo, vinculado ao Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq www.uem.escrita.br), caracterizou o gênero Resposta Interpretativa em situação de Concurso Vestibular, identificando os elementos que o compõem, delimitando sua organização composicional, tema e estilo linguístico. Com a análise dos registros retirados do banco de dados compostos pelos melhores textos produzidos no concurso Vestibular de Verão 2008 da Universidade Estadual de Maringá, que constitui o projeto de pesquisa “Manifestações de constituição da escrita na formação docente”, observou-se que, assim como qualquer gênero, a resposta interpretativa pode ser caracterizada por meio de um contexto de produção. Assim, respaldado na teoria bakhtiniana de enunciação, este trabalho definiu que: I) o conteúdo temático varia de acordo com o produtor de cada texto, podendo estabelecer recortes temáticos diferenciados, desde que responda às necessidades do comando de produção oferecido; II) a estrutura composicional do gênero é variável, contudo mostra predominância em relação à paragrafação e organização de ideias; III) o estilo linguístico é invariavelmente constituído por verbos no presente do indicativo, formas verbais no gerúndio, elementos notacionais fixos e conjunções comparativas, bem como elementos anafóricos e catafóricos convenientes.

Palavras-chave: resposta interpretativa; responsividade; gêneros discursivos;

SUMÁRIO

1- Introdução	5
2 - Os gêneros discursivos	6
3- Interação, leitura e escrita	9
4 - Responsividade no discurso escrito	18
5- Descrição do gênero Resposta Interpretativa	20
5.1- Sobre o conteúdo temático da resposta interpretativa	24
5.2- Sobre a estrutura composicional da resposta interpretativa	27
5.3- Sobre o estilo lingüístico da resposta interpretativa	31
6 - Análises das respostas interpretativas e suas capacidades comunicativas	33
6.1 – Sobre os elementos coesivos	42
6.2 – Sobre os verbos	43
6.3 – Sobre a pontuação e elementos notacionais	44
7 Conclusão	45
8 -Referências	46
9- Anexos	48

1 - Introdução

A necessidade de pesquisa em relação ao gênero resposta interpretativa se dá por dois aspectos distintos, porém, relacionados. O primeiro diz respeito à falta de material teórico-metodológicos, que subsidie e oriente o trabalho com esse texto, mesmo sendo uma prática em exercício constante em sala de aula. O segundo, um pouco mais complexo, pelo problema de formação do leitor, considerando que a boa leitura, que envolve todas as etapas do processo, é matéria prima para que esse gênero seja efetivamente produzido.

Nesse tocante, embora este trabalho tenha como objetivo principal caracterizar o gênero resposta interpretativa a partir de produções escritas em situação de vestibular, identificando os elementos que o compõe e delimitando o tema, o estilo e, sobretudo, sua organização composicional, é posto em reflexão a imprescindível consciência de formação de um bom leitor para que se possa ser um escritor competente.

A escolha desse contexto de produção se deu, portanto, pela precisão que se demonstra em relação à leitura e escrita em um momento que se escreve para ser avaliado, fato que nos permite entender que todo um ensino anterior se reflete no momento do concurso Vestibular.

Sabe-se que a prática de ensino de Língua Portuguesa, pautada na leitura e escrita de gêneros, é algo muito novo no Brasil, porém não num âmbito do uso desse instrumento em sala, pois é evidente que os textos escritos são utilizados há muito tempo como meio de ensino dos conteúdos estipulados por documentos oficiais, seja pela escola, seja pelo governo. É novo no sentido de ser entendido como um instrumento a ser ensinado e aprendido, para se alcançar o objeto maior da sala de aula: as práticas de linguagem, a partir de textos socialmente determinados

O gênero resposta, em suas muitas variedades talvez, seja o mais constantemente escrito e lido durante a história e a vida em sala de aula, sendo, entretanto, sobre o qual menos se pensa em ser ensinado, por conta da concepção de normalidade, trivialidade no uso cotidiano de escrita e leitura desse texto todos os dias e em todas as disciplinas escolares.

Assim, o olhar de preocupação lançado sobre a prática de escrita, em seus níveis norteadores de leitura, produção textual e análise linguística, entende que a esfera acadêmica que exige competência para a escrita de tal gênero é responsável pela orientação dos professores de Língua Portuguesa, bem como todos os que estejam preocupados em relação ao trabalho com gênero resposta na variedade interpretativa.

Para alicerçar toda a análise, coloca-se em evidência, em um primeiro momento, o estudo dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, que entende toda manifestação linguística indissociável de uma prática social realizada por indivíduos que precisam se comunicar consigo e com os outros para sobreviver. Ao considerar que, para que essa comunicação seja eficaz, é preciso estabelecer uma interação real, buscando a competência na leitura e na escrita, ressalta-se, em um segundo momento, os conceitos nos quais o trabalho com o gênero em sala deve ser amparado.

Em seguida, ao pensarmos que, assim como tudo na sociedade, a palavra, em seu puro conceito bakhtiniano de discurso, também gera uma contra-palavra, discorre-se sobre a responsividade no discurso escrito, caminho pelo qual se instaura uma reflexão sobre a interlocução entre sujeitos em suas determinadas situações comunicativas escritas.

Por fim, para cumprir com o propósito maior de caracterização do gênero resposta interpretativa, é feita uma descrição na qual se observam os elementos constitutivos do gênero, analisando-os posteriormente nas redações dos candidatos do concurso Vestibular de Verão 2008 da Universidade Estadual de Maringá.

Todos os exemplos de textos utilizados na pesquisa são parte do banco de dados do Projeto de Pesquisa “Manifestações de constituição da escrita na formação docente” , desenvolvido no Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (www.escrita.uem.br).

2 - Os gêneros discursivos

Ao tratar-se sobre gênero, na perspectiva bakhtiniana, é feita a referência ao trabalho de “interconexão da linguagem com a vida social” (FIORIN, 2006, p. 61), isto é, o gênero textual ou discursivo – se pensar em algo pragmaticamente estabelecido – é aquilo que se manifesta linguisticamente e discursivamente e de forma real nas várias esferas da sociedade.

Nesse sentido, por se tratar de um discurso, define-se, por conseguinte, em um enunciado e

esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo de atividade humana não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003 p.261).

Dessa forma, todas as manifestações verbais são dialógicas e todo discurso verbal validamente qualitativo envolve um evento na vida e essa situação social é tratada por Voloshinov/Bakhtin, em *Discurso na vida, discurso na arte*, como situação pragmática:

“situações sociais não são aplicáveis de fora para dentro (..) formações ideológicas são intrinsecamente, imanentemente sociológicas” (1976, p.2), isto significa que o discurso em si – no caso, a palavra, manifestada em enunciado, que necessita de uma contrapalavra – não pode ser compreendido por si própria, já que o pragmatismo encontra-se, portanto, no extraverbal, como confirmam os autores:

A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados, deste contexto, perdem quase toda sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 6).

Assim, qualquer texto, verbal ou não verbal, oral ou escrito, precisa estabelecer relação com fatos cotidianos da vida do leitor para serem compreendidos e interpretados, pois fazem parte de um todo organizado num meio social, possuindo um estilo de linguagem própria, “está vinculado a um domínio de atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades” (FIORIN, 2006, p. 62).

Para entender melhor, é preciso recorrer à teoria proposta por Bronckart, na vertente teórica do interacionismo sociodiscursivo, no qual entende-se todo gênero como passível de entendimento e produção se respeitadas as condições de produção de sentido. As condições de produção do gênero estão relacionadas aos elementos constitutivos do texto, que são essenciais para o início do processo de compreensão, tendo em vista que a interação leitor-texto só ocorre quando se tem um gênero determinado: quem fala, para quem fala, o porquê da enunciação e como se fala. Neste último, tem-se ainda a preocupação sobre o estilo linguístico do gênero, que é um aspecto constitutivo do processo de identificação e análise linguística dos elementos componentes do gênero, entendendo que só é possível compreender, inferenciar, interpretar, reter se houver decodificação e entendimento dos termos e do estilo linguístico do todo verbal. Assim, o extraverbal só pode ser alcançado a partir do verbal, em qualquer situação dialógica.

O que é preciso ser estudado detalhadamente nesse momento, portanto, são os elementos constitutivos dessa estrutura interna do gênero discursivo escrito. Para isso, vamos à primeira delas: conteúdo temático.

O tema de um determinado gênero, ou o conteúdo temático, é definido por Bakhtin/Volochinov em dois momentos. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, define-se o tema como algo unicamente “individual e não reiterável” (2006 p.133), embora seja concreto e determinado pela situação circunstancial a qual pertence. Dessa forma, além de ser flexível, renovável e dinâmico, ele é a pura expressão de uma situação histórica e social concreta.

No capítulo 6, do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ao definir expressão, Bakhtin/Voloshinov (2006) afirmam que, em detrimento de a ação de expressão ser interior e, simultaneamente, exterior ao indivíduo, há uma constituição do que se expressa fora dela. Entende-se, portanto, que, ao solicitar réplica que exija a interação de um sujeito com o seu interior (ao discurso e a si) e com seu exterior (ao discurso e a si), instaura-se uma interação real, que o permite interpretar e reter o esperado pela situação social. Dessa forma, confirma-se a idéia de que não é a atividade mental na escrita “que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 116).

Ainda em relação ao tema, é relevante o fato de que ele é indissociável da enunciação, tendo em vista toda a expressão que o permeia. O tema de um gênero é, portanto, aquilo que sustenta o sentido dele, ao lado de outros aspectos que colaboram para que isso seja atribuído a um discurso, como o contexto em qual se insere, por exemplo.

Já em relação ao estilo do gênero discursivo, segundo elemento constitutivo, Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal*, considera que “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas” bem como “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolúvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (2003 p. 266 e 267). Isto significa que é a partir do tema que se define o estilo e é a partir do estilo que se alcança a compreensão de um tema de qualquer enunciado nessa relação imbricada. Enfim, o estilo diz respeito às escolhas linguísticas e de estilo de escrita propriamente dito que se realiza em função de um interlocutor, do qual se espera uma compreensão ativa do enunciado, que no conjunto constituem o gênero do discurso.

Se o tema e o estilo são únicos e irrepetíveis, não podemos considerar o mesmo sobre a estrutura composicional de um gênero, pois esta diz respeito ao modo de organização social de um texto, isto é, a sua estrutura formal conhecida pelo grupo que o emprega em intenções

verbais concretas. Assim, alguns gêneros determinados pela sociedade precisam ter sempre a mesma forma externa, caso contrário, descaracterizariam-se.

Um exemplo típico de um gênero, cuja estrutura formal é fixa, é a carta. Observe:

Vilhena, 15 de maio de 2007

Titia,

Sei que você anda muito ocupada com os preparativos do Natal, mas eu preciso lhe incomodar só um pouquinho para te dizer algo muito importante para mim: lembra-se que nós combinamos de passar as férias no maior parque de diversões do mundo? Pois, então, acho que você se esqueceu! Você está tentando me enrolar, fugindo de mim nos almoços na casa da vovó?

Precisamos de momento de diversão, porque você anda muito cansada com o trabalho e se esqueceu de ser criança um pouquinho. Se formos, todos sairemos ganhando, pois você cumprirá com a sua promessa e eu realizarei o meu sonho.

Imagine que bom seria passarmos um final de semana que fosse juntas em montanhas russas e outros brinquedos gigantes nessas férias mesmo?

Beijinhos de quem te adora muito!

Manu

A estrutura da carta requer em seu modo composicional os aspectos: data, vocativo, núcleo do texto, saudação final e assinatura. No entanto, é possível que, em algum momento, se alterne ou se acrescente algum aspecto – a inserção de um *post script*, por exemplo. A organização da forma é, como Bakhtin (2003 p.262) mesmo afirma, “particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, apesar de possuir, a grosso modo, essa estrutura fixa, que determina, inclusive, as possibilidades de comunicação entre as pessoas.

Tão importante quanto termos em mente os aspectos constitutivos do gênero, é saber quais são as possibilidades de trabalho com os gêneros. Para isso é necessário recorrer-se aos conceitos de interação leitura e escrita.

3 -Interação, leitura e escrita

Ao propor-se a discorrer sobre interação e escrita, trazendo consigo, em seu processo, a leitura, é necessário tratar de um eixo de dupla face. A interação verbal, normalmente, é sustentada pelo discurso oral, isto é, pela fala, que é constituída de maneira simples, menos

estruturada, informal e concreta. Enquanto a escrita é formal, abstrata, pela ausência do interlocutor, e complexamente estruturada, ela consiste em ser uma função superior da mente, porque requer um esforço intelectual maior (BAQUERO, 2001). Uma em oposição à outra, porém cúmplices no processo da real produção de textos. De acordo com Cavalcanti (2002), a conversação é a marca vital para o processo de interação humana e a troca de informações entre os interlocutores que dela participam é o que caracteriza o ambiente interativo.

A interação visível, nesse sentido, está mais presente e à mostra na comunicação oral do que na comunicação escrita, porque os interlocutores têm um acesso maior à dinamicidade discursiva. Por meio da linguagem de cada pessoa, que participa de um discurso oral, ocorre a “construção dos sujeitos da conversação”, na qual, cria-se uma manifestação de linguagem individual, sendo o indivíduo fonte de seu dizer e tendo consciência do que diz, contudo, orientada por seu grupo social. Por ser assim caracterizado, não significa que não se utilize em sua fala heranças linguísticas culturais. Ser sujeito da própria linguagem significa posicionar-se autenticamente diante do discurso do outro.

A interação, portanto, é uma ação que se realiza através da linguagem. Conceituá-la de tal modo implica assumir que o ensino da Língua Portuguesa é um processo de interação social, já que diz respeito à língua e, conseqüentemente, à linguagem.

Se há interação, há sujeitos para interagirem e, na escrita, esta interação se realiza entre professor-texto/aluno-texto. É a partir do conceito que o mediador tem de sujeito que ocorrerá ou não um aprendizado que possibilite o desenvolvimento da escrita. De acordo com Geraldi (2001), surgiram, a partir da década de 60, duas concepções de sujeitos. Na primeira o sujeito é considerado fonte de seu dizer, quem diz sabe o que diz e tem consciência de seu ato. A segunda defende um sujeito assujeitado às condições que lhe impuseram histórica e socialmente. O relevante, no que diz respeito à primeira concepção, é que a consciência do ato de escrita não pode ser vista como algo que ocorre naturalmente, porque a formação de um escritor/sujeito linguisticamente competente não ocorre repentinamente. É imprescindível que, desde o momento inicial da alfabetização, haja um trabalho com textos.

O que não ocorre em todos os casos, mas em uma parte suficiente para levar os alunos ao fracasso na escrita, é a acomodação por parte docente em função de não saber como trabalhar a escrita ou por ser menos trabalhoso considerar o indivíduo um assujeitado e até mesmo assujeitá-lo. Para ilustrar, em pesquisa anterior, Silva (2007), identificou, com base em um trabalho de observação em sala de aula em escola pública, que o assujeitamento pode

se dar pela estereotipação da escrita, resultado da não realização da pré-leitura; da leitura enquanto pretexto para se escrever um texto; da atribuição de sentidos realizada de forma unilateral. Pela a análise de cinco textos produzidos pelos alunos, foi possível acusar as marcas de correção e de direcionamento exagerado no trabalho de produção textual em relação aos alunos, o que revela, sobretudo, o silenciamento dos alunos de forma indireta.

Os estudos bakhtinianos, que prevêm o sujeito tornando-se espontâneo a partir da interação verbal, indicam uma perspectiva que aponta uma junção desses conceitos e concebe o sujeito como “produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela” (GERALDI, 2001 p. 20). Nesse sentido, quando se instaura o diálogo mediante a prática de produção de textos, obtemos vários sentidos e uma discussão sobre o assunto. Isto faz com que se recupere a história cultural de cada um e, por conseguinte, as ações sobre ela.

Percebe-se, portanto, que a sala de aula é lugar de diálogo entre os indivíduos que se sujeitam ao processo de ensino e aprendizagem (professor e aluno) – cada um com seu saber e uma história; uma bagagem diferente para compartilhar e o diálogo são os requisitos básicos para que haja a interação nesse ambiente. Nesse sentido, a aquisição e a aprendizagem de conteúdos sistematizados só ocorrerão se o aluno encontrar relação entre o que lhe está sendo ensinado e alguma experiência por ele vivida, nesse tocante, é necessário que haja consciência e respeito à polissemia produzida.

É certo que a sistematização de conteúdos é necessária para organizá-los, mas o interessante é a forma como são trabalhados, já que alguns professores realizam atividades sem objetivos, como, por exemplo, a criação de textos sem atividades prévias. Conforme Geraldi (2006 p. 126), “a produção de um texto deve emergir de um processo”, assim, redigir um texto e produzi-lo são ações que se diferem, ao passo que, para produzir um texto escrito precisa-se redigi-lo, mas nem sempre redigir exige que se produza. Nesse sentido, quando um professor propõe uma produção textual aos seus alunos, é interessante que saiba o que vem a ser o produto que se busca construir. O processo, do qual a atividade de escrita deve ganhar vida, consiste no desencadeamento e na seleção de atividades que permitam, através da interação, que o aluno seja o sujeito de seu texto, aquele que sabe o que diz e tem consciência. A linguagem possui, portanto, dupla importância na construção do saber no sentido em que permite a relação do professor com o aluno.

Especificamente sobre a escrita, Sercundes (2001) afirma haver três concepções: a escrita como dom; a escrita como consequência; a escrita como trabalho. Ao conceber a

escrita como dom, o professor não considera o processo pelo qual o aluno deve passar para escrever, não relaciona a produção com o trabalho pedagógico já desenvolvido ou que desenvolverá. Geralmente, o “exercício de criar” textos se faz por competição, para repor uma aula ou qualquer preenchimento de tempo, na qual o aluno não é orientado e não há proposta de diálogo. A autora afirma para essa concepção que

é necessário simplesmente ter um título, um tema e os alunos escrevem, praticamente não há atividade prévia para se iniciar um trabalho de produção. É uma concepção hoje ausente, só ocorrendo para ocupar um espaço de tempo e manter a disciplina, quando há adiantamento de aulas ou substituições. (SERCUNDES, 2001, p. 95).

A escrita como consequência tem por característica a homogeneização do saber, que não valoriza o que cada indivíduo tem por conhecimento prévio. Geralmente, a produção é proposta a partir de alguma outra atividade no intuito de avaliar o conhecimento do aluno sobre o tema, por exemplo, uma visita a um museu. Além disso, utilizam-se as atividades como pretexto para redigir um texto, não há tempo para a maturação do assunto, algumas vezes a produção é precedida de leituras de outros textos; diálogo curto e interpretação.

A escrita como trabalho é aquela precedida de outras atividades que constituem um processo contínuo de aprendizagem. A partir de um diálogo, oportunizado conscientemente pelo professor, constrói-se o conhecimento em função da interação, que ocorre naturalmente entre professor-texto-aluno. Percebe-se novamente a relevância do diálogo no processo. Sem troca de informações, a escrita não se desenvolve. O texto não é considerado pronto, o sentido dele se faz a partir de inferências, ou seja, é no ato de leitura que o significante ganha significado e se completa, já que ler, enquanto processo completo, é trazer para o texto os conhecimentos que já foram retidos para uma nova interpretação. Por esse motivo que o texto é visto, nessa concepção, como passível de mudanças e não como mero trabalho avaliativo. Nessa perspectiva de produção textual, é possível a realização da reescrita para que o aluno tenha a oportunidade de rever o que não usou adequadamente no seu texto. É avaliado tanto o conteúdo quanto a forma, de maneira que ambos são valorizados, assim como a subjetividade do escritor. “Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 2001 p. 83), ou seja, antes de virem para a escola, os alunos já possuem uma história cultural que permitiu o contato com as letras, leitura, enfim, com textos, e esse conhecimento é aproveitado e/ou integrado em um novo

conhecimento. Isso ocorre de maneira semelhante a uma reciclagem de conhecimento que, a cada momento, cresce mais, desenvolvendo-se.

É nesse sentido que se busca não desconsiderar os erros dos textos dos alunos, pelo contrário, os erros devem ser vistos como parte do processo de aprendizado, pois são objetos de reflexão que são superados no momento de reescrita. Contudo, para chegar nesse estágio, é preciso que o aluno já tenha internalizado a idéia de que pode registrar suas idéias livremente.

Sabe-se que a escrita é uma função superior do cérebro (VIGOTSKI, 1998) e que, portanto, requer um esforço maior por parte de quem a realiza. Baquero (2001) considera que a língua escrita exige que o escritor idealize um interlocutor para quem escrever, isto é, ao produzir um texto, um aluno imagina que o professor seja o leitor de sua produção e isso já pode ocasionar uma certa insegurança. O ideal é que, por meio da interação, o professor estabeleça uma relação de mediação, na qual o aluno tem liberdade de recorrer a alguém que possa ensiná-lo a escrever, sendo co-produtor, não apenas facilitador ou auxiliador.

Soares (2001, p. 53) entende que o aluno aprende a escrever “agindo e interagindo com a língua escrita”, ou seja, é praticando a escrita que se aprende a escrever, assim, adquirir a escrita e desenvolvê-la são faces diferentes. A autora ressalta que o aprender a escrever engloba a aquisição e o desenvolvimento da habilidade de produzir texto, no entanto, não são atividades indissociáveis. Considera ainda que “apropriar-se do sistema de escrita é uma das faces do aprender e escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito” (SOARES, 2001 p.57).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a finalidade da produção de textos é tornar o aluno capaz de “produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p.65). A escrita não deve ser vista como um exercício, a escola é o lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo algum. Os interesses dos alunos contam muito para a decisão de planejar o que será ensinado, a maneira como se trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e, em consequência, a leitura.

A atividade de produção textual torna-se artificial a partir do momento que o escritor não encontra um interlocutor a quem dirigirá sua escrita. Dessa forma, a atividade de produção não apresenta um objetivo aparente, o que ocasiona em apenas o preenchimento da folha de papel em branco. Deve-se entender que esse tipo de atividade consiste em um trabalho dialógico, no qual o escritor dirige-se ao leitor (mesmo que imaginário) para expor suas idéias e receber uma contrapalavra. Como Geraldi (2006) menciona, a produção de

textos tem um caráter extremamente interlocutório.

A função do professor é colocar-se como leitor interlocutor de forma a não ser apenas um avaliador do texto. Quando se coloca nessa função, corrige a forma do texto (erros ortográficos, gramaticais etc.), preocupando-se com a “higienização” (MENDONÇA, 2001, p. 251). Se o aluno não encontra no professor - que é, inevitavelmente, seu interlocutor no ambiente escolar - alguém que possa receber o seu texto para coproduzi-lo e ajudar no processo de escrita, há o silenciamento do sujeito/autor e do seu próprio texto. Esse fechamento ocorre, mesmo quando o professor é visto claramente como alguém para quem se escreve, pois é autoridade e exerce influência sobre as produções dos alunos. A partir da interferência que o professor efetua, o sentido que o aluno atribuiu à sua própria escrita é afetado. É nesse sentido que a releitura tem papel protagonista no processo de escrita. Ao passo que o escritor coloca-se no lugar do outro para ler seu próprio texto, a possibilidade de poder reconhecer as falhas sem mudar o sentido real do texto é maior.

Sobre isso, Garcez explicita

que a releitura é um procedimento recorrente, ela é o tecido de fundo sobre o qual toda a ação de comentário e aperfeiçoamento do texto se realiza. É o primeiro gesto em direção a responsividade, no sentido que Bakhtin dá a esse termo. (1998, p. 112).

O professor, ao propor a releitura, cumpre o verdadeiro papel interacionista, ao passo que não diz a resposta, mas, a provoca, amenizando o caráter artificial da escrita. Se o aluno for capaz de reconhecer os problemas da sua produção, poderá desenvolver a autonomia necessária para solucioná-los. O professor abandona, dessa forma, a função ultrapassada de ser apenas um corretor de textos e passa a ser co-produtor, atingindo um caráter “mobilizador, encorajador impulsionador e construtor muito claro” (GARCEZ, 1998, p. 159).

Ao termos discutido sobre a escrita, é preciso também pensar em aspectos sobre a leitura, que é parte inerente do processo da escrita. Apesar de a leitura ser um ato que se realiza frequentemente fora e dentro da escola, os alunos não conseguem, muitas vezes, suprir a necessidade de compreender o texto. Ler é aprender. No entanto, para ler e entender o que está lendo, é preciso que o indivíduo traga para o texto o que já se sabe.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura.

A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a consequência natural dessa ação (...) É preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam (...) Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. (BRASIL, 1997, p. 55 e 57).

Nesse sentido, para que haja boa leitura, ou seja, boa compreensão e interpretação, é necessária uma analogia do que está sendo lido com o que já sabe sobre o assunto para o preenchimento das lacunas que o texto traz, fazendo inferências. O ponto negativo está no fato de que, como é realizada uma leitura para cada aluno e cada indivíduo tem um conhecimento distinto, há leituras distintas e não se considera essa variedade de sentidos. O sentido do texto não existe por si só, ele é atribuído pelo leitor no ato de leitura a partir do sentido que a experiência/conhecimento prévio do assunto lhe permitir, pautado no significado apresentado pelo autor. Ler é dialogar com o texto, estabelecendo interlocução significativa, ou seja, não apenas decodificação de letras, já que se espera que o aluno faça uma leitura completa. A esse respeito, Menegassi (1995) explica que a leitura é um processo que pode ser dividido em quatro etapas que se inter-relacionam: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Nenhuma fase existe sem a outra. Se não se decodifica, não se pode compreender, se não há compreensão, não há interpretação e conseqüentemente não há a retenção do que foi lido. O que acontece é que, para que um leitor atinja a maturidade necessária para reter informações sobre o que foi lido, é necessário que, primeiramente, o professor tenha, mesmo que inconscientemente, um conhecimento sobre o processo de leitura. Na verdade, esses conceitos – principalmente, os de compreensão e interpretação – ainda são muito confusos para alguns professores, conforme atesta Menegassi (1995).

Dell'Isola (1996) define três enfoques de leitura que se complementam: a leitura como habilidade fundante do ser humano, a leitura enquanto habilidade inerente à constituição do ser humano; a leitura como prática social – atividade inevitável a quem está inserido num meio interlocutivo; a leitura como ato de co-produção do texto. Sobre a leitura co-produtiva, a autora considera que

O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada *ad infinitum* e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro (...) Através do processo de interação sujeito/linguagem gerado pela leitura, o leitor será co-produtor do texto, completando-o com sua bagagem histórico-cultural.

(DELL'ISOLA, 1996, p.73).

Isso significa que o sentido do texto é atribuído a partir da perspectiva do leitor e dos fatores pragmáticos envolvidos num diálogo contínuo entre texto-leitor/aluno, já que, quem lê, sempre tem um conhecimento previamente adquirido a respeito do assunto abordado no texto. Quando não há essa analogia, o leitor fica num nível superficial de leitura, o que faz com que alguns professores forcem a interpretação, ou até interpretem pelo aluno. Ao falar de coprodução, ela se refere a um processo no qual o professor participa da produção semântica textual tanto quanto o aluno e o próprio texto, todos na mesma proporção, em um diálogo que se caracteriza por ser flexível e polissêmico.

Independente de como se focalize o ler, é imprescindível a existência de três elementos: texto, autor e sujeito. Entende-se, dessa forma, o texto como uma produção que se veicula certo significado por meio de significantes e que a atribuição de sentido só se completa a partir da leitura do outro. Nota-se o caráter complexo da unidade textual, que instaura uma relação interlocutiva dependente de um contexto e de outros textos, ou seja, “o sujeito leitor (assim como o texto) se constrói em um contexto social. Ao se expressar, o emissor do texto revela marcas de sua individualidade, produto de suas características psicológicas e socioculturais” (DELL'ISOLA, 1996, p. 72).

Na leitura, há uma interação entre sujeito e linguagem constante em detrimento das lacunas do texto que o leitor precisa preencher, tornando-se co-produtor. A compreensão ocorre a partir das inferências efetuadas. Nesse sentido, ele passa a interagir com a matéria linguística e é impossível desconsiderar o meio sócio-cultural e a formação histórico-ideológica do indivíduo. Assim, “é necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos ao texto” (BRASIL, 1997, p. 57).

No entanto, esses sentidos são, muitas vezes, silenciados. Para Mendonça (2001), a língua é uma atividade que constitui os sujeitos e constitui-se por eles por meio de suas historicidades. A autora explicita ainda que

*Interpretar um texto é investigar não só seu conteúdo - estar atento a sua “semântica” -, mas refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e que o fazem ser aquilo que é, aspectos que o fazem estar emerso em um processo histórico, sendo constituído por “realidades” e constituindo outras. Em consequência, é necessário atentar para a *polissemia* do discurso: as suas condições de produção que lhe restringem os sentidos (isto é, só é possível dizer ou ler algumas coisas em determinados contextos)*

e, ao mesmo tempo, ampliam suas possibilidades, porque os sujeitos e os contextos sociais em que se inserem são heterogêneos. Isso quer dizer que, ao internalizar a palavra do outro e lançar uma *contrapalavra* (nesse caso: ao produzir uma interpretação do texto), o sujeito está produzindo, necessariamente, uma nova palavra. (MENDONÇA, 2001, p. 245)

Portanto, a interpretação implica em uma abertura para novos conhecimentos que serão adquiridos pela interação dos sujeitos com os textos. Ainda, ao refletir sobre os aspectos pragmáticos, ocorre um processo analógico entre a realidade e a escrita, isto torna o produto verbal mais concreto. Subsequente a isso, observam-se as várias interpretações decorrentes do dialogismo entre “texto-sujeitos”. É perceptível, dessa forma, que a interação e a leitura são caminhos paralelos e complementares.

Assim, ao sufocar as múltiplas leituras que os alunos fazem de um mesmo texto, sufoca-se também toda uma história de conhecimento e cultura que trazem para o que lêem. O fechamento para os sentidos ocorre em outros aspectos, como o livro didático, que também é um mediador no processo de aprendizagem.

Responder ao discurso do outro é um ato que nos passa imperceptível durante a situação diária de convivência e interlocução em um meio social. O tempo todo conversamos e, senão com um outro, com o outro de nós mesmos – aquele que, de uma forma ou de outra, nos faz refletir sobre algo em determinada circunstância, orientando-nos, julgando, tomando decisões. Sobretudo, o que nos passa despercebido ainda mais é que, mesmo nesses diálogos internos, sempre há uma continuidade discursiva, isto é, há sempre um laço que prende um pensamento ao outro ou uma palavra que se relaciona a uma outra (nossa ou do outro) e que permite que sejamos seres em interação contínua e ininterrupta. Essa continuidade é, assim como os outros requisitos de sobrevivência (respirar, comer, dormir), intrínseca à vida, tanto no sentido literal de estarmos vivos, quanto no sentido de vida em sociedade.

Entendido, sumariamente, o caráter social/individual e, especialmente, vivo do discurso humano, podemos ampliar especificamente nossa compreensão sobre o termo responsividade: uma atividade humana estudada ou, ao que se sabe, discutida por Bakhtin e seu círculo, já em 1926, quando, de forma indireta, mencionava a relação do discurso na vida social, no texto *Discurso na Vida e Discurso na Arte*.

4 - Responsividade no discurso escrito

Sobre os estudos bakhtinianos que englobam especificamente a questão da responsividade e do dialogismo¹ no discurso escrito, Menegassi (2008) afirma que, para que uma resposta seja eficientemente respondida, é preciso que se compreenda um enunciado. E, arraigado a essa ideia, está a influência do extraverbal, tendo em vista que a compreensão de qualquer texto ocorre mediante a inserção de um sujeito em um discurso em uma determinada situação. Portanto, o espaço, o conhecimento e a avaliação da situação em comum entre os interlocutores do discurso (escrito ou falado) são intrinsecamente responsáveis pela compreensão do enunciado.

Dessa forma, a compreensão do enunciado² demonstra-se pela capacidade de o indivíduo, de forma ativa e responsiva, responder ao enunciado, entendendo-se como contrapalavra toda resposta que se origine no discurso do outro embora esse outro tenha se orientado primeiramente em função de seu interlocutor (MENEGASSI, 2008). Visivelmente, reitera-se a influência da situação externa a esse diálogo na compreensão e formulação desse enunciado, tanto que, para Menegassi (2009), o dialogismo que se instaura no discurso escrito é sempre determinado pela presença do outro, ou seja, “tratar do caráter responsivo nas práticas de linguagem implica em pensar no papel fundamental que (...) o interlocutor socialmente situado exerce nos processos de interação verbal” (p. 3)

Além do caráter compreensivo, a responsividade deve ser entendida pelo dialogismo inerente a ela, que diz respeito à possibilidade de réplica que o interlocutor passa a ter. Assim, é preciso considerar que essa resposta pode ocorrer de maneira distinta, pois, apesar de todas essas possibilidades serem determinadas pelo outro, ela pode ser principalmente: I) compreensão responsiva ativa; II) compreensão responsiva silenciosa; III) compreensão responsiva de efeito retardado. A primeira consiste na resposta imediata a um enunciado; já a segunda não é imediata, embora ocorra em alguma situação posterior após a reelaboração mental do discurso do outro, enquanto a terceira situa-se em um tempo e uma situação deslocada, isto é, há compreensão, entretanto, ela não ocorre de forma ativa e imediata, mas sim, em um outro momento, após a reflexão e o uso do que se compreendeu durante a interação verbal.

¹O dialogismo é um fenômeno discursivo (oral ou escrito) que ocorre entre sujeitos inseridos em uma situação real de comunicação, não necessariamente espacial e temporalmente delimitados.

²O enunciado consiste na unidade de comunicação discursiva oral ou escrita que traz consigo, pragmaticamente, uma significação, ou seja, um todo que faz sentido em uma circunstância (BRAIT & MELO, 2007). Consequentemente, todo enunciado é dialógico (FIORIN, 2006).

Menegassi (2008) ilustra essas manifestações de responsividade com exemplos escritos de cinco acadêmicas do último ano do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, em 2007, para as quais foi enviado um convite via email para a participação na pesquisa. Segundo ele, a atitude responsiva de enviar um email para informar sobre a aceitação de participação na pesquisa já possibilita o entendimento sobre a compreensão individual das alunas. No entanto, todas as mensagens apontam para processos dialógicos distintos, podendo ser eles de responsividade ativa, silenciosa ou retardada.

O que se constatou foi que, até mesmo os processos dialógicos de responsividade retardada, que precisaram de uma organização mental mais elaborada para a construção da escrita do e-mail, podem demonstrar uma possibilidade maior de interação, comprovando e esclarecendo que, mesmo as atitudes responsivas não imediatas, continuam sendo compreensivas, “profundas e reais” (MENEGASSI, 2008, p.145). A responsividade ativa, portanto, é aquela que demonstra reflexão proveniente de compreensão, como as respostas das duas alunas que demonstraram um dialogismo maior, ou seja, responderam ao solicitado, explicaram e exemplificaram suas repostas. Outras duas alunas apenas responderam objetivamente o que foi perguntado, não demonstrando nenhuma reflexão sobre o questionado. Nesse caso, a responsividade compreensiva é considerada passiva, visto que não se estabelece reflexão ou permissão para uma possibilidade de continuação do diálogo. Já a resposta da última aluna não se caracterizou como passiva, pois apresentou reflexão, porém não houve permissão para a continuidade do diálogo, passando a ser considerada pelo pesquisador como um misto de argumentos e reflexões, sem explicação ou exemplificação do que foi escrito.

Dessa maneira, percebe-se que a responsividade está estritamente ligada à interação verbal que, como já mencionado antes, é entendida por Bakhtin (2006 p.116) como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Nesse tocante, a interação social é precipuamente interação verbal, visto que é umas das formas mais evidentes de comunicação entre indivíduos ou a troca de verdades³ entre estes, de outra forma senão por meio do verbo, da palavra, da linguagem oral ou escrita a ser compreendida.

Essa compreensão, bem como a ação de enunciar algo para que o dialogismo ocorra, instaura-se e concretiza-se socialmente por meio e em forma de gêneros discursivos, são questões discutidas por Bahktin e seu Círculo. Sobre isso, passamos a considerar uma seção

³ De acordo com Faraco (2006), Bakhtin, ao se referir à polissemia ou ao plurilingüismo dialogizado, considera que há, a cada situação de interação verbal, uma luta social pelas verdades sociais.

específica sobre o gênero discursivo resposta interpretativa, objeto de investigação da pesquisa.

5- Descrição do gênero resposta interpretativa

O gênero resposta interpretativa é uma prática de linguagem instaurada no ambiente escolar, esfera social na qual se concretiza. No entanto, o problema que se ressalta sobre esse gênero diz respeito à sua definição, ou seja, a sua caracterização linguístico-enunciativa. A falta de pesquisa sobre o assunto despertou atenção para essa necessidade, tendo em vista que a resposta de um aluno é uma forma de avaliação da leitura interpretativa que se espera e se direciona para que ele alcance. Assim, independente da situação na qual esse gênero esteja inserido, como: concurso vestibular, sala de aula em universidade, sala de aula em escola de nível médio ou fundamental, é preciso que seja ensinado mediante a todos os aspectos possíveis, isto é, em todas as capacidades de linguagens para que as possíveis falhas sejam sanadas.

Algumas pesquisas já demonstram a preocupação com o trabalho do gênero resposta escrita em outras variedades enquanto requisito para avaliação de leitura e, ainda, para a verificação de um reflexo de um processo de interação que ocorre ou não. Dessa forma, é necessário rever a ideia, apenas nesse momento, de que, por ser um gênero específico da esfera escolar, a resposta interpretativa não faria parte de um dialogismo real socialmente concreto. É concreto, pois se realiza de forma determinantemente situada: há um porquê, há para quem escrever, mas, ainda não se sabe ao certo, como escrever, isto é, como a organização composicional desse gênero se estabelece na sociedade atual.

Assim, como não se encontram na literatura de Linguística Aplicada, pesquisas explícitas sobre esse gênero, é necessário discutir exemplos e pesquisas que envolvem o gênero discursivo resposta, nas suas variedades atuais: dissertativa, argumentativa, explicativa, discursiva, etc.

Em pesquisa, na qual caracteriza as respostas escritas dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, Silva & Menegassi (2008) afirmam que, ao pensar em indivíduos inseridos numa situação de aprendizagem de língua portuguesa – docentes e discentes – é possível entender que a interação verbal em avaliações escritas ocorre mediante a necessidade de aquisição e desenvolvimento dessa habilidade linguística. Portanto, torna-se, inevitavelmente, artificial, em virtude de o aluno saber que será avaliado. No entanto, não há

outra maneira de essa interação verbal escrita não ser objeto de estudo, como, também, meio de comunicação.

O mesmo ocorre com os candidatos em concurso Vestibular e com os alunos nas universidades, como evidenciado em pesquisa realizada por Prupest (2007), na qual considera-se que a escrita de resposta discursiva precisa passar a ser considerada produção textual tanto para o professor quanto pelo aluno. A autora considera ainda a questão da

falta de mestria, de domínio de uso desse determinado gênero, pois acreditando que os alunos, por si próprios, devam desenvolver capacidades para a produção do gênero, sem um ensino sistemático para isso, a escola, em especial o professor de Língua Portuguesa, tem se esquecido de uma de suas tarefas: ensinar o gênero *questão discursiva*, seja para a produção da leitura do *texto-questão*, seja para a produção da escrita do *texto resposta*. 2007, p. 167-168, (grifos da autora).

No mesmo tocante, para Fonseca (2002), as questões dissertativas precisam ser encaradas como um instrumento que desenvolva a leitura e a produção escrita. A pesquisa da autora focalizou-se no ensino superior, porém, sua relevância permite que estendamos seus resultados para outras esferas institucionais. Esses apontaram que é preciso ampliar o trabalho com o gênero questões dissertativas de provas “priorizando o desenvolvimento das habilidades de analisar, organizar, argumentar, questionar, relacionar causa-efeito, comparar, além das outras habilidades lingüísticas necessárias ao domínio da escrita formal” (FONSECA, 2002 p. 137). Assim como as demais, a necessidade de pesquisa nesse tópico surgiu pela insatisfação em relação às respostas dos alunos, que, geralmente, são provocadas pela não compreensão temática do enunciado, ou seja, na implicação da não correspondência temática do gênero resposta com o gênero pergunta.

A esse respeito, Menegassi (2009), em *Exauribilidade temática no gênero discursivo*, também aponta a compreensão da pergunta como sendo eixo fundamental no processo de responsividade, mostrando, por meio de gêneros produzidos a partir de uma questão em concurso vestibular, como se dá o exauribilidade do tema de um gênero social e historicamente situado. Os resultados da pesquisa consistem no levantamento das características essenciais dessa exauribilidade, como “a conclusibilidade específica do enunciado”, o “sentido produzido” como representação “do momento histórico de sua enunciação” dentre outros.

Para caracterizar as respostas interpretativas dos candidatos nas avaliações da prova de Redação do Vestibular, é preciso conceber a compreensão dos alunos como uma característica do dialogismo entre texto-candidato (MENEGASSI, 2008). Primordialmente, recupera-se a idéia de Bakhtin (2006, p.117) de que “toda palavra⁴ comporta duas faces”, uma vez que há sempre alguém que diz o que diz por ter para quem dizer. Assim, sempre existe um outro⁵: o ouvinte, o interlocutor a quem o produtor dirige sua palavra. Sem dúvidas, na situação do concurso Vestibular, o interlocutor é abstrato, embora se tenha em mente a idéia de que é um avaliador, especificamente um professor de Língua Portuguesa, quem lerá o texto para quem se escreve.

Sobre as questões de interação texto-leitor, releva-se as considerações de Bakhtin acerca do diálogo, observando o enunciado como uma palavra constituída pelo texto em si e pelo leitor, tanto por solicitar uma resposta, quanto por exigir que ela traga marcas de contrapalavra expressa por um enunciado.

Em relação a organização composicional, instaurando-se como o foco desse estudo, de acordo com Serafini (1998), o parágrafo que compõe qualquer resposta escrita tende a apresentar uma tese e dados que apóiam determinada idéia, bem como as considerações gerais que os vinculam. Dessa forma, quando se apresenta uma interpretação, a intenção primeira é de que ela seja aceita, isto significa que, de certa forma, o parágrafo interpretativo, possivelmente, traz consigo uma carga persuasiva-afirmativa. Nesse âmbito, considera-se, então, que a construção de raciocínios lógicos é fundamental para a validade da tese que esteja em questão. Além desse aspecto, a autora considera outro ponto fundamental que se encontra no fato de que o parágrafo precisa ser curto e, para isso, é necessário que o escritor evite se estender em introduções desnecessárias e comentários excedentes. Isso implica afirmar que haveria um número de linhas limitado à sua produção.

Em relação à escolha dos argumentos, deve-se optar por aqueles que se tem certeza de sua pertinência ao tema discutido, visto que os incertos trarão uma necessidade maior de explicação e até mesmo exemplificação. Observa-se, portanto, que a quantidade de argumentos para a defesa da interpretação não é tão imprescindível, tendo em vista a qualidade destes (SERAFINI, 1998).

⁴ Stella (2007) explica que, para o Círculo de Bakhtin, palavra é metonímia de discurso. Remete, portanto, à ideia de que inerente a ela há uma carga ideológica e histórica.

⁵ Faraco (2006), ao se referir à teoria bakhtiniana, esclarece que toda manifestação verbal é dialógica, mesmo as discursivas de caráter monológico, visto que, ao dizer para si, o sujeito vê em si o outro de si mesmo. Assim, o outro é elemento constitutivo e inerente à interação e, conseqüentemente, ao dialogismo.

Quanto ao aspecto linguístico, um ponto que se ressalta em relação ao texto em questão é a coesão, haja vista que, mesmo sendo um texto curto, é necessário que as idéias estejam bem conectadas. Desse modo, as possibilidades de conexão frasal se estabelecem por: pronomes; palavra-chave; expressão sintetizadora; expressão de transição; dentre outras formas, que trabalham como referências anafóricas e catafóricas. Já em relação à conexão de parágrafos consecutivos, observa-se um uso maior de expressão de transição, que podem denotar ideia de consequência, causa ou efeito, exemplificação, contraste e concessão, reafirmação ou resumo, ligação temporal e outras.

Sobre isso, Garcia (1992, p. 203) afirma que “o parágrafo é uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período” e que o desenvolvimento da ideia e a forma como a configuração que será feita dependerá do estilo de cada produtor, em virtude de cada um desenvolver de modo diferente. Mas, é importante dizer que isso se refere à disposição da ordem fixa: apresentar um fato; explicá-lo e exemplificá-lo, pois, embora Garcia (1992) afirme que não é só o núcleo que justifica a paragrafação, pois, em algumas situações, principalmente na qual se expõe uma interpretação, é necessário que se concentre o parágrafo pela ideia nuclear marcada. Nesse caso, não será a abertura de um novo parágrafo que irá determinar a inserção de um novo segmento, mas sim, a pontuação que “tem a função de subdividir o texto e modo a facilitar a sua compreensão” (SERAFINI, 1998, p. 67).

Especificamente em relação ao núcleo de um parágrafo, que, de acordo com Garcia (1992), também pode ser chamado de tópico frasal, pode-se dizer que para os iniciantes, o ideal é colocá-lo em primeiro lugar e, em seguida, fundamentar, explanar e exemplificá-lo. Assim, a forma do parágrafo obedeceria em princípio: I) Declaração Inicial; II) Definição; III) Divisão. A primeira diz respeito a **afirmação** ou negação de um fato posto a discussão. Enquanto a segunda define-se pela **explicação** desse fato de forma didática, denotativa, enfim, da maneira discursiva que convir ao produtor. Em seguida, em um terceiro momento, o fato que foi afirmado e explicado, será **exemplificado** ou representado por definições mais específicas (GARCIA, 1992).

Sobretudo, tendo em vista que a reflexão descritiva é uma característica formal de definição de determinado gênero, duas perguntas são propostas para serem refletidas durante as observações e respondidas ao final: a) Qual é a função da resposta interpretativa? b) Qual é a função do trabalho com esse gênero, especificamente, em sala de aula?

O objetivo que se tem ao escrever uma resposta interpretativa é claro: responder a uma pergunta, explicitando o que se interpretou sobre o tema solicitado. Dessa forma, os elementos que compõem a situação contextual de escrita de uma resposta interpretativa são: quem escreve, para quem escreve, o que escreve, por que escreve e para que escreve.

Nessa perspectiva, é em detrimento da função da resposta interpretativa que se elege a função maior do trabalho com esse gênero em sala de aula, posto que, de acordo com Bazerman (2007, p.110),

o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do **indivíduo como ser social**, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, **à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros.** [grifo nosso]

O motivo maior de se utilizar o gênero textual em sala de aula como instrumento do ensino de Língua Portuguesa é o fato de se conceber, assim como coloca Bazerman (2007), os alunos como seres sociais, que, por sua vez, estão inseridos em um todo social que tem a linguagem como meio de sobrevivência e, para isso, precisa se comunicar com os demais, demonstrando seu entendimento sobre os aspectos que lhe podem ser conferidos.

Nesse sentido, o trabalho com gênero em sala de aula extrapola a simples função de cumprimento dos parâmetros institucionalizados pelos documentos oficiais da educação, em virtude de serem textos que têm vida em meio a circulação social, além de contemplarem, como afirma Nascimento e Hila (2008), elementos de organização geral do texto – abarcam ainda uma forma específica e relativamente estável -; uma estrutura linguística do texto, haja vista que a linguagem utilizada em qualquer texto depende da posição social de quem escreve o que escreve, para quem lê o que escreve – este último também está inserido em determinada posição social.

Dessa forma, a resposta interpretativa, como qualquer gênero, constitui-se por um tema, uma estrutura e um estilo de linguagem. Espera-se, nas seções a seguir, poder esclarecer detalhadamente cada aspecto constituinte do gênero conforme Bakhtin (2003).

5.1 - Sobre o conteúdo temático da resposta interpretativa

O tema da resposta interpretativa, na perspectiva assumida por Bakhtin e da qual este estudo se apropria, não diz respeito a um assunto específico do qual trata cada resposta, mas

sim, a um tema geral de todas elas. Por exemplo, uma resposta interpretativa sobre qual a importância da arte de Da Vinci pode interpretar grande relevância ou nenhuma relevância, mas, independente disso, as respostas terão o mesmo tema: interpretar as informações poéticas ou argumentativas em textos sobre a importância da arte do pintor. Mesmo que a situação de produção se limite às avaliações nas aulas de artes ou um diálogo informal escrito por e-mail, ela continuaria tendo o mesmo tema, haja vista que a intenção interpretativa permanece.

Observe os exemplos de respostas interpretativas de dois alunos do Ensino Médio, para os quais a professora solicitou, por meio de uma coletânea de textos (anexo 1), que redigissem o gênero sobre quais são as definições de felicidade apresentadas no poema *A Felicidade*, de Vinícius de Moraes, comparando com aquelas oferecidas pela coletânea de textos.

TEXTO 1

O poema de Vinícius de Moraes fala sobre a felicidade, falando o quanto ela faz bem ao ser humano. No fragmento “tristeza não tem fim, felicidade sim”, podemos falar que a felicidade não é uma sensação eterna, pois todos tem seus momentos de infelicidade, que funciona como um momento para amadurecer, pensar e repensar suas atitudes. Segundo estudos, pessoas felizes vivem mais, devido a ele proteger de doenças e assim aumenta a longevidade do ser humano. Pessoas felizes ganham de 7 a 10 anos de vida segundo pesquisa de Ruut Veenhoven. A felicidade é contagiosa, pois pessoas cercadas de amigos felizes tendem a ser mais felizes, se atinge pelo exercício de virtude, não de posse, por isso é uma coisa boa de acordo com o trecho do poema “A felicidade é uma coisa boa. E tão delicada também. Tem flores e amores de todas as cores”.

A manifestação temática dessa resposta se dá, primeiramente, pela a própria pergunta. No caso desse primeiro texto, temos a referência no segmento “no fragmento “tristeza não tem fim, felicidade sim”, podemos falar que a felicidade não é uma sensação eterna”, no qual o aluno responde ao solicitado no comando de produção. Assim, o assunto da resposta é apresentado uniformemente baseado em uma posição neutra em relação a felicidade, embora já no começo deixe claro que seu posicionamento sobre o tema tratado no poema tenha filtrado que a felicidade em sua totalidade é algo benigno para as pessoas “falando o quanto ela faz bem ao ser humano”. Dessa forma, o recorte temático da resposta enfatiza que “a felicidade é contagiosa”, que “pessoas felizes vivem mais”, apresentando o assunto em uma perspectiva positiva.

No texto seguinte, observaremos como o recorte temático sobre o mesmo tema pode ocorrer de maneira distinta por meio da segunda resposta:

TEXTO 2

Vinícius de Moraes em *A Felicidade*, diz que a felicidade não possui só os aspectos positivos “tristeza não tem fim, felicidade sim”. O poeta trata o sentimento como uma consequência de muito sofrimento “A felicidade do pobre parece/ A grande ilusão do carnaval/ A gente trabalha o ano inteiro/Por um momento de sonho/”, pondo ao chão a ideia de que a Felicidade é de toda perfeita, porque todos pensam que ser feliz é o essencial, sem se lembrar do que as pessoas passam por um único momento de felicidade.

Assim, a última estrofe “A felicidade é como a gota/ De orvalho numa pétala de flor/ Brilha tranqüila/ Depois de leve oscila/ E cai como uma lágrima de amor” expressa exatamente a ideia desanimadora de felicidade: ela dura tão pouco, que a dor que causa ao seu término não compensa o sorriso de poucos segundos.

Nesse, a manifestação temática da resposta ressalta os aspectos não tão positivos da felicidade, abordando uma interpretação diferente. Essa individualidade está no recorte que cada um realiza, apresentando no fragmento “a felicidade não possui só os aspectos positivos” no qual se faz uso do verso “tristeza não tem fim, felicidade sim” para confirmar a interpretação, bem como nota-se a manutenção dessa leitura por meio da análise “o poeta trata o sentimento como uma consequência de muito sofrimento”, por meio da qual se reafirma que a concepção de felicidade poetizada por Vinícius de Moraes é de fato negativa.

Tanto um exemplo como o outro tratam do mesmo tema. No entanto, o exemplo 1 interpreta o poema *A felicidade* como se ele trouxesse apenas definições positivas, mesmo diante da frase “tristeza não tem fim, felicidade sim”, enquanto o segundo expõe uma interpretação diferenciada sobre as intenções discursivas de Vinícius de Moraes. Por isso, não poderiam ter temas diferenciados e, além disso, o relevante é entender que tanto um aluno quanto o outro cumpriram com a determinação de interpretar, conforme sua capacidade de ação contextual, as definições de felicidade do poema. O conteúdo temático, portanto, é o mesmo, apesar de terem atribuídos significados diferentes.

Mais importante que entender o caráter temático de cada texto, é respeitá-lo, haja vista que a resposta interpretativa, considerando o seu meio de circulação, tende a ser intrinsecamente única, “individual e não reiterável” (BAKHTIN, 2003 p.133), fato que não pode ser destorcido. Assim, entende-se que cada interpretação é peculiar, desde que amparada no texto base e não pode, de maneira alguma, ser estereotipada pelo comando de produção, ou pelo discurso oral em sala de aula por parte de quem o solicita.

Sobre os textos discutidos, nota-se que cada marca idiossincrática e interpretativa dos alunos foi organizada antes de eles começarem a escrever, ou seja, no momento de leitura do poema. Assim, comprova-se a ideia bakhtiniana de que não é o momento de escrita que

organiza a expressão interpretativa, mas sim, a expressão que determina e ordena a produção do aluno no momento da escrita, em virtude de um contexto sócio-histórico de cada indivíduo e todo um contexto de produção de sentido que interferem em sua escrita. Sobretudo, a expressão só pode ser determinada se houver compreensão do que foi lido, para que posteriormente se organize a escrita.

Evidentemente, nessa perspectiva, pode-se salientar que há um diálogo duplo, no momento de produção da resposta, entre o aluno e ele mesmo sobre o que ele entende; e do aluno com o texto sobre o que o texto lhe diz. Essa interação no momento da leitura é a marca da produção de sentido e, ainda, se não houver uma, a outra não ocorre, muito menos é possível realizar uma escrita interpretativa subsequente.

Assim, o tema das duas respostas é permeado e indissociável da solicitação feita pela professora, pois é a ação solicitada no comando que sustenta o sentido dos textos. É possível, também, que o gênero em questão busque alguns aspectos em outros como em gêneros da ordem descritiva, ou argumentativa, visto que é preciso muitas vezes descrever situações ou até mesmo argumentar de forma suave para poder respaldar determinada interpretação, como um recurso explicativo, certificando-se, assim, sobre a real carga persuasiva nos textos interpretativos que Serafini (1998) afirma existir.

Ao acreditar que esteja estabelecida a diferença entre tema e assunto na perspectiva proposta por Bakhtin (2003) em relação aos gêneros discursivos, segue-se ao próximo elemento constitutivo do gênero textual: a estrutura composicional.

5.2 - Sobre a estrutura composicional da Resposta Interpretativa

Quanto ao segundo elemento, entende-se que se o tema de um gênero é único e irrepetível, não podemos considerar o mesmo sobre a estrutura composicional. A organização da forma é, como Bakhtin (2003 p.262) mesmo afirma “particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, apesar de possuir, a grosso modo, essa estrutura fixa. Os textos que exemplificam essa perspectiva foram selecionados e armazenados pelo Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (www.escrita.uem.br), constituindo parte do banco de dados de uma pesquisa maior intitulada *Manifestações de constituição da escrita na formação docente*- Projeto financiado pela Fundação Araucária do Paraná. Os exemplos são redações do Vestibular de Verão/2008, realizado em dezembro de 2008, no qual os candidatos precisavam identificar quais eram as

funções dos sonhos presentes no poema de Helena Kolody, respaldando e relacionando suas respostas a coletânea de textos (anexo 2).

TEXTO 1

Helena Kolody apresenta em seu poema algumas funções dos sonhos a saber: alerta do inconsciente, fuga da realidade e estímulo ao processo criativo.

Na primeira estrofe, a autora afirma que sonhar é ambicionar o céu e dominar o espaço, caracterizando o que a psicóloga Tatiana Vasconcelos Cordeiro chama de “alternativas para a consciência”, sugeridas pelo inconsciente aos complexos, que por meio do egocentrismo do sonho descrito, acabam compensados.

Já a fuga da realidade pode ser observada nas segunda e última estrofes, onde a autora afirma, respectivamente, fugir ao mundo e encastelar-se em um sonho bom e ter um grande ideal em seus sonhos. As passagens referidas se enquadram na afirmação de Kwasisnki, psicólogo e professor de mitologia, de que no dia-a-dia, temos que nos enquadrar nos padrões da sociedade, mas nos sonhos podemos nos mostrar.

Na terceira estrofe, fica evidente o estímulo a criatividade durante os sonhos, como por exemplo, no fragmento: “É ver no lago um mar”. Tal função é explicada pelo neurocientista Sidarta Ribeiro, diretor científico do Instituto Internacional de Neurociência Edmond e Lily Safra. Ele afirma que durante o sono, as memórias interagem, estimulando a criatividade.

TEXTO 2

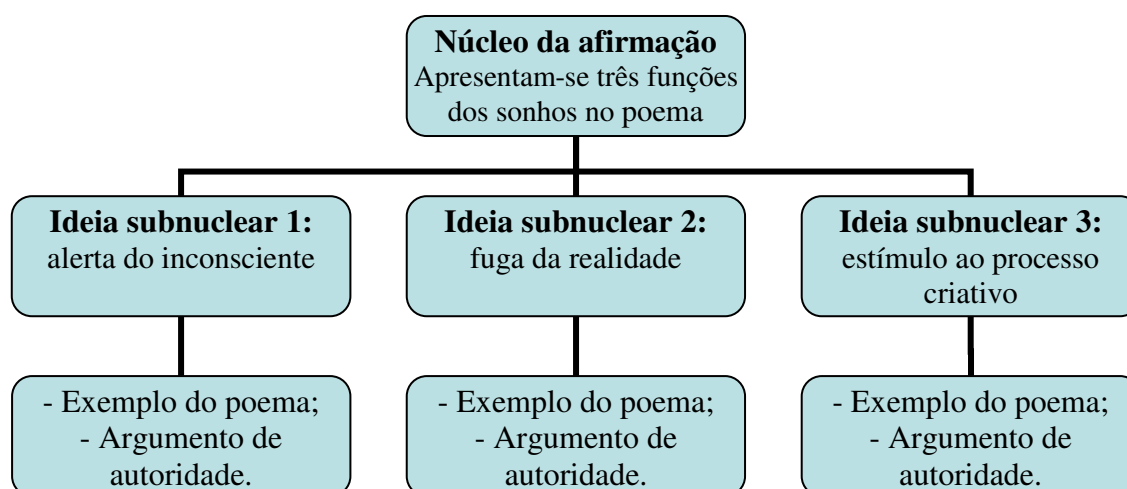
Helena Kolody, em seu poema “Sonhar”, aborda as diversas funções do sonho. Para ela, um dos significados dele é partir de um mundo cruel e problemático com destino a um lugar idealizado. É refugiar-se e viver outras situações. Isso pode ser evidenciado nos seguintes versos: “transportar-se em asas de ouro e aço (...)” e “Fugir ao mundo vil (...)”. As idéias contidas nos fragmentos mencionados podem ser relacionadas com a definição de sonho do neurocientista Sidarta Ribeiro – “O sonho é uma simulação do futuro possível com base no passado conhecido” -, pois ele também supõe uma vivência de experiências que ainda não aconteceram, é imaginar.

A poetiza ainda apresenta o sonho como um caminho para crescer espiritualmente e como uma forma de conseguir alcançar objetivos. É desejar, com imensa vontade, grandes realizações pessoais para que se possa torná-las realidades. Essa função do sonho por de ser comprovada pelos excertos a seguir: “É ver no lago um mar”, “é dominar o espaço num vôo poderoso (...)”. A relação existente entre esses versos e a visão de sonho da psicóloga Tatiana Vasconcelos “sugerem alternativas para a consciência (...) realiza o que a pessoa é potencialmente” – é o poder do sonho de despertar a capacidade de acreditar em si e ultrapassar os próprios limites.

A resposta interpretativa tem por primeiro aspecto constitutivo da composição estrutural a afirmação da resposta com base na pergunta, sendo, no primeiro texto “*Helena Kolody apresenta em seu poema algumas funções dos sonhos a saber: alerta do inconsciente, fuga da realidade e estímulo ao processo criativo.*”; o segundo texto, “*Helena Kolody, em seu poema “Sonhar”, aborda as diversas funções do sonho.*”

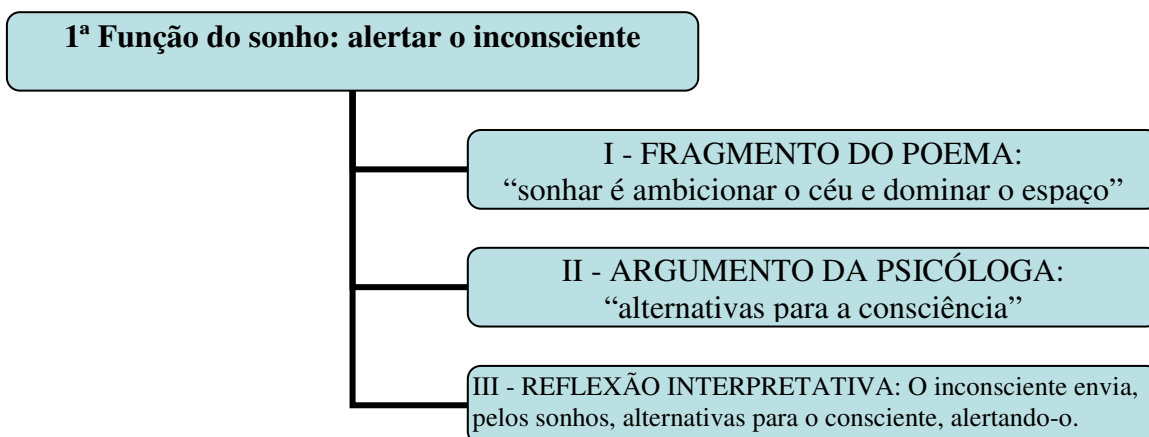
O segundo aspecto da estrutura do gênero é a apresentação dos dados que afirmam e apóiam a tese expressa na afirmação da questão, como no texto 2 “(...) *um dos significados dele é partir de um mundo cruel e problemático com destino á um lugar idealizado. É refugiar-se e viver outras situações*”. A apresentação dos dados é o que delinea a marca interpretativa individual. No texto 1, o candidato apresenta os dados de sua interpretação já na afirmação da pergunta, expressando que as funções, mencionadas pela poetisa, são servir como “*alerta do inconsciente, fuga da realidade e estímulo ao processo criativo*” .

Em seguida, o terceiro elemento que constitui a estrutura da resposta interpretativa é a interpretação com elementos do texto interpretado, pelo qual se certifica a afirmação inicial e confirma a ideia apresentada sobre os dados. Assim, observa-se que podem existir várias ideias nucleares a partir de um estreito núcleo informado na afirmação da resposta inicial, permitindo que a resposta interpretativa tenha vários parágrafos, desde que em cada um se expresse uma ideia em torno do núcleo da afirmação. Para ilustrar, o diagrama abaixo representa a estrutura do texto 1.



Observa-se, como Garcia (1992) afirma, que a qualidade dos exemplos seguidos dos argumentos transcendem a ideia de que a quantidade de informações é importante, podendo ser o texto dividido para uma melhor compreensão. Dessa forma, a estrutura da resposta interpretativa ilustrada no diagrama compreende quatro parágrafos, sendo o primeiro portador da ideia principal a ser desenvolvida nos seguintes, sem a necessidade de introdução. Aliás, nenhuma resposta interpretativa em situação de vestibular carece de introdução, muito menos de conclusão reflexiva, haja vista que se trata de um texto curto cuja marca reflexiva é sua essência, podendo ser identificada durante a leitura dos parágrafos.

Em cada parágrafo portador da ideia subordinada ao núcleo de afirmação, evidenciam-se dois aspectos: i) o segmento do poema para exemplificar cada função do sonho selecionada; ii) o argumento baseado na citação de autoridade retirada da coletânea para corroborar a interpretação. Ilustra-se abaixo como se dá o esquema textual paragrafado na primeira ideia subordinada e dispensa-se a ilustração dos outros três parágrafos, pois constituem-se pelo mesmo desenho:



Não há, portanto, um tamanho limitado para a resposta interpretativa, algumas podem ser um pouco mais extensas e divididas em parágrafos, visto que a interpretação pode solicitar mais informações para ser comprovada; ou podem ser curtas e as informações concentradas em bloco único, dependendo da habilidade de sumarização das ideias de cada escritor. Observe o texto 3, também de um candidato do Vestibular de Verão 2008.

TEXTO 3

No poema de Helena, pode-se verificar várias funções dos sonhos, como a criatividade, imaginação, fantasia e idealismo. A função da criatividade e da imaginação é existente no poema nos versos: “É viver no lago um mar, nas nuvens um castelo/ Na luz de um pirilampo, um sol pequeno e belo”; que relaciona-se diretamente com o exerto de Sidarta Ribeiro, quando afirma que os sonhos possuem uma importância comprovada para o fortalecimento da memória e desempenham um papel reconhecido também na reestruturação dela, de forma a gerar novos comportamentos. Em suma, sonhar estimula criatividade. Outra função do idealismo que se mostra presente no poema em “Sonhar é ter um grande ideal na ingloria lida: Tão grande que não cabe inteiro nesta vida”; A função é comparada com a afirmação de Sidarta Ribeiro em “O sonho é uma simulação do futuro possível com base no passado conhecido”

A resposta oferece, em seu núcleo de afirmação, a identificação de quatro funções dos sonhos, porém, explana e interpreta duas (número mínimo solicitado no comando de produção

– anexo 2). Independentemente da macroestrutura, em bloco único ou dividido em vários blocos, a resposta contempla a mesma estrutura interna de organização de informações que as demais. Estabelece-se, assim, que, diante dessas primeiras redações observadas, a estrutura da resposta interpretativa define-se por conter:

- 1º Retomada da pergunta, que marca o tema discutido;
- 2º Apresentação dos dados da coletânea de textos observados pelo autor;
- 3º Menção/citação ou referência ao texto interpretado retirados da coletânea;
- 4º Exemplificação/interpretação com argumentos de autoridade da coletânea;
- 5º Afirmação da ideia interpretada para garantir os dados observados pelo autor.

Todo esse conteúdo está, principalmente, articulado um ao outro, sendo estilisticamente configurado em detrimento da linguagem utilizada pelo escritor em função de seu interlocutor. O estilo linguístico, abordado na seção seguinte, é o terceiro e último elemento constitutivo do gênero e está indissociavelmente relacionado aos demais aspectos.

5.3 - Sobre o estilo linguístico da resposta interpretativa

A linguagem utilizada em um texto depende invariavelmente do interlocutor e do meio de circulação. O estilo de um texto consiste na “seleção de meios lingüísticos” (FIORIN, 2007, p.62), isto é, escolha das palavras, estruturas sintáticas e sinais gráficos utilizados para escrever e expressar o que se pretende, com uma intenção maior: a de que o exposto seja entendido pelo interlocutor.

Além disso, o que é observável, em relação ao gênero em questão, diz respeito às marcas lingüísticas formais existentes, bem como uso de organizadores textuais próprios de descrição, explicação e comparação. A formalidade se dá pelo fato de, muitas vezes, o interlocutor estar em uma posição ideológica reflexiva, em um momento em que sua interpretação necessita ser compreendida e clara. A leitura dos textos 3 e 4 pode explicitar essa formalidade:

TEXTO 3

O poema “Sonhar”, de Helena Kolody, apresenta de maneira conotativa algumas funções dos sonhos que são comuns a algumas análises científicas.

Na primeira estrofe, Helena diz que sonhar “[...]é ambicionar o céu; é dominar o céu, digo, espaço / Num vôo poderoso e audaz da fantasia [...]”. Essa visão de busca dos desejos mais difíceis por meios fantasiosos se assemelha à visão da psicóloga Tatiana Vasconcelos, que diz que “[...] Os sonhos trazem a tona os complexos e sugerem

alternativas para a consciência, cujo centro é o ego, realiza o que a pessoa é potencialmente {...}”.

A opinião de Kwasinski, presente no texto de Cláudio Jordão e Jonas Furtado, concorda com a segunda estrofe do poema de Helena, pois ambos referem-se aos sonhos como uma maneira de fugir da realidade, ref, digo, repleta de falsidade e enganação e encontrar sua verdadeira essência, “{...}Encastelando-se, enfim, no deslumbrante passo de um sonho puro e bom de paz e alegria {..}”.

Ao dizer que sonhar “{...}é tão grande que não cabe inteiro nessa vida {...}”, Helena Kolody mostra que o sonho é essencial para a vida, como afirma o pesquisador Sergio Tufik, ao dizer que sem o sono, morreríamos.

TEXTO 4

Helena Kolody, ao escrever o poema “sonhar”, definiu algumas funções para os sonhos. Desse modo, podemos interpretar essas definições, tanto a partir da comparação com os outros textos da coletânea quanto ao estabelecermos relações com produções literárias, de escritores como Raquel de Queiroz, Guimarães Rosa e Monteiro Lobato.

Assim, é possível interpretar que – após a leitura do verso, da Poesia paranaense (Kolody), “Sonhar é transportar-se em asas de ouro e aço” – os sonhos estão relacionados com a criatividade. Essa afirmação também pode ser feita após lermos, no texto “O que dizem os sonhos”, “que sonhar estimula a criatividade”. Analogamente, o verso “sonhar é ter um grande ideal de glória lida” pode ser associado ao cotidiano de muitas pessoas, que buscam, em (nos) ideais, razões que justifiquem o viver. Com isso, comprova-se esta constatação do texto “sonhar é preciso”: “sonhar é essencial a vida”.

Desse modo, o verso “ambicionar o céu” pode lembrar Maria Moura. “fugir ao mundo vil” pode ser relacionado com os sonhos de Jô Joaquim (conto Desenredo), referentes a Viléria. “Encastelar-se, enfim, no deslumbrante peço”, Pode se referir aos últimos sonhos de Negrinha.

Os dois textos apresentam elementos coesivos típicos: conectores conclusivos ou que expressam função consecutiva “desse modo”, “assim”; pronomes de função anafórica para retomada do que se descreve e compara “essa” “isso”; conectores de função comparativa “assim como” “como afirma”; dentro outros elementos. Cada gênero possui uma capacidade linguística discursiva para ser observada durante a leitura e a produção textual e esse aspecto é imprescindível para que se tome consciência do uso dos elementos apontados.

Nota-se, por isso, que o trabalho gramatical, por meio do gênero, se preocupa com a função de seu uso e não apenas com denominações, pois, mais importante do que reconhecer um pronome, é saber a função dele no texto.

A partir desta ótica, que prevê o trabalho com gênero em um cômputo completo de tema, estrutura e estilo, é possível responder à segunda pergunta: por que trabalhar com o gênero resposta interpretativa em sala de aula?

Em primeira instância, é preciso pensar no aspecto sócio-histórico, haja vista que o gênero textual é um elemento da cultura escrita que está em todo momento em recorrência nos

vários setores da sociedade: entrevistas televisivas, cartazes em postos de saúde, escolas, faculdades, rodoviárias, bula de remédios, jornais, revistas, internet. Nesse sentido, compreende-se como justificativa do trabalho com o gênero a necessidade de formação de leitores e escritores de textos reais que estejam pautados em uma realidade concreta.

É essa a função da instituição de ensino, como bem afirma Hilla e Nascimento (2008): “um dos objetivos da escola é de um lado possibilitar a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolvem práticas sociais de sua comunidade”. Esta mesma idéia é defendida, como se sabe, pelos documentos oficiais da educação, assim como foi colocada em evidência em várias pesquisas sobre o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula. O gênero é, enfim, um instrumento que contempla um trabalho completo em detrimento das habilidades linguísticas. Nessa perspectiva, tendo delimitado a importância do gênero em geral, conseqüentemente, entende-se que a resposta interpretativa precisa ser ensinada em sala de aula, tendo em vista que é um texto com o qual o aluno, enquanto sujeito social, precisará ler e escrever em diferentes situações específicas de sua vida.

Nesse sentido, conseqüentemente, há necessidade de entender mais a fundo sob quais aspectos e sobre as características desses aspectos pelos quais o professor deve orientar o trabalho com gênero em sala de aula. Para isso esse trabalho deve ser norteado pelas competências linguístico-discursivas ou capacidades de linguagem que cada gênero pode evocar nos alunos. O grande problema é que a resposta interpretativa tem por meio de circulação a própria escola, na sala de aula e nem na própria escola se define o que se deseja que o aluno alcance na escrita desse gênero.

Por isso, ao escolhermos as respostas interpretativas produzidas na esfera do Vestibular, entendemos que esse concurso é uma instância norteadora para reflexão. A análise sobre onze respostas interpretativas que segue tem por intuito demonstrar como as capacidades discursivas devem se dar no trabalho com o gênero e, sobretudo, em sua orientação quanto a organização composicional.

6 - Análises das respostas interpretativas e suas capacidades comunicativas

A escolha dos textos ocorreu mediante as notas referentes às redações, por conta de terem alcançado um nível satisfatório, pelo teor interpretativo e pela função comunicativa que desempenham.

Em princípio, observa-se cada gênero em relação a capacidade de ação do leitor – futuro produtor, em um contexto de produção. Em seguida, analisam-se, também, as categorias das capacidades discursivas de cada texto (anexo 3) permite desenvolver. Por último, as capacidades linguístico-discursivas que eles abarcam.

O primeiro aspecto a se observar, de acordo com Geraldi (1993), é o contexto de produção, que corresponde a alguns dos seguintes aspectos:

- Quem produz a resposta interpretativa;
- Para quem a resposta interpretativa é escrita;
- Para quem a resposta interpretativa é escrita;
- O porquê de a resposta interpretativa ser escrita;
- O meio de circulação.

Ao pensar no primeiro aspecto, quem produz a resposta interpretativa, não há dúvidas de que são todos os inseridos na esfera escolar, mas, nesse caso, todos os textos analisados foram escritos por candidatos do Vestibular de Verão 2008 da Universidade Estadual de Maringá. Conseqüentemente, a pergunta *para quem a resposta interpretativa é escrita* também se limita a essa esfera de circulação, em virtude de os vestibulandos escreverem para o avaliador da redação. Em uma situação diferente, o professor seria o destinatário, contudo, não deixaria de ser um interlocutor institucionalizado. Já em relação ao objetivo, entende-se que o maior consiste em evidenciar uma leitura feita de determinado texto, definindo-se socialmente como leitor e escritor competente para ingressar na universidade. Assim, essa primeira capacidade, a de ação em determinado contexto de produção, se delimita ao conteúdo temático presente: interpretar as funções do sonho no poema de Helena Kolody, relacionando com os demais textos, indicando pelo menos duas delas.

Quanto às capacidades discursivas do gênero resposta interpretativa, pode pontuar a capacidade de linguagem dominante (tipo de discurso) e a própria organização sequencial. Em um cômputo geral, o discurso predominante nas redações observadas é a comparação descritiva, embora se observe uma argumentação nos momentos das explicações interpretativas. Em relação à organização sequencial, também genericamente, há uma seqüência que não se diferencia muito. No entanto, como cada candidato aponta para uma individualidade na organização textual, faz-se necessário uma ilustração mais detalhada das redações que estão anexas.

<p>T - Afirmação; E - 1ª função do poema; X - Comparação e explicação com citação de autoridade; T - Menção a outra função; O - 2ª citação de autoridade; - 2ª função do poema; 1 - Reflexão interpretativa com citação e elogios às autoridades. número de parágrafos: 3</p>	<p>T - Afirmação; E - Observação diferenciada; X - 1ª Ideia interpretativa-reflexiva; T - 2ª Ideia retirada do poema, seguido de citação de autoridade; O - Comparação do poema com a citação mencionada; 2 - 3ª ideia sobre função do sonho, seguida de explicação argumentativa; - 4ª ideia puramente reflexiva. número de parágrafos: 2</p>
<p>T - Afirmação inicial; E - Inserção informativa externa a coletânea; X - 1ª ideia do poema seguida de referência ao texto do coletânea; T - 2ª ideia do poema seguida de referência ao texto da coletânea; O - 3ª ideia do poema seguida de comparação a informações externas a coletânea. número de parágrafos: 3</p>	<p>T - Afirmação inicial e elogio ao poema; E - Comentário sobre o poema, referindo-se ao que será observado posteriormente; X - 1ª; 2ª e 3ª ideias do poema no primeiro parágrafo e interpretação dos versos; T - Comparação e relação das três ideias mencionadas no primeiro parágrafo com as citações das autoridades presentes na coletânea. O - número de parágrafos: 2</p>

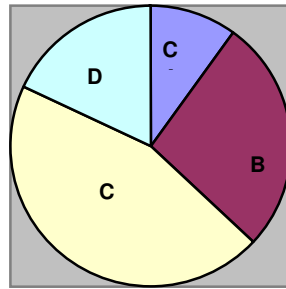
<p>T - Afirmação inicial direta com três funções dos sonhos identificadas; E - Descrição de cada função, X relacionando-as e comparando-as com as demais; T - OBS: este texto é o único que apresenta suas informações em um bloco único de ideias. O - número de parágrafos: 4 5</p>	<p>T - Afirmação inicial direta com as três funções dos sonhos identificadas no poema; E - descrição e comparação de cada função do sonho identificada no poema e na coletânea; X - número de parágrafos: 4 T - número de parágrafos: 4 O - número de parágrafos: 4 6</p>
--	--

<p>T - Afirmação inicial; - 1ª ideia explicativa seguida de exemplificação das funções; E - 1ª comparação com a citação de autoridade dos textos da coletânea; X - 2ª ideia de função do sonho e comparação descritiva; T - 3ª ideia interpretativa-reflexiva sobre a função apresentada; O - número de parágrafos: 3. 7</p>	<p>T - Afirmação inicial; - 1ª descrição da ideia da autora do poema, seguido de explicação e comparação; E - 2ª interpretação da ideia da autora, descrevendo e comprovando por meio das comparações e exemplificações por meio de citação dos versos do poema e de falas das autoridades; X - número de parágrafos: 2 T - número de parágrafos: 2 O - número de parágrafos: 2 8</p>
--	---

T E X T O 9	- Afirmação inicial pautada em uma breve análise do caráter das informações presentes no texto; - 1ª informação citada do poema seguida de uma comparação argumentativa da autoridade da coletânea; - 2ª informação explicativa de citação de autoridade seguida de comparação com as funções apresentadas nos versos; - 3ª informação do poema, seguida de citação de autoridade da coletânea; - número de parágrafos: 4.	T E X T O 10	- Não há afirmação inicial; - Citação direta do poema seguida de explicação do verso; - 1ª ideia reflexiva-argumentativa após a descrição feita, comparando com citação de autoridade; - Citação direta do poema, seguida de informações externas a coletânea e de citação de autoridade presente na coletânea; - 2ª ideia reflexiva – interpretativa sobre a descrição feita; - menção de uma terceira função puramente reflexiva seguida de citação do poema; - número de parágrafos: 3.
T E X T O 11	- Informação ao texto; - Relação dessas informações com a 1ª função dos sonhos; - Citação do poema para argumentar sobre tal interpretação anterior seguida de citação parafraseada de autoridade comparando com a 2ª função do sonho; - 3ª Função do sonho do poema seguido de informação da coletânea e relacionada a informações externas; - número de parágrafos: 3.		

Os textos apresentam alguns elementos em comum em sua organização, como a referência à informação solicitada na pergunta do comando, por exemplo, já respondida em um primeiro plano discursivo. Dentre as onze respostas, apenas um texto não responde a pergunta em primeira instância a organização composicional. Além desse, outro elemento comum em todos os textos é a descrição das funções e a comparação delas com as citações de autoridades presentes na coletânea.

Todos esses elementos obedecem a uma ordem parecida ou relativamente estável em relação ao espaço que eles ocupam no texto, embora apresentem um número de ideias variável. Em relação ao número de parágrafos, pode-se ilustrar que:



a) 10% das redações apresentaram sua resposta em um parágrafo apenas, enquanto b) 27% apresentaram a resposta em dois parágrafos. Em maior porcentagem, c) 45%, os textos foram organizados em três parágrafos, já os de quatro parágrafos constituíram d) 18% das redações analisadas.

Já em relação às ideias presentes na coletânea que mais foram utilizadas, é evidente que a citação de autoridades é um foco de comparação em todas as respostas, visto que, inclusive, era uma das solicitações do comando de produção. Por isso, entende-se que o tema foi bem desenvolvido em todas as redações que se referiram a este aspecto do comando.

Sobre as capacidades linguístico-discursivas, que diz respeito à escolha de léxico na escrita dos candidatos, observam-se os seguintes dados dispostos nos quadros a seguir.

Texto 1

- Uso de termos e conectivos comparativos: assim como, que, enquanto, como, por fim, por isso;
- Uso de verbos no gerúndio para reforçar a idéia reflexiva-interpretativa sobre a relação entre os textos: mostrando, querendo;
- Uso de verbos no presente simples que expressam ideia de descrição do que foi lido: mostra, traduz, afirma, resume;
- Uso de citação (com e sem aspas) para credibilizar a argumentação;
- Uso de adjetivos e advérbios que ao serem usados denotam a idéia de admiração sobre o que foi lido interpretado: profunda, grandiosas, perfeitamente;
- Marca de primeira pessoa do plural em alguns verbos para atribuir a idéia de coletividade e, conseqüentemente, mais força persuasiva ao texto: somos, iremos, idealizamos;
- Uso de aspas e citação, bem como barras para transcrever os trechos comparados e interpretados;

Texto 2

- Uso de verbos na terceira pessoa do presente simples para expressar distanciamento do observado: revela-se, mostra, se encerra, pode, ser vistas;
- Uso de adjetivos para expressar o que se observou do poema: fantasioso, ilusórias;
- Uso de palavras que atribuem ao texto um discurso bem formal na intenção de expressar seriedade a interpretação reflexiva feita;
- Elementos de coesão e comparação: já, que, tanto quanto, enquanto, assim como, além.
- Uso de aspas e citação, bem como barras para transcrever os trechos comparados e interpretados;

Texto 3

- Uso do pretérito perfeito para fazer referência ao poema: definiu,
- Uso de elementos comparativos ou conectivos que expressão conformidade: tanto quanto, assim, também, analogamente.
- Uso da 1ª pessoa do plural para expressar parcialidade nas ações descritas sobre a primeira função dos sonhos: estabelecemos;
- Uso dos verbos na 3ª pessoa do singular ou orações sem sujeito na descrição e explicação interpretativa das outras funções dos sonhos para mostrar imparcialidade: pode; comprova-se, é possível interpretar;
- Uso de conectores conclusivos: desse modo, enfim, com isso;
- Uso de aspas e citação, bem como barras para transcrever os trechos comparados e interpretados;

Texto 4

- Uso de verbos na 3ª pessoa do presente do indicativo, para descrever o que a autora menciona no poema: traduz, exalta;
- Uso de elementos comparativos para expressar relação, articulação de informações e coerência: relacionam-se, assemelha-se, a primeira, a segunda,
- Uso de advérbio de modo para expressar admiração ao poema: magistralmente;

- Uso de aspas e citação, bem como barras para transcrever os trechos comparados e interpretados;
- Uso de dois pontos para anunciar o que se mencionou na comparação;
- Uso de conectores conclusivos e explicativos: ou seja, por fim, enfim,

Texto 5

- Uso de verbos na 3ª pessoa do presente do indicativo seguido do infinitivo para marcar a impessoalidade: pode-se, afirma-se, se mostra,
- Uso de elementos como conectores conclusivos e comparativo que garantem parte da coesão do texto: Em suma, de forma;
- Uso de aspas e citação, bem como barras para transcrever os trechos comparados e interpretados;
- Uso de ponto e vírgula para substituir pontos, tendo em vista que o texto foi escrito em bloco único;

Texto 6

- Uso de dois pontos para anunciar informação no primeiro parágrafo;
- Uso de elementos e termos coesivos para garantir a articulação adequada do texto: na primeira estrofe, na terceira estrofe, tal função, já, respectivamente,
- Uso de verbos na forma nominal gerúndio para expressar conformidade na comparação interpretativa: caracterizando, estimulando;
- Uso de citação direta e indireta, sendo a primeira com o uso de aspas;

Texto 7

- Uso de marcadores de 1ª pessoa do plural e 3ª pessoa do singular: nos expõe, nos revela, se mostra, se presencia;
- Uso de dois pontos como elemento catafórico para declarar a interpretação feita;

- Uso de conectivos de função aditiva na intenção de acrescentar ideias ao texto: além disso;
- Uso de conectivos de função exemplificativa (por exemplo); comparativa (assim como, como afirma); conclusiva (sendo assim);

Texto 8

- Referência a Helena Kolody com pronomes e adjetivos: ela, seu, poetiza;
- Uso de verbos de carga semântica descritiva: evidenciar, abordar, mencionar, conter, apresentar;
- Uso de aspas e citação, bem como barras para transcrever os trechos comparados e interpretados;
- Presença de conectivo aditivo ou consecutivo: ainda;
- Uso de verbos na 3ª pessoa do singular, para demonstrar distanciamento sobre o referido.

Texto 9

- Uso excessivo de verbos da oralidade: diz, dizer;
- Uso de elementos coesivos que expressam ideia de comparação: assim como, concorda;
- Uso de elementos de função explicativa, dentre pronomes e conectores: pois, cujo, essa; enfim;
- Uso colchetes, três pontos e aspas para marcação dos trechos retirados da coletânea ou do poema;
- Uso de elementos e termos coesivos para garantir a articulação adequada do texto: “na primeira estrofe”, “a opinião presente no texto”;

Texto 10

- Uso de elementos coesivos explicativos, aditivos referenciais: “segundo ele”, “de qualquer modo”, “porque”, “de certo modo”, “também”;

- Uso equivocado do elemento catafórico “esta” com função anafórica;
- Uso de pontuação catafórica, dois pontos, para anunciar conclusão;
- Uso de aspas e de três pontos dentro de parênteses para se referir aos segmentos retirados do poema e da coletânea;

Texto 11

- Uso de elementos coesivos de ilustração e explicação: “como por exemplo”, “assim como”, “pois”;
- Uso de elementos anafóricos referentes a Helena Kolody: “a poeta”, “Kolody”, “paranaense”;
- Uso de citação direta e indireta, por meio de aspas;

Os aspectos relacionados e listados são imprescindíveis para o estudo detalhado do gênero em sala de aula. O primeiro diz respeito às capacidades de ação dos sujeitos envolvidos no processo, que traçam as características contextuais da produção: quem escreve; para quem escreve; porque escreve; que função social ocupa em relação ao destinatário etc, determinando os demais elementos constitutivos ou, pelo menos, ocupa um espaço relevante na questão da produção do gênero, visto que, por exemplo, o estilo de escrita que se assume está explicitamente relacionado ao destinatário e ao objetivo que se pretende alcançar.

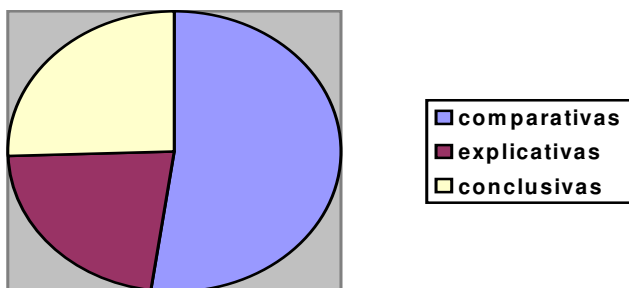
O segundo quadro, que está relacionada às capacidades discursivas, justifica-se pela necessidade de evidenciar a estrutura do gênero nos exemplos de textos escolhidos, visto que alguns elementos estruturais não obedecem à forma pré-estabelecida. Dessa forma, tanto a organização sequencial, quanto o tipo de discurso predominante é algo previamente determinado em relação à estrutura composicional do gênero e dos exemplos dos gêneros escolhidos.

O terceiro momento pontuado, que diz respeito às capacidades linguísticas discursivas, está relacionado ao estilo do gênero, pelo qual se fez todo um levantamento da descrição linguística de cada texto. Observamos, neste tocante, que o estilo desse gênero pode não ser tão variado em detrimento de seu escritor, pois constatamos elementos parecidos. Dessa

forma, faz-se necessário o detalhamento desse aspecto para evidenciarmos quais os verbos, pontuação, e elementos coesivos são mais recorrentes nos textos analisados.

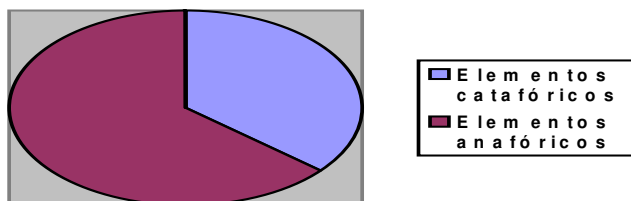
6.1 – Sobre os elementos coesivos:

Sabe-se que para que um texto escrito seja considerado coeso, é necessário o uso de elementos que relacionem as ideias em um plano linear sintático que afeta diretamente o sentido daquilo que se lê e que se escreve. Nesse sentido, faz-se válido o levantamento desses elementos. Para tanto, tem-se em um primeiro plano, as conjunções, os demais elementos coesivos e os verbos. Observe o gráfico que ilustra a porcentagem das conjunções apresentadas em todos os textos:



Por se tratar de um texto no qual se pretende estabelecer uma relação de conformidade entre a ideia que entendeu e a ideia que o texto da coletânea aborda, é normal que a predominância seja de períodos compostos por orações coordenadas ou subordinadas em função de uma conjunção comparativa (47%). Já as conjunções explicativas aparecem com menor frequência, visto que a função discursiva do texto não é argumentar e sim interpretar, por isso, explica-se muito pouco, apenas 20% de ocorrência, e compara-se mais. Além dessas, observa-se a apresentação de conjunções conclusivas, típicas em quase todos os gêneros discursivos escritos, com 23% de emprego nas orações.

Além das conjunções, outros elementos coesivos também são empregados, como os dois pontos, bastante recorrente, e os pronomes. Dessa forma, o gráfico abaixo retrata o percentual desse uso:

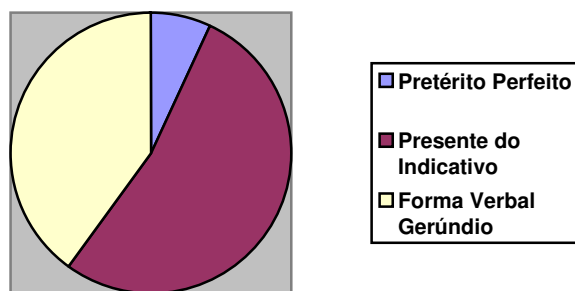


Os elementos catafóricos ocupam 36% das ocorrências nos textos, sendo eles predominantemente pronomes e dois pontos. Já os elementos anafóricos evidenciam-se em 64% das ocorrências.

O que é evidente é que tanto as conjunções, quanto os demais elementos coesivos são usados para corroborar com a ideia que o candidato pretende mostrar reflexão. Nesse tocante, além de se estabelecer um sentido linearmente elaborado, a competência linguística discursiva do escritor passa a apresentar o caráter epilinguístico que se espera que um escritor tenha, valorizando o texto escrito.

6.2 – Sobre os verbos:

Durante a leitura dos textos, observa-se o uso diferenciado de verbos. No entanto, há uma predominância de determinado modo e tempo verbal. O gráfico abaixo ilustra essas ocorrências

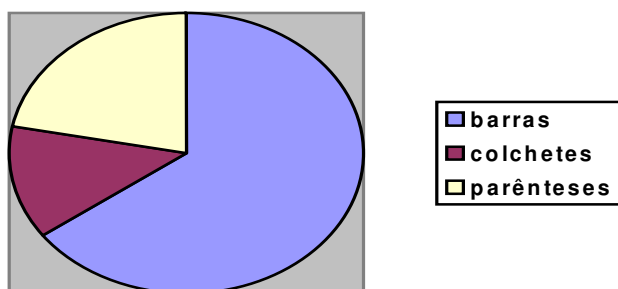


É observável e compreensível que a forma verbal no tempo presente do modo indicativo empregada em 53% das ocorrências dos textos seja predominante. Isso ocorre, pois é preciso que o candidato se aproprie e certifique que a ideia dos autores dos textos da coletânea corresponda a sua interpretação. Para isso, também faz uso da forma verbal no gerúndio para expressar a progressão de sua ideia simultaneamente a ideia interpretada. Assim, com 40% das ocorrências o gerúndio passa a ser uma marca da resposta interpretativa, tendo em vista que sem ele a comparação e a interpretação feitas são impossíveis de serem registradas, sendo utilizadas em contextos procedentes ao uso do presente do indicativo como “A autora afirma (...) caracterizando o espaço (...)”.

Apenas 7% das ocorrências de verbos são classificadas como pretérito perfeito e se apresentam em contextos em que há referência a ideia da autora. Ex: “a autora definiu”; “a autora foi muito profunda”.

6.3 – Sobre a pontuação e elementos notacionais:

A resposta interpretativa requer a utilização todos os recursos possíveis para expor sua interpretação. Nesse caso, quando se pretende analisar determinado segmento de texto da coletânea, faz-se necessário o uso de aspas, colchetes, parênteses, três pontos e barras. Vamos analisar as ocorrências desses elementos nas redações observadas.



Esta primeira ilustração retrata especificamente o emprego de elementos notacionais que dizem respeito a escolha individual de escrita entre barras, colchetes e parênteses. É válido afirmar que alguns textos optaram apenas pelo uso de aspas para marcar o fragmento transcrito, contudo, outros preferiram empregar outros elementos como os ilustrados, sendo 65% barras geralmente para marcar a divisão dos versos do poema, 13% colchetes utilizados apenas em uma redação para isolar os três pontos no final da transcrição do verso enquanto as demais apresentam 22% de ocorrência de parênteses com essa mesma função.

Já em relação à pontuação, as aspas acompanham invariavelmente todos esses elementos em suas transcrições junto aos três pontos. Já os ponto-e-vírgulas não são apresentados em todas as redações e, quando aparecem, têm por função isolar citações de sua explicação e enumerar parágrafos e suas transcrições. Além desses, as redações também apresentam dois pontos enquanto elemento catafórico para anunciar citações e ideias da coletânea.

Portanto, os elementos linguísticos discursivos apresentados nas 11 redações analisadas permitem que se configure padrões de acordo com a predominância observada, estabelecendo que uma resposta interpretativa tem por característica:

- o emprego de conjunções comparativas;
- o uso de elementos coesivos para reforçar a comparação das ideias;

- uso de verbos no gerúndio e no presente do indicativo para expor e marcar interpretação das ideias;
- emprego de aspas para transcrever trechos do texto interpretado;
- emprego de parênteses, barras para auxiliar na transcrição dos fragmentos dos textos interpretados.

7 - Conclusão

Os estudos sobre os gêneros, enquanto uma necessidade de tomada de consciência social, permitem que se reflita sobre a importância de concebê-lo como alvo e instrumento de comunicação. Assim, esta pesquisa cumpre com o seu papel e contribui com os estudos enunciativos da linguagem, visto que analisa minuciosamente os aspectos constituintes do texto em uso em contexto definido.

A caracterização do gênero resposta interpretativa, realizada a partir de produções escritas em situação de vestibular, possibilita um esclarecimento para o ensino em sala de aula, como, também, um parâmetro sobre o foco de estudo de outros gêneros que podem ser trabalhados. Isso se dá pela estabilidade constitutiva invariável da teoria enunciativa proposta por Bakhtin em sua obra, a qual considera o texto uma junção de estrutura organizacional, conteúdo temático e um estilo de linguagem.

Nessa perspectiva, entender que esses elementos constituintes do gênero resposta interpretativa são parte de um todo que se instaura socialmente é primordial para que seja desenvolvido qualquer trabalho posterior. Por isso, delimitar a organização composicional desse gênero, bem como seu estilo linguístico e tema é considerar a esfera no qual o texto, enquanto matéria linguística, se torna um discurso.

A partir desse contexto, portanto, delimitou-se que o primeiro elemento constituinte do gênero, o tema, é determinado pela ação idiossincrática do escritor que se embasa em uma solicitação precedente de um outro, que, no caso analisado, é o elaborador do comando de produção do vestibular. Já a estrutura composicional é variável e determinada pela quantidade de informações que cada candidato opta por inserir em função do que o tema do comando requiere. Observou-se, porém, que o assunto é apresentado e explorado melhor em grande parte das redações que se iniciam referindo-se às funções dos sonhos que são posteriormente apresentadas e relacionadas com as demais informações da coletânea nos parágrafos procedentes.

Sobre o estilo linguístico, pontuou-se que as redações analisadas possuem algumas marcações em comum que as caracterizam enquanto tal, como verbos no presente do indicativo; formas verbais no gerúndio, uso de fragmentos do texto analisado, relacionado e interpretado dentre outras.

Todos esses objetivos de pesquisa cumpridos elencados comprovam ainda que é possível que essa pesquisa e definição de gênero é necessário e possível de ser feito para que se busque sempre um trabalho eficaz com o texto em sala. Afinal, a busca de instrumentos e meios de uso da linguagem é a função primeira de quem está envolvido no contexto escolar e, principalmente, de ensino de línguas, linguagem e interação com o outro de si mesmo.

8 - Referências

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M.M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAZERMAN, C. B. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRAIT, B; MELO, R.. Enunciado/ enunciado concreto/enunciação. *In: BRAIT, B. (org) Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 61 -78.

BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: 1º e 2º. ciclos*. Brasília: SEF, 1997.

CAVALCANTI, E.S. O estudo dos turnos conversacionais em aulas do Ensino Fundamental. *In: SANTOS, M.F.O. ; ZOZZOLI, R.M.D. Pesquisas Lingüísticas- A interatividade da sala de aula*. Maceió: UFAL, 2002, p 78 – 86.

DELL`ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In: MAGALHÃES, I. (org). As múltiplas facetas da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.

FARACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, S.M.D. Questões dissertativas de provas como um instrumento para o desenvolvimento de leitura e produção escrita no ensino superior. *In: LOPES-ROSSI, M. A. Gêneros Discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Londrina: Cabral, 2002, 119-139.

GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna. 15 ed. São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas. 1992.

GARCEZ, H. *A escrita e o outro*. Brasília: Ed. UNB, 1998.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed., São Paulo: Ática, 2006.

HILA, C. V. D; NASCIMENTO, E. L. Práticas de sala de aula: as seqüências didáticas como ferramentas de ensino. Londrina: Eduel, no prelo.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: Políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F; BENTEGA. C. (org). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, 233-264.

MENEGASSI, R.J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (orgs). *Leitura, escrita e ensino de língua em debate*. Ponta Grossa: UEPG, 2009 p 4.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e Dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (org) *O Discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Paulo: Clarez, 2008. 135 – 148.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. *Leitura e Ensino*. Maringá: EDUEM, 2006, p. 99-120.

MENEGASSI, R.J. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 2, 83-101, 1999.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista Unimar*, Maringá, 17 (1); 85-94, 1995.

PRUPEST, H. M.V. Questão discursiva: espaço de produção da leitura e da escrita do gênero. *Educare et Educare: Revista de Educação*. Vol. 2 no.3 p. 165- 181, 2007.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 9ª. ed. Porto Alegre:Editora Globo, 1998;

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J W.; CITELLI B. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, 75-97 .

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas In: SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. M. Interação, leitura e escrita na sala de aula de Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos). In: MENEGASSI, R. J (org). *Interação e Escrita*. Maringá: Departamento de Letras Ed., 2007. 1 CD-ROM : 4 pol.

SOARES, M.B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org). *A magia da*

linguagem 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2001, p.49-73.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1988.

VOLOSHINOV, V.N; BAKHTIN, M.M. Discurso na vida, discurso na arte sobre poética sociológica. (1926). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V.N. *Freudism*. Trad. I.R. Tiotunik. New York: Academic Press, 1976. (Circulação para uso didático).

9- Anexos:

ANEXO 1 – Avaliação de redação do Ensino Médio

A coletânea de recortes de textos abaixo, retirados de fontes variadas, aborda a temática *Felicidade*. Leia com atenção, obedecendo todas as etapas do processo de levantamento de idéias, que estudamos: leitura, (re)leitura e grifo.

TEXTO I

Enigma que desde sempre inquieta a humanidade.

Segundo Daniel Gilbert, professor de psicologia da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, que estuda a felicidade há mais de duas décadas, conceitua a sensação de bem-estar: “É difícil dizer o que é, mas sei quando eu a vejo. É simplesmente se sentir bem”. (...) Teimamos em não perceber no dia-a-dia: a felicidade não é uma sensação eterna, é um estado de êxtase, daqueles que se atingem nos momentos de extremo prazer. Estar feliz ou triste é um ir e vir. Apesar de difíceis, os processos de infelicidade também funcionam como um momento para amadurecer, pensar e repensar as atitudes, os projetos.

<http://consultoriodepsicologia.blogs.sapo.pt/5092.html>

TEXTO II

O que é felicidade?

O filósofo grego Aristóteles afirmava, há mais de 2 mil anos, que a felicidade se atinge pelo exercício da virtude e não da posse. Segundo o psicólogo israelita Daniel Kahneman, da Universidade Princeton, nos Estados Unidos, passamos a julgar nossa felicidade não pela situação atual, mas pela perspectiva de melhorar de vida no futuro. A conclusão de Kahneman faz parte de um estudo feito nos últimos anos sobre o modo de viver dos americanos. Há meio século, o sonho de uma família de classe média era ter a casa própria, um carro na garagem e pelo menos um filho na universidade. Os dados mostram que o sonho americano se transformou em realidade. E, apesar de alcançar seus objetivos, esse povo não se considera satisfeito ou feliz. A felicidade não é permanente porque não dá para estar bem o tempo todo. Mas também não precisa ser uma eterna projeção.

<http://www.psico-online.net/>

TEXTO III

A felicidade assegura a longevidade

Um estudo holandês concluído recentemente aponta que a felicidade protege de doenças, e pode aumentar a longevidade do ser humano. De acordo com o pesquisador Ruut Veenhoven, da Universidade Erasmo de Roterdã, pessoas felizes podem ganhar entre 7,5 e 10 anos a mais de vida. (...) Para descobrir se o bom humor tem algum impacto sobre a expectativa de vida, Veenhoven se baseou em 30 relatórios de diferentes países. Ele observou que as pessoas consideradas mais felizes tendem a controlar o próprio peso e são mais atentas a eventuais sintomas de doenças. Em geral, elas também fumam e bebem menos, são mais dinâmicas, confiantes e abertas ao mundo, além de terem mais relações sociais e fazerem melhores escolhas (...) No entanto, os estudos sobre o tema são escassos e a fórmula da felicidade nunca foi descoberta. 'O guia para uma vida feliz ainda não existe', ressaltou Veenhoven. 'Isso é uma grande falha do mercado, dado o grande número de pessoas que sentem que poderiam ser mais felizes do que são', avaliou.

Revista Veja, 14 de agosto de 2008

TEXTO IV

A felicidade também é hereditária

Os genes são responsáveis por metade da felicidade das pessoas, enquanto os outros 50% dependem de fatores mais circunstanciais, como carreira, relacionamentos e estilo de vida. É o que sugerem pesquisadores da Universidade de Edimburgo, na Escócia, e do Instituto de Pesquisa Médica de Queensland, na Austrália. Em um estudo em que analisaram 900 pares de irmãos gêmeos idênticos, os cientistas aplicaram nos voluntários um teste de personalidade chamado Five-Factor Model. De acordo com o resultado, publicado na edição de março do jornal *Psychological Science*, os traços de personalidade determinados hereditariamente - segundo eles, despreocupação, sociabilidade e conscientização - tendem a fazer as pessoas mais felizes. Seria um efeito da chamada arquitetura genética da personalidade. Junto a isto, soma-se os fatores externos que proporcionam o bem-estar.

Revista Veja, 5 de março de 2008

TEXTO V

Felicidade é contagiosa

Cientistas americanos constataram que a felicidade é contagiosa. De acordo com pesquisadores das universidades de Harvard e da Califórnia, pessoas cercadas de amigos felizes tendem a ser mais felizes. "Se uma pessoa com quem você tem contato social é feliz, isso aumenta em 15% a probabilidade de você ser feliz", explica James Fowler, cientista político da Universidade da Califórnia. "Um amigo de um amigo, ou amigo de um cônjuge ou irmão que sejam felizes aumentam suas chances em 10%." Além de usar como base para pesquisa documentos e estudos realizados desde 1971, os cientistas fizeram um teste com voluntários. As pessoas deveriam responder a quatro perguntas relativas à semana anterior ao teste. "Perguntamos aos voluntários quantas vezes, na última semana, eles curtiram a vida, se sentiram felizes, se sentiram esperançosos em relação ao futuro e sentiram que valem tanto quanto as outras pessoas", disse Fowler. Os voluntários que marcaram mais pontos nas quatro perguntas foram classificados como felizes (60%), enquanto os outros foram classificados como infelizes. De acordo com os pesquisadores, pessoas que têm mais vínculos sociais, como amigos, cônjuges, vizinhos e parentes, também são as mais felizes. "Cada pessoa feliz a

mais em sua vida torna você mais feliz", afirmou Nicholas Christakis, professor de sociologia médica da Escola de Medicina de Harvard.

Revista Veja, 5 de dezembro de 2008

TEXTO VI

A Felicidade

Tristeza não tem fim

Felicidade sim

A felicidade é como a pluma
Que o vento vai levando pelo ar
Voa tão leve
Mas tem a vida breve
Precisa que haja vento sem parar
(...)

A felicidade do pobre parece
A grande ilusão do carnaval
A gente trabalha o ano inteiro
Por um momento de sonho
Pra fazer a fantasia
De rei ou de pirata ou jardineira
Pra tudo se acabar na quarta-feira
(...)

A felicidade é como a gota
De orvalho numa pétala de flor
Brilha tranqüila
Depois de leve oscila
E cai como uma lágrima de amor

A felicidade é uma coisa boa
E tão delicada também
Tem flores e amores
De todas as cores
Tem ninhos de passarinhos
Tudo de bom ela tem
E é por ela ser assim tão delicada
Que eu trato dela sempre muito bem
(....)

Vinicius de Moraes

Comando de Produção:

O poema de Vinicius de Moraes apresenta o que é felicidade por meio de metáforas. Redija uma **resposta interpretativa**, indicando quais são essas definições e compare-as com, pelos menos, duas apresentadas nos fragmentos dos textos da coletânea.

ANEXO 2 – Prova de Redação Vestibular de verão 2008/Universidade Estadual de Maringá.

A coletânea de textos abaixo, retirados de fontes variadas, aborda a temática As funções dos sonhos. Tendo-a como apoio, redija os gêneros textuais solicitados.

Mundos dos sonhos

O que é o sonho, como se manifesta e qual a sua função? Por que sonhamos e o que acontece enquanto sonhamos? Essas questões suscitam debates e pesquisas há milhares de anos. Desde o Egito antigo, no tempo dos faraós, o sonho já era objeto de estudos. Na Grécia, os famosos templos de Asclépios (deus da medicina) recebiam pessoas em busca de conselho e cura, muitas vezes atribuída à ajuda dos sonhos.

(Estado de Minas, 11/4/2005. (<http://www.drashirleydecampos.com.br/noticias/15243>))

Sonhar é preciso

Mais de 100 anos depois da psicanálise de Freud, pesquisadores afirmam que sonhar é uma necessidade biológica, capaz de indicar também como funciona a memória humana. Sonhar é essencial à vida. Sem o sonho, morreríamos. A frase poderia ser creditada a um poeta ou a um escritor, mas é do pesquisador Sérgio Tufik, diretor do Instituto do Sono da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

(...)

Os motivos que levam o ser humano a sonhar e qual a função dos sonhos na nossa vida, no entanto, ainda não foram desvendados. Mas o estudo dos sonhos revelou, por exemplo, o fato de que temos uma consciência, quando estamos acordados, e outra, que parte dos especialistas prefere chamar de não-consciência, quando dormimos. É nessa hora que a nossa memória entra em prática, colocando em seqüência uma série de situações que vivemos durante o dia.

(<http://www.escutaanalitica.com.br/responsabilidade.htm>)

O que dizem os sonhos

Claudia Jordão e Jonas Furtado

“Nós nos iludimos no dia-a-dia, trabalhamos com o que e com quem não gostamos, temos que nos enquadrar nos padrões da sociedade. Os sonhos ajudam a mostrar quem somos na essência, são um caminho para o autoconhecimento, para a nossa verdade mais profunda”, afirma Kwasisnki, psicólogo e professor de mitologia.

(...)

“O sonho é uma simulação do futuro possível com base no passado conhecido”, resume Sidarta Ribeiro, neurocientista e diretor científico do Instituto Internacional de Neurociências Edmond e Lily Safra, em Natal, Rio Grande do Norte.

(...)

De importância comprovada para o fortalecimento da memória, os sonhos começam a ter seu papel reconhecido também na reestruturação dela, de forma a gerar novos comportamentos. Ou seja: sonhar estimula a criatividade. “Durante o sono de ondas lentas, não há sonhos, apenas pensamento no escuro. Quando aumenta a atividade neural e as memórias começam a interagir, é como se acendesse a luz do projetor e começasse a sessão cinema”, compara Ribeiro.

(ISTOÉ, n.º 2011, 21 de maio de 2008)

Sonhos

Por Isaac Ismar. 16/8/2007

A psicóloga Tatiana Vasconcelos Cordeiro explica que, para a psicanálise, o sonho é um meio pelo qual o inconsciente procura alertar a consciência para o que ela não percebe ou não quer aceitar, e tenta, por compensação, equilibrar a psique, a totalidade de fenômenos psíquicos. “Os sonhos trazem à tona os complexos e sugerem alternativas para a consciência, cujo centro é o ego, realizar o que a pessoa é potencialmente. Ou seja, os sonhos são “avisos”, afirma a psicóloga.

(<http://msn.bolsademulher.com/corpo/materia/sonhos/9708/1>)

Sonhar

Sonhar é transportar-se em asas de ouro e aço
Aos páramos azuis da luz e da harmonia;
É ambicionar o céu; é dominar o espaço,
Num vôo poderoso e audaz da fantasia.
Fugir ao mundo vil, tão vil que, sem cansaço,
Engana, e menospreza, e zomba, e calunia;
Encastelar-se, enfim, no deslumbrante paço
De um sonho puro e bom, de paz e de alegria.
É ver no lago um mar, nas nuvens um castelo,
Na luz de um pirilampo um sol pequeno e belo;
É alçar, constantemente, o olhar ao céu profundo.
Sonhar é ter um grande ideal na inglória lida:
Tão grande que não cabe inteiro nesta vida,
Tão puro que não vive em plagas desse mundo.

(KOLODY, Helena. Viagem no espelho e vinte e um poemas inéditos. Curitiba-PR: Criar Edições, 2001)

Comando de produção

O poema de Helena Kolody apresenta algumas funções dos sonhos mostradas nos fragmentos da coletânea. Redija, em até 15 linhas, uma **resposta interpretativa**, que indique quais são as funções dos sonhos presentes no poema e relacione, pelos menos, duas delas com os fragmentos dos textos da coletânea.

ANEXO 3 – Redações dos candidatos do Vestibular de verão 2008/Universidade Estadual de Maringá – Respostas Interpretativas

TEXTO 1

Assim como afirma o poema Sonhar de Helena Kolody, sonhar é transportar-se em asas de ouro e aço, num vôo da fantasia. Essa ideia apesar de poética é uma forma de traduzir em palavras bonitas uma das funções dos sonhos, que segundo Claudia Jordão e Jonas Furtado, é estimular criatividade no ser humano, que através da inconsciência enquanto dorme pode realmente “ver no lago um mar e nas nuvens um castelo”, como diz o poema.

Outra função do sonho é ser um aviso para que a consciência perceba algo ou aceite algo como os complexos, afirma a psicóloga Tatiana Vasconcelos. Essa função foi abordada perfeitamente na parte do poema que diz que sonhar é fugir ao mundo vil que menospreza e zomba, é encastelar-se em um sonho puro e bom, mostrando a necessidade do sonho como uma forma de libertação do “mundo mau”, para aquelas pessoas complexadas.

Por fim, os sonhos mostram quem somos na essência segundo o professor de mitologia Kwasisnki, e são simulações do futuro possível, resume a neurocientista Sidarta Ribeiro. Isso

foi mostrado no poema quando é dito que sonhar é ter um grande ideal, que de tão grande não cabe inteiro nesse mundo. Helena Kolody foi muito profunda em sua reflexão, querendo mostrar que quem nós somos na essência é algo tão grandioso, que sabemos que somos capazes de no futuro sermos muito bons naquilo que iremos ser e fazer, e é por isso que idealizamos coisas grandiosas, mas o resto do mundo não acredita em nosso potencial, por isso ideais não cabem nessa vida e “vivem em plagas nesse mundo”.

TEXTO 2

O poema de Helena Kolody apresenta diversas funções dos sonhos, principalmente no aspecto fantasioso. Já na primeira estrofe revela-se que sonhar é uma forma de transpor as barreiras de realidade, constituindo o momento em que nenhum ato ou momento em que nenhum ato ou desejo é impossível.

Na segunda estrofe esta presente a função de fuga dos transtornos do mundo real, que é comum à afirmação do psicólogo e professor de mitologia, Kwasisnki. Tanto para ele quanto para Kolody, o sonho atinge uma verdade interior ao se desvincular das futilidades e dos padrões da sociedade.

A terceira estrofe mostra que enquanto dormimos as coisas podem ser vistas de maneiras novas e diferentes. É uma espécie de transformação da memória e interação de pensamentos, que explica o surgimento da criatividade, assim como defende o neurocientista Sidarta Ribeiro.

O poema se encerra com a ideia de que o sonho está além da consciência humana e que pode revelar nossos ideais, muitas vezes grandes ou ilusórias demais para serem realizados na vida social.

TEXTO 3

Helena Kolody, ao escrever o poema “sonhar”, definiu algumas funções para os sonhos. Desse modo, podemos interpretar essas definições, tanto a partir da comparação com os outros textos da coletânea quanto ao estabelecermos relações com produções literárias, de escritores como Raquel de Queiroz, Guimarães Rosa e Monteiro Lobato.

Assim, é possível interpretar que – após a leitura do verso, da Poesia paranaense (Kolody), “Sonhar é transportar-se em asas de ouro e aço” – os sonhos estão relacionados com a criatividade. Essa afirmação também pode ser feita após lermos, no texto “O que dizem os sonhos”, “que sonhar estimula a criatividade”. Analogamente, o verso “sonhar é ter um grande ideal de glória lida” pode ser associado ao cotidiano de muitas pessoas, que buscam, em (nos) ideais, razões que justifiquem o viver. Com isso, comprova-se esta constatação do texto “sonhar é preciso”: “sonhar é essencial a vida”.

Desse modo, o verso “ambicionar o céu” pode lembrar Maria Moura. “fugir ao mundo vil” pode ser relacionado com os sonhos de Jô Joaquim (conto Desenredo), referentes a Viléria. “Encastelar-se, enfim, no deslumbrante peço”, Pode se referir aos últimos sonhos de Negrinha.

TEXTO 4

O poema “Sonhar”, de Helena Kolody, traduz magistralmente as funções do sonho em uma “linguagem sonhada”, ou seja, que exalta o lírico, o onírico e o simples, como nos versos: “Sonhar é transportar-se em asas de ouro e aço/ Nos paramos azuis da luz e da harmonia;”. Atribui ao sonho, figurativamente, três funções nesse poema. A primeira é a

capacidade em nos fazer (homens comuns e desgostosos) sair da vida real, vil, em direção a um lugar puro, simples e bom (Sonhar é) “Fugir ao mundo vil, tão vil que, sem cansaço./ Engana e menospreza, e zomba, e calunia/ Encastelar-se, enfim, no deslumbrante paço/ De um sonho puro e bom, de paz e de alegria”). A segunda é a exaltação da criatividade, da imaginação (Sonhar) “É ver no lago um mar, nas nuvens um castelo,/ Na luz de um pirilampo um sol pequeno e belo”; / A terceira é a sua tarefa de projetar um futuro ideal, puro, em opinião à realidade “nua e crua” (“Sonhar é ter um grande ideal na ingloria lida:/ Tão grande que não cabe nesta vida,/ Tão puro que não vive me plagas nesse mundo”).

As três funções de se “estar no mundo da lua” supracitada relacionam-se com teses de pessoas dotas e que delas tratam denotativamente. A primeira assemelha-se ao seguinte, excerto, do psicólogo e professor de mitologia Kwasisnki: “Nós nos iludimos no dia-a-dia, trabalhamos com o que e com quem não gostamos, temos que os enquadrar nos padrões da sociedade”. Os sonhos ajudam a mostrar quem somos na essência. A segunda, ao seguinte trecho, do neurologista Sidarta Ribeiro: “sonhar estimula a criatividade”. A terceira, por fim, ao fragmento que se segue, também de Ribeiro: “O sonho é uma simulação do futuro possível com base no passado conhecido”.

TEXTO 5

No poema de Helena, pode-se verificar várias funções dos sonhos, como a criatividade, imaginação, fantasia e idealismo. A função da criatividade e da imaginação é existente no poema nos versos: “É viver no lago um mar, nas nuvens um castelo/ Na luz de um pirilampo, um sol pequeno e belo”; que relaciona-se diretamente com o excerto de Sidarta Ribeiro, quando afirma que os sonhos possuem uma importância comprovada para o fortalecimento da memória e desempenham um papel reconhecido também na reestruturação dela, de forma a gerar novos comportamentos. Em suma, sonhar estimula criatividade. Outra função do idealismo que se mostra presente no poema em “Sonhar é ter um grande ideal na ingloria lida: Tão grande que não cabe inteiro nesta vida”; A função é comparada com a afirmação de Sidarta Ribeiro em “O sonho é uma simulação do futuro possível com base no passado conhecido”

TEXTO 6

Helena Kolody apresenta em seu poema algumas funções dos sonhos a saber: alerta do inconsciente, fuga da realidade e estímulo ao processo criativo.

Na primeira estrofe, a autora afirma que sonhar é ambicionar o céu e dominar o espaço, caracterizando o que a psicóloga Tatiana Vasconcelos Cordeiro chama de “alternativas para a consciência”, sugeridas pelo inconsciente aos complexos, que por meio do egocentrismo do sonho descrito, acabam compensados.

Já a fuga da realidade pode ser observada nas segunda e última estrofes, onde a autora afirma, respectivamente, fugir ao mundo e encastelar-se em um sonho bom e ter um grande ideal em seus sonhos. As passagens referidas se enquadram na afirmação de Kwasisnki, psicólogo e professor de mitologia, de que no dia-a-dia, temos que nos enquadrar nos padrões da sociedade, mas nos sonhos podemos nos mostrar.

Na terceira estrofe, fica evidente o estímulo a criatividade durante os sonhos, como por exemplo, no fragmento: “É ver no lago um mar”. Tal função é explicada pelo neurocientista Sidarta Ribeiro, diretor científico do Instituto Internacional de Neurociência Edmond e Lily Safra. Ele afirma que durante o sono, as memórias interagem, estimulando a criatividade.

TEXTO 7

O poema *Sonhar*, de Helena Kolody, nos expõe algumas funções do sonho por meio de metáforas e comparações. Destaca-se entre as funções apresentadas, por exemplo, a capacidade que o sonho tem de nos completar com fantasias e nos transportar, assim como um livro faz. Isso nos revela que os sonhos são estimulantes para nossa criatividade, como afirma Sidarta Ribeiro.

Outra função no sonho presente no poema é: a liberdade que ele nos dá de sermos nós mesmos, de nos sermos em nossa essência, o que a realidade não nos permite. Sendo assim, a realidade, digo, o sonho, nos proporciona uma vivência paralela, verdadeira e honesta, fato estudado e retratado pelo professor psicólogo Kwasisnki.

Além disso, o sonho também se mostra um meio eficiente para relacionar fatos, experiências e constatações, o que se presencia na terceira estrofe do poema. Essa capacidade de relacionar fatos, experiências e constatações, o que se presencia na terceira estrofe do poema. Essa capacidade de relacionar fatos “reais” mostra a íntima relação entre a memória e o sonho. Memória esta que se utiliza dos sonhos para a organização de situações vividas, como mostra Sérgio Tufik.

TEXTO 8

Helena Kolody, em seu poema “*Sonhar*”, aborda as diversas funções do sonho. Para ela, um dos significados dele é partir de um mundo cruel e problemático com destino a um lugar idealizado. É refugiar-se e viver outras situações. Isso pode ser evidenciado nos seguintes versos: “transportar-se em asas de ouro e aço (...)” e “Fugir ao mundo vil (...)”. As idéias contidas nos fragmentos mencionados podem ser relacionadas com a definição de sonho do neurocientista Sidarta Ribeiro – “O sonho é uma simulação do futuro possível com base no passado conhecido” -, pois ele também supõe uma vivência de experiências que ainda não aconteceram, é imaginar.

A poetiza ainda apresenta o sonho como um caminho para crescer espiritualmente e como uma forma de conseguir alcançar objetivos. É desejar, com imensa vontade, grandes realizações pessoais para que se possa torná-las realidades. Essa função do sonho por de ser comprovada pelos excertos a seguir: “É ver no lago um mar”, “é dominar o espaço num vôo poderoso (...)”. A relação existente entre esses versos e a visão de sonho da psicóloga Tatiana Vasconcelos “sugerem alternativas para a consciência (...) realiza o que a pessoa é potencialmente” – é o poder do sonho de despertar a capacidade de acreditar em si e ultrapassar os próprios limites.

TEXTO 9

O poema “*Sonhar*”, de Helena Kolody, apresenta de maneira conotativa algumas funções dos sonhos que são comuns a algumas análises científicas.

Na primeira estrofe, Helena diz que sonhar “{...} é ambicionar o céu; é dominar o céu, digo, espaço / Num vôo poderoso e audaz da fantasia {...}”. Essa visão de busca dos desejos mais difíceis por meios fantasiosos se assemelha à visão da psicóloga Tatiana Vasconcelos, que diz que “{...} Os sonhos trazem a tona os complexos e sugerem alternativas para a consciência, cujo centro é o ego, realiza o que a pessoa é potencialmente {...}”.

A opinião de Kwasisnki, presente no texto de Cláudio Jordão e Jonas Furtado, concorda com a segunda estrofe do poema de Helena, pois ambos referem-se aos sonhos como uma maneira de fugir da realidade, ref, digo, repleta de falsidade e enganação e

encontrar sua verdadeira essência, “{...}Encastelando-se, enfim, no deslumbrante passo de um sonho puro e bom de paz e alegria {..}”.

Ao dizer que sonhar “{...}é tão grande que não cabe inteiro nessa vida {...}”, Helena Kolody mostra que o sonho é essencial para a vida, como afirma o pesquisador Sergio Tufik, ao dizer que sem o sono, morreríamos.

TEXTO 10

“Sonhar é transportar-se em assas de ouro e aço; Aos parammos azuis da luz e da harmonia;/ É também ambicionar o céu; é dominar o espaço (...)”. A poetisa Helena Kolody, nestes versos, explicita o caráter de planejamento que os sonhos assumem. O futuro, de certo modo, é previsto durante o sono segundo a perspectiva pessoal, baseada nas ambições e sentimentos que se manifestaram durante o dia ou o passado próximo. Essa função do sonho é indicada na concepção do neurocientista Sidarta Ribeiro, presente no fragmento da Revista Istoé: “O sonho é uma simulação do futuro possível com base no passado conhecido”.

“Fugir ao mundo vil, tão vil que, sem cansaço,/ engana, e menospreza, e zomba e calunia”. O sonho, nesse trecho, para Kolody, significa evasão, fuga da realidade. Esta concepção constava no Romantismo, principalmente na 2ª Geração, e também no Arcadismo, quando o “Fugere urbem” era o sonho de vida no campo, fugindo da agitação citadina. Esta interpretação vão ao encontro do estudo de Kwasisnki, também da Istoé. Segundo ele com as ilusões do dia-a-dia, os sonhos auxiliam no descobrimento de nossa essência.

De qualquer modo, a função que permeia o poema é a idealização da realidade através dos nossos sonhos, porque “sonhar é ter um grande ideal na inglória lida”.

TEXTO 11

O surrealismo, uma das Vanguardas Européias que influenciaram o movimento Modernista brasileiro, tem em Salvador Dali e Max Ernest a máxima expressão de seu significado na arte mundial. Através do pincel esses artistas tentam mostrar em suas obras a “deformação” da realidade que ocorre durante os sonhos.

No poema de Helena Kolody fica evidente essa distorção possibilitado pelo sonho. Como disse o neurocientista e diretor científico Sidarta Ribeiro, o sonho estimula a criatividade, dando espaço para a fantasia e para o surreal, fato que explica parte do poema de Kolody, como, por exemplo, “É ver num lago um mar, nas nuvens um castelo, na luz de um pirilampo um sol pequeno e belo;”.

A poeta atribui ao sonho uma espécie de fuga da realidade, pois o “mundo real” “engana e menospreza, e zomba a calunia” . Assim como o poeta, o professor e psicólogo Kwasisnki afirma que através do sonho obtemos nosso autoconhecimento, pois é nele que somos quem realmente desejamos ser e não aqueles que o mundo determina que sejamos. O que é universal e incontestável, seja no poema da paranaense, nas opiniões de estudiosos ou ainda nas obras de Salvador Dali ou Max Ernest é o quanto fundamental é o sonho para o homem.