**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA**

**RETEXTUALIZAÇÃO: DA ESCRITA PARA A FALA E DA FALA PARA
A ESCRITA – O CASO DAS ATAS**

(versão corrigida)

Fabiane de Oliveira Alves

**SÃO PAULO
2015**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA**

**RETEXTUALIZAÇÃO: DA ESCRITA PARA A FALA E DA FALA PARA
A ESCRITA – O CASO DAS ATAS**

(versão corrigida)

Fabiane de Oliveira Alves

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo sob orientação do **Prof. Dr. Hudinilson Urbano.**

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Alves, Fabiane de Oliveira.

Retextualização: da escrita para a fala e da fala para a escrita – o caso das atas/ Fabiane de Oliveira Alves. São Paulo: [s.n.] 2015.

218 f.; il..

Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2015.

Orientador: Professor Doutor Hudinilson Urbano.

1. Linguística, 2. Oralidade, 3. Escrita, 4. Retextualização I. Alves, Fabiane de Oliveira II. Título

Nome: ALVES, Fabiane de Oliveira

Título: Retextualização: da escrita para a fala e da fala para a escrita – o caso das atas

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH da Universidade de São Paulo – USP para obtenção do título de Mestra em Filologia e Língua Portuguesa

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho à Eloisa Quitério,
amiga, incentivadora e anjo da guarda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, pelo apoio e dedicação incondicionais, ao meu orientador e eterno professor, Hudinilson Urbano, cujos ensinamentos extrapolam esta dissertação; a todos meus queridos amigos pela fundamental e insubstituível presença em minha vida, especialmente: Samara Gerardini, pelo apoio imprescindível, pelo ombro amigo, pelos ouvidos sempre disponíveis e pelas lindas e sábias palavras, todas as vezes que precisei; Thaís Leite, pelo otimismo e incentivo, minha amiga guerreira! Andréia C. S. Ruiz, por estar presente em minha vida, a vida inteira, e por compreender minhas ausências nos últimos meses, principalmente; Renato Alencar Dotta, pelo apoio e incentivo para que eu enveredasse pela vida acadêmica; a Katiuscia C. Santana, pelas dicas, conselhos e incentivo; a Soraya Cordeiro, minha chefe na Universidade Federal do ABC, pelo apoio e paciência; à equipe da Divisão de Conselhos da Secretaria-Geral da UFABC, por conhecer, como ninguém, as dificuldades enfrentadas no dia a dia, em especial, agradeço a Thiene Pelosi Cassiavillani, Daniely Dias Campos e Natália Paranhos, minhas amigas e equipe de trabalho, pelo suporte, apoio e pelos ombros amigos, nos momentos difíceis e nos fáceis também – sem vocês não teria sido possível; aos leitores de ata, aqueles poucos corajosos que não se intimidam diante de páginas e mais páginas de texto corrido! Em especial, agradeço ao professor Armando Zefferino Milioni, pelo valor que sempre deu a esses documentos e o reconhecimento a quem os produz. Aos professores Klaus Werner Capelle e Dácio Roberto Matheus, reitor e vice-reitor da UFABC, por incentivarem a qualificação. Aos colegas/amigos da UFABC: Fabiana Vallini, Tatiane Lira do Nascimento, Cleide Silva, Janaína Gonçalves, Marcella Abreu, Maria Isabel Vendramini Delcolli, Eduardo Ré: obrigada pela força! Ao professor Carlos Alberto Kamienski, pela gentileza. Ao Juca, meu gato, por seus “ronrons” de incentivo. A meus pais. A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse sã e salva ao fim desta jornada. Muito obrigada a todos vocês!

“[...] não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem Deus, tem deuses,
não há sol a sós [...]

(trecho da letra da música “Inclassificáveis” de Arnaldo Antunes, do álbum “O Silêncio”)

RESUMO

ALVES, F. de O. **Retextualização**: da escrita para a fala e da fala para a escrita – o caso das atas. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O presente trabalho tem como objetivo o estudo da oralidade e da escrita no que tange à retextualização do oral para o escrito e vice-versa. Para tanto, serão postos em cotejo alguns materiais produzidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (ConsePE) da Universidade Federal do ABC. Trata-se de um *corpus* constituído de três partes: uma relatoria escrita, que é um parecer avaliativo; a transcrição do áudio da apresentação oral dessa relatoria em uma sessão do ConsePE; e o trecho da ata correspondente a essa apresentação. A escolha do referido material deu-se em função de ele oferecer a possibilidade de análise de aspectos da fala e da escrita. Uma das hipóteses que norteia esta pesquisa é que a transposição/retextualização de modalidades coincidentes conservam características semelhantes, ao passo que modalidades diferentes apresentam modificações de aspectos, ainda que, em ambos os casos, se mantenha a essência do conteúdo – caso do *corpus* em análise. Além disso, averiguou-se, apoiando-se na teoria do *continuum*, de Peter Koch e Wulf Oesterreicher, difundida no Brasil por Luiz Antônio Marcuschi e Hudinilson Urbano, a existência de um gradiente entre os polos da fala e da escrita (ou imediatez e distância). A conclusão a que se chegou foi a de que aspectos da fala e da escrita entrecruzam-se em maior ou menor escala, dependendo do que se pretende produzir, tendo em vista o efeito, o resultado e o objetivo que se quer alcançar com dada comunicação. Somem-se a isso as questões acerca dos processos pelos quais um discurso sofre quando é retextualizado. Atingidos esses objetivos e resultados, pretende-se que esta dissertação contribua de maneira prática para o estudo da relação fala e escrita.

Palavras-chave: oralidade; escrita; retextualização; meio; concepção; atas

ABSTRACT

ALVES, F. de O. **Retextualization**: from speech to writing and from writing to speech – the case of the minutes. 2015. 218 f. Dissertation (Mastering) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This research aims at addressing the study of orality and literateness, when it comes to the retextualization of spoken to written language and vice-versa. To that end, some of the materials produced by ConsEPE - *Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão* (Teaching, Research and Outreach Council) – of Universidade Federal do ABC (*Federal University of ABC*) will be collated. The corpus is made up of three parts: a written rapporteurship, which consists in an evaluative assessment of a document or subject; a transcript of the audio recordings of its presentation in a ConsEPE session; and the excerpt of the minute of the session, corresponding to that presentation. The chosen materials were selected because they allow an analysis of aspects of both speech and writing. One of the hypotheses which direct this research is that the transposition/retextualization of coinciding modalities preserve similar characteristics, whereas different modalities demonstrate different aspects, even though, in both cases, the essence of the content is maintained, as with the corpus in analysis. Additionally, it has been found, with the support of Peter Koch and Wulf Oesterreicher's continuum theory, which was disseminated in Brazil by Luiz Antônio Marcuschi and Hudinilson Urbano, that there is a gradient between the poles of speech and writing (or immediacy and distance). It became apparent that aspects of speech and writing intertwine to a greater or lesser gradient, depending on what one intends to produce, as to the objective, effect and result expected from a given communication. In addition, there are the matters of the processes by which a discourse undergoes when it is retextualized. Having these objectives and outcomes been achieved, it is expected that this dissertation will add to the study of the relationships between speech and writing in a practical way.

Keywords: orality; literateness; retextualization; medium; conception; minutes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cruzamento entre meio e concepção	15
Figura 2 – Quadro sinóptico dos conceitos e vinculações/articulações de <i>langue/parole</i> , enunciação-enunciado	28
Figura 3 – Exemplo da aplicação dos conceitos e vinculações/articulações de <i>langue/parole</i> , enunciação-enunciado	29
Figura 4 – Interação, enunciação e enunciado	32
Figura 5 – Organização dos sistemas de conhecimento	43
Figura 6 – Relação entre texto, contexto e cotexto na composição da textulidade	48
Figura 7 – Esquema de produção de sentido por dois ouvintes	50
Figura 8 – Quadro de diálogo entre dois indivíduos e ouvido por um terceiro	53
Figura 9 – Fac-símile de um e-mail pessoal	68
Figura 10 – Obra “ <i>Ceci n’est pás une pipe</i> ”, de René Magritte	82
Figura 11 – Esquema da influência fala e escrita	82
Figura 12 – Esquema alternativo da influência fala e escrita	85
Figura 13 – O <i>continuum</i> tipológico entre a oralidade e a escrituralidade ...	103
Figura 14 – Combinações entre meio e concepção	105
Figura 15 – Bilhete de uma mãe para o filho	111
Figura 16 – O <i>continuum</i> entre oralidade e escrituralidade	115
Figura 17 – Direções de movimentação das realizações da língua	117
Figura 18 – Esquema das formas de expressão de situações comunicacionais cotidianas	118
Figura 19 – Aspectos envolvidos nos processos de retextualização	123
Figura 20 – Modelo de relatoria encaminhado aos conselheiros-relatores	152
Figura 21 – Elementos de apresentação do <i>corpus</i> nas Tabelas	164
Figura 22 – Caminhos da retextualização	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese das diferenças entre tipos textuais e gêneros discurso	67
Tabela 2 – Definições de estilo	74
Tabela 3 – Compilação de características da fala e da escrita	97
Tabela 4 – Lista de marcadores conversacionais	100
Tabela 5 – Possibilidade de combinações entre as perspectivas da fala e da escrita	108
Tabela 6 – Modelo diagramático para análise dos processos de retextualização	124
Tabela 7 – Cotejo entre relatoria escrita e relatoria oralizada	165
Tabela 8 – Processos de retextualização da escrita para a fala	166
Tabela 9 – Cotejo entre relatoria escrita e ata	170
Tabela 10 – Processos de retextualização da escrita para a escrita	171
Tabela 11 – Cotejo entre relatoria escrita, relatoria oralizada e ata	175
Tabela 12 – Cotejo entre relatoria oralizada e ata.....	183
Tabela 13 – Elementos destacados da relatoria oralizada e da ata	184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Parte I – Panorama teórico e metodológico	18
1 LINGUAGEM, LÍNGUA, DISCURSO, TEXTO E GÊNERO	19
1.1 Linguagem, língua e discurso	19
1.1.1 Enunciado e enunciação	27
1.2 Texto	37
1.2.1 Texto falado e texto escrito	41
1.2.2 Texto e sistemas de conhecimento	43
1.2.3 Textualidade	45
1.2.4 A questão do sentido do texto	49
1.2.5 Planejamento no texto	57
1.3 Gênero	60
1.3.1 O conteúdo temático	69
1.3.2 A construção composicional	71
1.3.3 O estilo	72
2 FALA E ESCRITA	77
2.1 Aspectos de fala e escrita	77
2.1.1 Características de fala e escrita	97
2.2 O <i>continuum</i> entre fala e escrita	101
2.3 Fala e escrita consideradas quanto ao meio e à concepção	104
2.4 Características da fala na escrita e da escrita na fala: hibridismo	110
2.5 Transposição de meio: a retextualização.....	116
2.5.1 Retextualização: o Modelo proposto por Marcuschi	122

Parte II – Aplicação	127
3 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O <i>CORPUS</i>	128
3.1 A relatoria escrita	131
3.1.1 <i>Corpus 1</i> – relatoria escrita	132
3.2 A relatoria oralizada	134
3.2.1 <i>Corpus 2</i> – relatoria oralizada	135
3.3 A ata	139
3.3.1 <i>Corpus</i> – trecho da ata correspondente à relatoria	144
4 ANÁLISE.....	146
4.1 Análise individual	146
4.1.1 Da relatoria escrita – <i>corpus 1</i>	147
4.1.2 Da relatoria oralizada – <i>corpus 2</i>	153
4.1.3 Do trecho da ata – <i>corpus 3</i>	158
4.2 Aplicação do Modelo de Marcuschi	162
4.2.1 Relatoria escrita e relatoria oralizada – retextualização da escrita para a fala	163
4.2.2 Relatoria escrita e ata – retextualização da escrita para a escrita	168
4.2.3 Relatoria escrita, relatoria oralizada e ata – caminhos da retextualização	174
4.3 Análise alternativa	182
CONCLUSÕES	187
REFERÊNCIAS	194
ANEXO I	202

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende investigar alguns aspectos no que tange às correlações entre fala e escrita (oralidade e escrituralidade), sem, contudo, estabelecer tais expressões do discurso em extremos dicotômicos, tendo em vista que se trata de processos dinâmicos que se permeiam, se tocam, se fundem e até mesmo se confundem, já que é o uso que estabelecerá sua forma.

A menos que a língua seja observada em situações prototípicas, verifica-se, entre a fala (oralidade) e a escrita (escrituralidade), um “*continuum*” que se constitui entre essas extremidades. Esse *continuum* é um espaço “virtual”, localizado entre os polos extremos (ou prototípicos) da fala e da escrita, no qual as manifestações comunicacionais apresentam características de uma e de outra, da fala e da escrita, ora graduadas por tipicidades da oralidade, ora por tipicidades da escrituralidade, em maior ou menor escala, constituindo aquilo que se denominam textos híbridos. Isto é, são textos escritos permeados por características da oralidade e, por sua vez, textos orais, permeados por características da escrituralidade.

Pode-se dizer que foram Koch e Oesterreicher, em obras publicadas em 1985 – esta traduzida para a língua portuguesa em 2013 – e 2007, quem iniciaram os estudos acerca do *continuum* entre fala e escrita, estabelecendo em seus polos as manifestações prototípicas da oralidade, ou imediatez discursiva, e da escrituralidade, ou distância discursiva. Tal teoria, mais tarde explorada, no Brasil, por pesquisadores como Urbano ([1987] 2000, 2006, 2011) e Marcuschi ([2000] 2010), considera o trânsito de tipicidades da oralidade e da escrituralidade¹ nas diversas manifestações comunicacionais que a língua é capaz de produzir. A língua, em uso, portanto, é livre e fluida, uma vez que lhe é possível percorrer os espaços do *continuum* tipológico.

Esse grupo de pesquisadores – especialmente, Koch, Oesterreicher, Urbano e Marcuschi – explora particularmente os conceitos de “meio” e “concepção”

---

¹ Marcuschi, em alguns estudos, utiliza a terminologia “letramento” para referir-se ao que Urbano denomina “escrituralidade”. Visando à uniformidade, doravante, adota-se para esta pesquisa apenas o termo “escrituralidade” em oposição à “oralidade”.

de produção do discurso. De acordo com essa teoria, considera-se não apenas o suporte de manifestação da língua (meio), que pode ser gráfico ou fônico, mas também, e, sobretudo, seu modo de produção (concepção), que pode ir do polo da imediatez discursiva (ou oralidade) e ao polo da distância discursiva (ou escrituralidade). Assim sendo, um dado texto, produzido no meio gráfico, não é necessariamente um texto que só possui característica da escrituralidade, podendo, desse modo, trazer nuances da oralidade.

Tal modo de conceber o discurso permite que haja o cruzamento entre meio e concepção, resultando daí as seguintes combinações (quanto ao meio e à concepção, respectivamente): gráfico, quanto ao meio, e escrituralidade, quanto à concepção; fônico (meio) e escrituralidade (concepção); gráfico (meio) e oralidade (concepção); fônico (meio) e oralidade (concepção). Esses conceitos serão devidamente explorados e detalhados ao longo desta pesquisa, mas, por ora, como um resumo ilustrativo, a figura a seguir traz as combinações entre meio e concepção:

Figura 1 – Cruzamento entre meio e concepção.

Fonte: elaboração própria.

Nesse sentido, as referidas teorias apoiam a premissa de que fala e escrita não constituem duas línguas diversas ou dois sistemas linguísticos distintos – língua falada e língua escrita –, mas tão somente modos (modalidades) de expressão de uma mesma língua que pode, ao sabor da necessidade, valer-se de uma gama de características que lhe serve ao uso.

Se há, portanto, a possibilidade de uma permeabilidade entre características da fala e da escrita no tocante à concepção ao longo do *continuum*, é também factível haver uma transposição de meio. Desse modo, um texto produzido no meio gráfico, pode ser transposto para o meio fônico, por meio da leitura, por exemplo; bem como, um texto produzido no meio fônico, pode ser transposto para o

meio gráfico, por exemplo, uma entrevista que foi concedida em uma conversa falada, ser publicada em uma revista impressa. De uma maneira ampla, esse processo de transposição denomina-se “retextualização” que é, em suma, um textualizar novamente, de modo que se atenda às necessidades que demandaram tal operação, mas mantendo as informações do texto matriz. Portanto, um discurso que se originou graficamente pode ser manifestado fonicamente, bem como um discurso gerado fonicamente poder ser apresentado graficamente. Lembrando sempre que um texto escrito pode conter características da fala do mesmo modo que um texto oral pode ser permeado por tipicidades da escrita. É sobre esses aspectos, mecanismos e possibilidades da fala e da escrita que esta pesquisa pretende se debruçar.

Para isso, serão utilizados como *corpus* de investigação três tipos de documentos produzidos com base em uma das sessões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (ConsEPE) da Universidade Federal do ABC (UFABC), a saber: uma relatoria escrita², a transcrição do áudio da oralização desta relatoria quando apresentada no ConsEPE e o trecho correspondente da ata que contempla tal apresentação. Ressalte-se que os três documentos dizem respeito a um mesmo assunto constante da pauta do referido Conselho. Desse modo, poder-se-á verificar os caminhos percorridos nessa movimentação da escrita para a fala e da fala para a escrita até a ata.

Algumas perguntas fundamentais permeiam esta pesquisa, a saber:

- as características (traços, tipicidades) de dada comunicação (oral ou escrita, quanto ao meio) são consequência do contexto situacional de produção ou da modalidade e do gênero de produção?
- considerando que a confecção de uma ata não constitui uma cópia do texto originalmente escrito, nem tampouco mera transcrição do áudio, pode-se considerar que o processo utilizado é uma

---

² Relatoria escrita é um parecer elaborado por um conselheiro, previamente escolhido pelo Presidente do Conselho, que não tenha ligação direta com o assunto a ser deliberado, a fim de que não haja conflito de interesse, visando à neutralidade da avaliação e que deve ser apresentado na Ordem do Dia – momento de deliberação de assuntos na sessão – para auxiliar os demais conselheiros na tomada de decisão. Uma relatoria tem como objetivo emitir a opinião fundamentada acerca do assunto de que trata e que já fora apresentado no Expediente de sessão anterior – momento de exposição e discussão de assuntos na sessão. Após envio da convocação ao conselheiro-Relator, juntamente com sugestão de modelo a ser seguido, bem como material necessário para embasar a avaliação, este, tendo estado presente na sessão quando o assunto foi apresentado no Expediente.

retextualização que se vale de dois textos matrizes para sua elaboração?

- quais as semelhanças e diferenças entre os três tipos de texto?

Após esta Introdução, por meio de metodologia investigativa e comparativa, a pesquisa divide-se em duas partes. A primeira, teórica e metodológica, perpassará conceitos e teorias visando não apenas a uma revisão das terminologias correlatas à oralidade, escrituralidade, fala e escrita, mas também ao estabelecimento daquelas que serão adotadas como parâmetros no bojo desta pesquisa. Além disso, será explorado nessa etapa, o modelo de retextualização proposto por Marcuschi (2010).

A segunda parte, prática, por sua vez, tratará, além da verificação da pertinência das teorias estudadas, também da análise dos caminhos da retextualização no *corpus* da pesquisa. Para isso, em princípio será testada a viabilidade de aplicação do “modelo diagramático para análise dos processos de retextualização” proposto por Marcuschi (2010) ainda que esse tenha sido formulado para a retextualização da fala para a escrita, buscar-se-ão possíveis adequações de modo a utilizá-lo no processo inverso, da escrita para a fala. Ademais, dada a natureza do *corpus* será lançada luz sobre a retextualização de textos que possuem o mesmo meio de produção, sendo as adequações realizadas em função da adaptação da transposição de um gênero para outros. Por fim, em um segundo momento, será realizada uma “análise alternativa” a fim de que outros aspectos, que não os averiguados na aplicação do referido modelo, sejam considerados.

Por fim, além de buscar comprovar hipóteses, pretende-se produzir material que possibilite a utilização de maneira prática por aqueles que lidam direta ou indiretamente com atividades ligadas à produção de textos que não os criativos, mas sim aqueles que necessitam textualizar, reescrever ou transpor um dado conteúdo do oral para o escrito ou vice-versa. Para isso, será preciso estabelecer, teorizar e compreender os mecanismos de transposição de um texto de uma modalidade para outra, a fim de que as transformações de textos produzidos ocorram de modo mais técnico e menos intuitivo.

Parte I

Panorama teórico e metodológico

1 LINGUAGEM, LÍNGUA, DISCURSO, TEXTO E GÊNERO

Humanos e animais possuem linguagem, porém, apenas o primeiro grupo possui uma língua. A língua é, em essência, produto de um contrato subjacente estabelecido e aceito por um grupo (usuários daquela determinada língua). É a partir de convenções que se torna possível a expressão por meio da língua.

Desse macro, que é a língua, projeta-se sua aplicação, seu uso, sua prática. Disso, surge o discurso que é, em resumo, a atualização da língua que pode expressar-se de variadas formas. Algumas dessas formas, considerando as semelhanças e estrutura, podem ser agrupadas naquilo que se denominam gêneros discursivos (ou gêneros textuais). Texto, por sua vez, é, grosso modo, a organização do discurso por meio do encadeamento das ideias, valendo-se da linguagem verbal e/ou não verbal.

A partir desta seção, pretende-se apresentar algumas considerações acerca desses conceitos fundamentais ao estudo da linguística textual. Contudo, cumpre ressaltar que, dada a abrangência, tais conceitos serão tratados de uma perspectiva mais polissêmica, uma vez que não é objetivo aqui uma descida às minúcias de cada termo, mas tão somente apresentar os embasamentos teóricos que norteiam esta pesquisa.

1.1 Linguagem, língua e discurso

Partindo do princípio de que língua é um aspecto que compõe a linguagem e que o discurso é a língua em uso. O discurso, portanto, constrói-se no uso, pelo uso e para o uso. É, por conseguinte, a aplicação e atualização do sistema. Além disso, pode-se acrescentar aos postulados elencados que a língua é fator indispensável para produção do discurso.

Embora esta pesquisa esteja calcada na investigação dos fenômenos que ocorrem entre os polos da escrita e da fala (esta última enquanto manifestação oral

da linguagem), refutando, portanto, a ideia de que essas estejam em extremos incomunicáveis, não se pode deixar de mencionar os conceitos daquele que inaugurou os estudos linguísticos. Saussure (2006) estabeleceu a clássica dicotomia *langue* x *parole*. Tal dicotomia situa a primeira como a realização social da linguagem, ao passo que a segunda seria a manifestação individual dos instrumentos da língua.

Isso porque uma *langue* (língua) constrói-se por meio de “acordos” coletivos de um dado grupo (sociedade), de modo que, tacitamente, todos concordem que, por exemplo, um determinado objeto tenha um determinado nome e assim por diante. Desse modo, uma língua compõe-se dos códigos “aceitos” pela sociedade/grupo de indivíduos que utilizam essa língua. Se, pelo contrário, não houvesse um consenso entre os componentes de uma comunidade linguística as interações ficariam seriamente prejudicadas. Da falta de acordo, surgiriam ruídos que inviabilizariam qualquer comunicação entre os falantes de uma mesma língua. Eis a razão pela qual existem as diferentes línguas: grupos linguísticos diversos criam sistemas diversos. Câmara Júnior (1970, p. 247) define língua da seguinte forma:

como sistema de linguagem, língua compreende uma organização de sons vocais específicos, ou fonemas, com que se constroem as formas linguísticas, e uma língua se distingue de outra pelo sistema de fonemas e pelo sistema de formas, bem como pelos padrões frasais, em que essas formas se ordenam na comunicação linguística ou frase.

Dos acordos inerentes que se foram criando pelas diferentes comunidades, emerge a língua de cada um desses grupos de falantes, que é, em verdade, um sistema que se forma de partes que podem ser organizadas, arranjadas, rearranjadas conforme as necessidades e objetivos daqueles que dispõem desse sistema para comunicarem-se.

Essa é a língua compreendida como sistema teórico, deduzida e idealizada por estudiosos, contudo, ressalte-se, considerada fora da situação de uso. Urbano (2011, p. 16) ressalta que, nesse caso, se trata da língua observada em momento concreto de realização e pondera que dessa forma:

foi possível a descrição da *língua* (*langue* de Saussure), em razão do que foi alçada a um objeto virtual, abstrato e sistêmico [...], cuja atualização e concretização acontecem como atividade linguística

nas múltiplas e infindáveis ocorrências da vida do indivíduo. Essa atividade linguística, refere-se agora, então, à *parole* no francês de Saussure ou *discurso* no português de Câmara Jr., cujo termo é o que melhor corresponde ao referido termo francês.

Marcuschi (2008, p. 62) argumenta que quando se relaciona a língua a um sistema linguístico, considerando sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica, apenas se está tomando a língua como um fenômeno não caótico, mas que possui e é regido por um sistema de base, que, entretanto, não é pré-determinado de maneira explícita e completa, nem tampouco opera de modo autossuficiente, “seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente”.

Desse modo, quando se adota língua como sistema, é desse sistema de base que se trata, não de um arranjo ou uma estrutura “engessada” que não possibilita mudanças e/ou variações. Muito pelo contrário, uma vez que seu uso (prática) permite a cada sujeito certa liberdade de aplicação, seja qual for o canal utilizado. Preti (1994, p. 12) pontua que, por meio da televisão, do cinema, da imprensa, de modo geral, do telefone e de tantos outros canais, “a língua desempenha um papel preponderante, seja em sua forma oral, seja através de seu código substitutivo escrito. E, através dela, o contato com o mundo que nos cerca é permanentemente atualizado”, uma vez que é dinâmica.

É da liberdade de uso que a língua possibilita que se diz ser a *parole* (fala/discurso) um ato individual, uma vez que cabe a cada usuário de uma língua as escolhas para compor seu discurso. Assim, para o indivíduo A, a opção é “A casa de cor amarela encontra-se no alto da montanha”, ao que para o indivíduo B a opção poderia ser “A amarelada morada decora o pico do monte”. Partem ambas as construções de uma mesma informação básica: a localização de uma casa e sua cor, mas uma a uma expressada diferentemente a partir de escolhas individuais, considerando o efeito e o objetivo que cada um quereria causar e atingir, mas também levando em conta os recursos lexicais de que dispunham. A individualidade, portanto, refere-se às escolhas individuais de cada usuário dentre as opções que um sistema linguístico, a língua, oferece.

Nas palavras de Saussure (2006, p. 22), quem definiu o termo, *parole* (fala/discurso) “[...] é, ao contrário [da língua/*langue*], um ato individual de vontade e inteligência”, cumpre, assim, ao sujeito as escolhas e combinações a partir do código da língua para a expressão de suas ideias, valendo-se de mecanismos “psicofísicos” que permitem a realização verbal dessas combinações.

Ainda no tocante ao termo *parole*, de Saussure, cabe mencionar que Câmara Júnior (1970, p. 147) entende possível e adequada uma correspondência em português ao termo “discurso” tendo em vista que

Em sentido lato, [discurso] é um termo que melhor corresponde em português ao termo francês *parole*, estabelecido por Saussure. É a “atividade linguística nas múltiplas e infindáveis ocorrências da vida do indivíduo”. É, portanto, a língua atualizada num dado momento, por um dado indivíduo, quer como *fala* (discurso oral), quer como *escrita* (discurso escrito). [...] Em sentido estrito, o discurso é a “reprodução que se faz de um enunciado atribuído a outra pessoa”.

Nesse sentido, o discurso é a realização individualizada da língua, a aplicação personalizada do sistema disponível. A língua, por outro lado, é coletiva, ou seja, um dado grupo, considerando acordos implícitos, constroem as estruturas linguísticas que serão compreendidas por todos os usuários daquele grupo. Em suma, *langue* (língua) é social e *parole* (fala/discurso) é individual.

Embora haja uma vinculação entre sistema e uso, o discurso independe do pleno conhecimento das estruturas da língua, sendo essenciais apenas aquelas básicas que contribuem para que não se perca o objetivo precípuo do discurso que é a comunicação eficaz. Cabe ainda ressaltar que, embora individual, quanto à realização (escolha, arranjos, combinações), o discurso precisa encontrar sintonia para com aquele a que se destina para que possa ser compreendido. Desse modo, como bem destaca Câmara Júnior (1995, p. 14), “os falantes de uma língua nada sabem espontaneamente da história dela e a manejam apesar de tudo de maneira plenamente eficiente”. Disso, é possível inferir que a fala/discurso é uma característica inerente dos seres humanos.

O discurso, essencialmente, é um fenômeno polifônico, ou seja, abarca diversas vozes, dentre as quais a do locutor e a do interlocutor, mas também as muitas vozes que o próprio texto traz, seja por meio de citações, referências,

intertextos e/ou interdiscursos. Urbano (2002, p. 254) postula que “o discurso é sempre heterogêneo no sentido de que acolhe, além do locutor, o interlocutor e o Outro (= outro discurso e seu locutor /enunciador, ou seja, muitas vozes no seu interior)”. Daí ser possível afirmar que o discurso nasce da e pela interação.

A fim de ilustrar a relação entre língua e discurso, Câmara Júnior (1964, p. 26) faz uma analogia que exemplifica como atuam tais instâncias: “Com a forma que falamos sucede quase o mesmo que com a forma que vestimos. A vida prática nos impõe o modelo. Mas nosso gosto decide o corte e a cor”. Em que o modelo é a língua e corte e cor são o discurso. Desse modo, a língua está para o conjunto de opções, assim como o discurso está para as escolhas a partir do conjunto. Para Stubbs (1983, p. 9), o termo discurso frequentemente é associado a “atos de fala”, cujo original (*speech acts*) não raramente aparece como tradução. No âmbito da análise do discurso, contudo, tais atos possuem constituição própria e são definidos de acordo com suas funções no interior do discurso, como a organização de sequências de enunciados a partir de sua função nas trocas conversacionais.

Antes que sejam criadas distorções de sentido para as terminologias apresentadas, vale aqui destacar o que o próprio Saussure (2006, p.22) registrou acerca de termos *langue* e *parole*: “Cumprir notar que definimos as coisas e não os termos; as distinções estabelecidas nada têm a recear, portanto, de certos termos ambíguos, que não têm correspondência entre duas línguas”. Dito isso, *langue* diz respeito à língua, aos códigos que a compõem; *parole*, à fala, no sentido de discurso (falado e escrito).

Avançando um pouco mais na compreensão acerca de língua e discurso, destaque-se um excerto no qual Câmara Júnior (1964, p. 24) pontua o seguinte:

É verdade que a língua só existe como uma soma de múltiplos atos vocais individuais, porém nesses atos cada homem se serve de um sistema de elementos vocais que recebeu da sociedade em que vive. Sob esse aspecto, falar é sempre um ato social, mesmo quando ele se executa sem qualquer objetivo de intercâmbio social de ideias.

Tal declaração, aparentemente, contrapõe-se aos postulados de Saussure, uma vez que para esse autor, como visto, a língua é um ato coletivo (constrói-se na decorrência de inúmeros acordos coletivos que estruturam o sistema) e a fala/discurso, um ato individual (cada falante atua individualmente no processo

de escolhas com base no sistema). Câmara Júnior, por sua vez, quando menciona ser a fala/discurso um ato social, refere-se à interação que decorre do discurso, visto que a fala de um emissor só ocorre porque se visa à interação com um receptor.

Trata-se do que Koch (2012, p. 10) chama de “(inter)ação pela linguagem” que, segundo a autora, é “a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados”. O discurso decorre da interação social, mesmo em uma situação de monólogo, tendo em vista que nesse, ainda que apenas um sujeito tenha voz, essa voz é dirigida a outro sujeito.

Com base em uma perspectiva mais funcional e sociointerativa, Marcuschi (2008, p. 65) elenca algumas inferências acerca da língua, a saber:

- (i) manifesta-se plenamente em seu funcionamento (seja em textos triviais, seja em textos canônicos);
- (ii) seu uso dá-se no âmbito sociocognitivo de eventos discursivos e não isoladamente;
- (iii) enquanto sistema formal, encontra-se impregnada pelo discurso;
- (iv) muitos dos eventos observados no discurso não podem ser explicados pela língua, tomada como sistema formal;
- (v) as relações interfrásticas verificadas no discurso não são explicadas e exauridas no plano da frase;
- (vi) as sequências enunciativas não são aleatórias, mas obedecem a princípios globais e locais de textualização; e
- (vii) um texto não encontra explicação apenas no sistema, mas também nos aspectos sociais e cognitivos.

Do exposto, pode-se inferir que, do ponto de vista do referido autor, é no uso que a língua se apresenta em sua completude, independentemente se for na forma de textos orais, escritos, corriqueiros ou eruditos. Além disso, fica clara sua postura quanto à questão do uso e da observação da língua nessa condição, uma vez que, observada enquanto sistema formal, não é possível verificar uma série de fenômenos que apenas a interação proporciona. No tocante ao conteúdo, Marcuschi

destaca que a organização do texto e suas vinculações internas (cotexto) e externas (contexto)³.

Tais ideias encontram alguma sintonia com a seguinte declaração de Bakhtin (2002, p. 125):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

O mesmo autor (ibid.) ainda afirma que “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. Desse modo, é o uso, por intermédio da enunciação, que a língua mostra sua substância. Em consonância, Marcuschi (2008, p. 65) advoga que “a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado”.

Isso posto, retomando o par saussuriano *langue* x *parole* e incorporando a visão bakhtiniana, é possível inferir que sem a *parole*, o discurso e a interação social que dele decorre, não haveria a *langue*, ao menos não como um sistema utilitário de signos, tendo em vista que é o uso que faz a existência do sistema.

As explanações apresentadas acerca de língua e discurso que buscaram lançar luz não apenas sobre conceituações consagradas, mas também demonstrar a postura teórica assumida na qual se tem, vale ressaltar, o discurso como fato cabível de investigação e análise. Assim, para finalizar esta subseção, apresenta-se o elenco formulado por Maingueneau (2004, p. 52-56) que traz algumas características essenciais ao discurso.

Em princípio, o discurso é, normalmente, uma organização para além da frase, ou seja, nem todo discurso manifesta-se por intermédio de uma sequência de palavras, tendo em vista que comumente aciona estruturas de outra ordem que não a frase. Um discurso como “Proibido fumar” traz em si uma unidade completa de sentido, por exemplo.

---

³ Os temas “contexto” e “cotexto” serão mais bem explorados na seção que trata de “texto”.

O discurso é orientado, uma vez que sempre é produzido visando a um receptor e com uma finalidade. É, pois, orientado no sentido de que é produzido pelo emissor e conduzido ao receptor com um objetivo. Além disso, emerge de um posicionamento assumido pelo emissor e desenvolve-se linearmente, embora possa comportar desvios como as digressões. Todas essas ações são devidamente controladas (monitoradas) pelo emissor, seja em discursos monológicos ou dialogais (este em maior grau do que naquele, em função das reações em tempo real emitidas pelo receptor).

O autor ainda assevera que o discurso é uma forma de ação, ou seja, toda comunicação constitui uma ação que, num nível superior, se integra em discursos de um gênero determinado com intuito de produzir um dado efeito no receptor. De modo mais abrangente, diz-se que a atividade verbal relaciona-se com as atividades não verbais.

O discurso é ainda interativo, tendo em vista ser uma atividade verbal de interação entre dois parceiros, de um modo geral, marcados pelo par eu-você. Na comunicação face a face, a interação fica aparente e evidente. Contudo, nas demais formas de enunciação, desaparece a interação oral, permanecendo a interatividade constitutiva fundamental do discurso. A troca, por conseguinte, pode ser explícita ou implícita. Considerando essa troca, o destinatário (receptor) fica mais bem nomeado como sendo coenunciador.

Maingueneau acrescenta que o discurso é contextualizado. Desse modo, tem-se que o contexto é condição de realização do discurso, ou seja, não existe discurso sem que seja contextualizado. Além disso, o “mesmo” enunciado, produzido em dois lugares/contextos diferentes, tornam-se dois discursos diferentes.

Ainda, tem-se que o discurso é assumido por um sujeito que arroga para a si a “responsabilidade” pelas informações contidas nesse discurso ou as atribui a outrem. Assim, quando se diz “Está chovendo” o enunciador responsabiliza-se pela informação, ao passo que em “Dizem que está chovendo”, o enunciador delega a responsabilidade à outra pessoa.

Ademais, o discurso, como todo comportamento, é regido por normas, uma vez que se insere na vasta instituição da fala. Um exemplo dessas normas

implícitas é que a uma pergunta do enunciador, segue-se (ou espera que se siga) uma resposta. Por fim, o discurso é considerado no bojo de um interdiscurso, uma vez que seu sentido constrói-se por intermédio da constante inter-relação com outros discursos.

De modo geral, esse elenco abarca grande parte dos aspectos que devem ser considerados no trato do discurso. Assim, findo o perpassar pelas termos língua e discurso, a próxima subseção trará algumas abordagens teóricas acerca da enunciação e aquilo que dela resulta, o enunciado.

1.1.1 Enunciado e enunciação

Se o discurso, como visto, é a atualização da língua, enunciado é a manifestação do discurso, portanto, sua realização. Enunciação, por sua vez, é o ato pelo qual o enunciado se realiza. Segundo Ducrot e Todorov⁴ (1973, p. 379 *apud* URBANO, 2000, p. 20) a enunciação é “um ato no decurso do qual essas frases [sequência de frases que constitui o enunciado] se atualizam, assumidas por um emissor particular, em circunstâncias espaciais e temporais precisas”. Já o enunciado, conforme Koch (2012, p. 11), é a “manifestação concreta de uma frase [unidade formal dos sistemas da língua], em situações de interlocução”.

Benveniste (1976, p. 85) postula que enunciado é o dito e a enunciação, por sua vez, é o ato de dizer – por meio da apropriação da língua por um ato individual de dizer. A enunciação é a instância (conjunto de categorias que cria um determinado domínio) de mediação entre a língua (*langue*) e a fala/discurso (*parole*), ou seja, é a enunciação que permite que o conhecimento compartilhado – aquele que é partilhado entre pessoas, grupos, comunidades etc. – e a gramática internalizada (*langue*), seja transformado nos atos individuais, na fala ou discurso, ou no enunciado, propriamente dito. O enunciado é o que se diz e a enunciação é como se diz, é o “evento único e jamais repetido de produção do enunciado” (KOCH, 2012, p. 11).

---

⁴ DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário de Ciências da Linguagem**. Lisboa: Dom Quixote, 1973.

Ainda, a enunciação é a instância do *ego-hic-nunc* (eu-aqui-agora), trata-se, assim, do âmbito que traz em si os indicadores de pessoa-espço-tempo do enunciado – quem diz, quando diz e onde diz. Para Benveniste (1976, p. 86), “a enunciação é a colocação em discurso da língua por um ato individual de utilização”.

A figura a seguir, sintetiza as vinculações apresentados acima:

Figura 2 – Quadro sinóptico dos conceitos e vinculações/articulações de *langue/parole*, enunciação-enunciado.

Fonte: elaboração própria.

Dentre as opções que a língua oferece, o indivíduo seleciona aquelas palavras que serviriam a seu propósito e as organiza em forma de uma ideia que ao ser enunciada ganha marcas de pessoa, espaço e tempo – categorias amplamente estudadas e explicadas por Fiorin (1996), mas que não serão aqui aprofundadas.

Em análise, tem-se o todo da linguagem constituído de *langue*/língua e *parole*/discurso. Esta última, sendo a atualização da língua, considerada na interação com outros indivíduos, manifesta-se por meio de enunciados (atos de enunciar/de dizer) que produzem enunciações que trazem em si as marcas de pessoa, espaço e tempo.

Consideradas essas questões, a figura a seguir traduz esquematicamente o processo de formulação de um enunciado, por meio do exemplo “Aquela morada amarelada decorou por anos o pico daquele monte!”, o que tais teorias postulam:

Figura 3 – Exemplo da aplicação dos conceitos e vinculações/articulações de *langue/parole*, enunciação-enunciado.

Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista as categorias *ego-hic-nunc*, o sujeito faz as escolhas que atendem às suas necessidades e objetivos e, então, enuncia: “Aquela morada amarelada decorou por anos o pico daquele monte”. Em outra situação, entretanto, o mesmo sujeito poderia optar por outras escolhas.

Bakhtin (1997, p. 336-337) examina que “dentro dos limites de um único e mesmo enunciado, uma oração pode ser reiterada (repetição, autocitação), porém, cada ocorrência representa um novo fragmento de enunciado, pois sua posição e sua função mudaram no todo do enunciado”. Entende-se, portanto, que quaisquer mudanças realizadas na enunciação acabam por mudar o próprio enunciado. Portanto, se o exatamente o mesmo texto – por exemplo “A casa é amarelada” – for dito duas vezes, o produto dessas enunciações será dois enunciados distintos. Isso porque a cada vez que se produz um mesmo enunciado, esse acaba por modificar-se em virtude de ser a enunciação um ato único, que não se repete.

Nesse sentido, mesmo os discursos teatrais, cujo texto é pré-escrito, decorado e reproduzido pelos atores, se um, dentre os diversos enunciados nele contido for selecionado e observado a cada nova encenação da peça, esse recorte - assim como os demais enunciados do texto todo - não será exatamente a mesma enunciação e, com efeito, o enunciado que dela decorrer será diferente.

Acerca do exposto, convergem as ideias de Bakhtin (2002, p. 77) no seguinte excerto:

Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações - traços fonéticos, gramaticais e lexicais -, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade.

Dessa feita, a seguinte frase: “Aquela casa amarela”, se enunciada duas, três ou infindáveis vezes, terá duas, três ou infindáveis enunciações distintas, porém, conservam-se forma e pronúncia, num sentido abrangente. Eis a razão que faz com que seja preservada a língua como unidade. Contudo, mesmo havendo uma coesão macro, que conserva e reproduz um mesmo sistema de geração para geração, é a enunciação que faz com que cada ato de fala seja, como dito, individual e único, tendo em vista as questões estilísticas de cada um. Além disso, há que se considerar também a figura do interlocutor que influencia, mais ou menos, direta ou indiretamente, o emissor e, por conseguinte, sua enunciação e, respectivo enunciado.

Nesse sentido, ainda que o interlocutor não participe efetivamente - por meio de enunciações - sua presença (ou mesmo existência) afeta a produção enunciativa do enunciador. Considerando uma interação face a face, por exemplo, o enunciador é influenciado por esse coenunciador, não somente por enunciados por ele produzidos, mas também por meio de elementos extralinguísticos (gestos, expressões faciais e corporais) que emitem, não verbalmente, informações acerca do que está captando.

Dependendo, então, do tipo de informação (verbal ou não verbal) que percebe (ou recebe), o enunciador acaba por influenciar-se, havendo uma

“constante troca entre enunciador e coenunciador” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 29). Trata-se do aspecto dialógico da linguagem. Marcuschi (2008, p. 20) postula que “toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém” e completa: “Se assim não fosse, seria como uma ponte sem um dos lados para sustentação, o que levaria à sua derrocada”. Para esse autor (ibid., p. 21), a linguagem (e, por conseguinte, os processos que dela decorrem) é uma atividade imanentemente interativa e não meros forma e sistema. Nesse sentido, “o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre indivíduos situados em contextos sociais sempre reais”.

Na mesma direção, Urbano (2000, p. 88), recordando Kebrat-Orecchioni, expõe que “a enunciação é uma atividade linguística exercida tanto por aquele que fala no momento que fala, quanto por aquele que ouve no momento em que ouve”. A enunciação é, à vista disso, uma atividade de interação.

O discurso não existe de maneira isolada, sendo imprescindível sua realização “vinculada à vida”, ou seja, deve acontecer na interação coletiva. Daí dizer que, para Bakhtin (2002, p. 121), “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou que pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”. Da interação social, emerge o produto que é o enunciado.

É importante lembrar que, para que a enunciação seja produzida, é preciso que haja um emissor e um receptor ao menos, tendo em vista que a informação é socialmente dirigida e somente se efetiva entre usuários. Com efeito, infere-se que da interação social resulta a enunciação que, por sua vez, oferece como produto o enunciado. A figura a seguir demonstra pictoricamente tal inferência:

Figura 4 – Interação, enunciação e enunciado

Fonte: elaboração própria.

A enunciação sempre se vincula, portanto, a uma situação dialógica (no sentido de interação social), já que não acontece de maneira isolada. A esse respeito, Durante (2008, p. 78) resume afirmando que “a enunciação, derivada da interação social, estrutura-se com a presença do enunciador e do enunciatário, protagonistas do discurso, e desenvolve-se na situação de comunicação”. Há, assim, três fatores fundamentais para a realização da enunciação: (i) interação social; (ii) enunciador; e (iii) enunciatário (coenunciador/interlocutor).

Ademais, é imprescindível tratar de mais um elemento presente nos atos enunciativos: o contexto. De certo, tal fator é mais facilmente identificável nas interações face a face, posto que o contexto circunda concretamente a enunciação. Em contraste, porém, na escrita, tal elemento manifesta-se não concreta, mas verbalmente. Sobre isso, Urbano (2000, p. 20) infere o seguinte:

Na língua falada, a enunciação, dependente do contexto, se realiza pelo enunciado, preso e auxiliado por aquele; na língua escrita, a enunciação, carente do contexto, recria-o na própria expressão verbal do enunciado.

Antes de realizar uma análise sobre o excerto, é preciso que sejam apresentados alguns apontamentos acerca do contexto. Orlandi (2009, p. 152) compreende contexto, em sentido estrito, como sendo a situação de interlocução, a circunstância de comunicação, bem como o âmbito no qual a linguagem se recria.

Em sentido lato, trata-se das determinações histórico-sociais, ideológicas etc. Assim, em uma perspectiva abrangente, o contexto (ou contexto situacional) é o conjunto de elementos que compõem o entorno discursivo, externos ao texto e, portanto, não verbais. O contexto abarca enunciador, coenunciador, tempo, espaço, entre outros. Ibañez⁵ (1990, p. 8 *apud* ANDRADE, 1998, p. 211), dentre os tipos de contextos não verbais, acerca do contexto situacional, advoga que:

pode ser definido como todos os fatores percebidos, de modo imediato, pelo interlocutor, consciente ou inconscientemente, na interação social. Tais fatores são: os participantes e o quadro espaço-temporal. Pode ser denominado situação comunicativa ou apenas situação;

Por se tratar de fatores percebidos, o contexto situacional pode ser considerado uma criação individual ao passo que a percepção da situação detém posição de destaque na construção cognitiva que o enunciador realiza mediante a situação comunicativa. Além disso, “o falante percebe somente aqueles elementos da realidade circundante que considera relevantes para o desenvolvimento da interação” (ANDRADE, 1998, p. 212), isto é, dois indivíduos que estão em um mesmo ambiente irão perceber o entorno de modos distintos e esse entorno irá influenciar de modos diferentes um e outro indivíduo.

Com efeito, convém registrar a diferença entre “contexto situacional” e “contexto linguístico”. O primeiro, diz respeito ao entorno situacional que envolve uma interação. O segundo, refere-se aos elementos anafóricos e catafóricos que compõem a enunciação e seu respectivo enunciado e que Urbano (2011) e Koch (2003, p. 26) denominam “cotexto”.

Segundo Koch e Elias (2012, p. 60 e 63), “[...] o contexto engloba não só o cotexto [entorno linguístico], como também a situação de interação imediata, a situação medita (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores”. À vista disso, daqui em diante, as menções ao contexto retomam e vinculam-se ao “contexto situacional” e, quando das referências ao “contexto linguístico”, adota-se “cotexto”.

---

⁵ IBAÑEZ, R. El contexto del evento verbal. **Trabalho apresentado no IX Congresso Internacional da ALFAL**, Campinas, 6-10 ago. de 1990.

Por fim, Cervoni (1989, p. 16) afirma que o enunciado “deve possuir um mínimo de aceitabilidade, o que equivale a dizer que o contexto contribui para o sentido do enunciado”. Em outras palavras, pode-se dizer que, uma vez prejudicado o contexto, prejudica-se o sentido.

Finda a explicação, retomando a declaração de Urbano, assevera-se que o contexto apresenta-se de modos diversos na fala e na escrita. No primeiro caso, o contexto existe concretamente, pode ser observado e, conseqüentemente, percebido. No segundo, na escrita, ele precisa ser (re)criado verbalmente também pelo enunciado. Daí o autor referir-se à “carência” e não “inexistência” de contexto. Tal carência demanda que o escritor traga para o texto aquilo o leitor “precisa” saber.

Assim, na língua falada, numa interação face a face, são nítidos os papéis do falante/enunciador, do ouvinte/coenunciador/enunciatário, bem como da interação social. O contexto, nesse caso, como em toda comunicação oral, constrói-se na própria comunicação, à medida que ela se realiza. Na língua escrita, escritor/enunciador e leitor/enunciatário estão distantes no espaço e no tempo. Seus papéis, conseqüentemente, ganham outras nuances: o enunciador não recebe diretamente a influência do enunciatário; esse, por sua vez, frequentemente desconhecido (no caso de textos literários e jornalísticos, por exemplo), acaba mais por ser influenciado por, do que por influenciar o texto. Nesse caso, a interação social não mais ocorre concomitantemente à realização do enunciador, mas acontece quando o enunciado alcança o enunciatário.

Em razão disso, a percepção do contexto também é afetada pela modalidade de realização (fala ou escrita) da comunicação. Se na comunicação oral o contexto existe paralela e independentemente a essa, na escrita depende direta e invariavelmente do próprio enunciado para estruturar-se, uma vez que é preciso trazê-lo verbalmente para dentro do texto. Nesse caso, o enunciado ganha mais um papel: além de carregar a informação a que se pretende comunicar, também precisa trazer em si o contexto para que essa informação seja compreendida pelo leitor. Em suma, na oralidade, o contexto vincula-se à percepção do que cerca a comunicação; na escrita, vincula-se às intenções que o escritor quer que o leitor perceba.

Cabe mencionar que o discurso, lugar de intermediação entre língua e fala, constitui-se não apenas de elementos linguísticos, mas também daqueles que ultrapassam esse sistema, de forma que um complementa o outro em função da comunicação eficaz (GUIMARÃES, 2013a, p. 124; 2013b, p. 87). Tendo, portanto, discurso como a língua em uso, pode-se desmembrá-lo nas seguintes possíveis realizações: (i) discurso verbal – aquele que tem como base a língua para sua expressão podendo ser: (a) oral – a fala; (b) escrito – a escrita; (ii) discurso não verbal (extraverbal) – aquele que é produzido a partir de elementos não linguísticos: (c) gestual – os gestões, expressões e afins; (d) imagético ou icônico – as imagens, fotos, gravuras e afins.

Os fatores não verbais (extralinguísticos) são parte indissociável do discurso verbal oral, contudo, quando se trata do discurso verbal escrito, os elementos como entonação, gestos e expressões são, minimamente, expressos pela pontuação e/ou mecanismos do próprio enunciado (por exemplo – “Disse gritando, enquanto sacudia os braços energicamente”), mas sem que a mesma eficiência apresentada pelos gestos etc.

Retomando e finalizando, por hora, as questões a respeito do enunciado e da enunciação como interação, vale indicar alguns elementos que fazem do discurso tema de intrincada investigação. Para isso, recorre-se a uma visão sociológica por intermédio de Goffman (1970, 1997) que lista quatro preceitos que buscam compreender a complexidade de interação: distância social, linha, imagem (ou face), território.

O primeiro consiste na relação existente entre os interlocutores, podendo distinguir-se quanto ao grau de conhecimento prévio (familiaridade/solidariedade) e à posição na escala social (hierarquia/poder). Considerada a distância social, uma comunicação poderá construir-se de maneiras bastante diversa, ao passo que, por exemplo, uma conversa entre amigos íntimos dá-se de modo mais informal, havendo menor preocupação quanto às escolhas lexicais e formais. Por outro lado, uma conversa entre um funcionário e seu chefe é mais acurada no tocante à sua elaboração. A distância social, subjetivamente sentida, estabelece “grupos” separados e distintos de outros indivíduos.

A linha, por sua vez, de acordo com SILVA (2013, p. 95), “designa a linha de ação ou linha de conduta por meio de um conjunto de atos verbais e não verbais, que expressam a percepção que o indivíduo tem da situação” e, por conseguinte, a análise acerca de si mesmo e daqueles que interagem. O emissor, ao perceber as reações de seu receptor (por meio de olhares, gestos, expressões), avalia se o caminho adotado surte o efeito pretendido, podendo mantê-lo, adaptá-lo ou modificá-lo. Tome-se como exemplo um palestrante requisitado, mas um tanto desavisado, que possui uma apresentação padrão. Acostumado a falar para uma plateia de jovens estudantes de direito, de repente vê-se diante de um auditório repleto de experientes advogados, juízes e promotores de justiça. De início, arrisca manter os chistes e referências, mas ao perceber que o efeito pretendido não é alcançado, muda sua linha de conduta para que detenha a atenção de sua audiência.

A imagem é o que se pode chamar de “máscara social”. Nesse sentido, a linha irá se adequar, também e especialmente, em função da preservação da imagem. Desse modo, a imagem está implícita na interação, não sendo algo perceptível em primeira análise ou algo que esteja à frente da comunicação em si, embora, em maior ou menor escala, seja inerente a todo ato comunicativo.

Goffman (1970, p. 5) define imagem (ou face) como o valor social positivo que uma pessoa arroga a si mesma por meio daquilo que os outros entendem ser a linha adotada por ela durante um contato específico. A imagem, portanto, mais do que um componente interlocutivo, é um componente social na interação e atua a serviço de transmitir (e resguardar) a imagem pública do falante. O mesmo autor (1997, p. 76) ainda menciona que a imagem está sujeita às impressões do outro.

Por fim, o quarto preceito elencado por Goffman é o território. De modo sintético, trata-se do ambiente no qual se realiza a comunicação. Mas não só o ambiente físico (escritório, casa, bar), uma vez que também compreende o próprio corpo (território corporal), a família, os amigos. Acrescentem-se o tempo (território temporal) e a mente (território mental). Desse modo, o território de realização da interação, na esfera concreta ou na abstrata, irá agir de maneira bastante determinante nas escolhas que comporão o discurso.

Delineados os contornos acerca da enunciação e, por conseguinte, do enunciado, passa-se, na próxima subseção, a abordar os conceitos acerca do texto.

1.2 Texto

Conceituar texto não é tarefa fácil. Além disso, qualquer tentativa de fazê-lo não produzirá um conceito estanque. Isso porque, ao mesmo tempo em que abarca acepções genéricas para fazer referência a produções orais e escritas, o texto não é simplesmente uma frase ou uma sentença longa. De uma perspectiva abrangente, pode-se dizer que é uma unidade comunicacional, uma construção linguística, de extensões diversas. Assim, “Fogo!” é tão texto quanto “Naquele dia quente, mais quente ficou a favela quando começaram as chamas. Em poucos minutos, os barracos – a maioria de madeira – desfazia-se em cinzas. Mal se gritava ‘fogo!’ e aquilo que antes era um lar, já não era mais nada”.

Koch (2003, p. 16-17) advoga que o conceito de texto depende da concepção de língua e sujeito, assim, tomando-se ela, a língua, como representação do pensamento e o sujeito como ser autônomo, responsável por suas ações, dizeres e texto, é “um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor [...]”. Por outro lado, considerando-se a língua como código e instrumento de comunicação, e sujeito como (pré)determinado pelo sistema, a autora registra que “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor”. Nessas duas perspectivas, pode-se dizer que o enunciador é o produtor do texto e o coenunciador é o receptor passivo desse produto.

Do ponto de vista interacional – na qual se vincula esta pesquisa – e dialógico da língua, o sujeito, ou melhor, os sujeitos “são vistos como atores/construtores sociais” e “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (ibid.). Por essa perspectiva, as escolhas do sujeito passam a ser conscientes, e não apenas formais, o que traz à tona seu comprometimento com o texto e com aquele a quem se destina esse texto, oral ou escrito. Koch (2012, p. 12) ainda acrescenta que

O lugar mesmo da interação é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”.

Isso posto, tem-se que o texto é o resultado (concreto) da interação, isto é, trata-se de produto gerado de alguém *para* alguém. Isso implica que tal produto necessita atender a alguns requisitos que permitam que as informações contidas no texto sejam compreendidas pelo destinatário, mais do que decodificadas ou simplesmente recebidas ou captadas por esse. Daí Koch e Elias (2014, p. 13) definirem texto como sendo “[...] um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional”.

Ainda no tocante à interação, Koch (2003, p. 17) postula que o sentido⁶ do texto é “construído na interação texto-sujeitos [...] e não algo que preexista a essa interação”. Desse modo, além de ser uma estrutura construída pela e para a interação, o texto tem como premissa básica estabelecer uma ponte comunicativa entre enunciador e coenunciador.

As fronteiras conceituais que distinguem texto e discurso, conforme lembra Marcuschi (2008, p. 58), são complexas e que texto é o “plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos”. Em outras palavras, pode-se dizer que se trata de duas maneiras complementares de abordar a produção linguística em uso, sendo o discurso uma prática e o texto um artefato empírico observável. Além disso, é possível considerar texto não apenas do ponto de vista formal, mas também como uma realização linguística de caráter enunciativo, ou seja, dá-se por meio do enunciado, mas organiza-se de modo a constituir uma nova estrutura, que é o texto.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 331), “Dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto”. Assim, o texto nasce da necessidade da enunciação de uma ideia e concretiza-se por meio de sua realização.

---

⁶ As questões sobre o sentido, bem como da coesão e da coerência serão retomados mais adiante.

Desse modo, no entender de Marcuschi (2012, p. 22-28), trata-se da construção com forma e objetivo. Tem-se, assim, provisoriamente, que a comunicação ocorre pelo texto, unidade comunicativa, tenha esse qual extensão for, sendo que sua textualidade emerge do conjunto do universo cognitivo que o texto constitui. Nessa direção, o autor, tomando as definições e estudos de diversos estudiosos da Linguística Textual, elabora e propõe duas alternativas para uma abordagem possível sobre o texto:

- (i) a partir de critérios internos do texto – considerando-o sob os aspectos inerentes ao sistema linguístico, tem-se que o texto é uma “sequência coerente de sentenças”. Sendo “sequência” um conjunto linear, contudo, não se pode considerá-la uma condição *sine qua non*, uma vez que há textos que se constituem de apenas uma palavra (por exemplo, “Fogo!”). Já “sentença”, segundo os linguistas do texto, é um termo de noção intuitiva e tácita. Por fim, “coerente” é o aspecto de natureza fundamental da sequência e da relação entre as sentenças.
- (ii) a partir de critérios temáticos ou transcendentais ao sistema – supondo ser o texto uma unidade de uso ou unidade comunicativa. Nesse caso, o texto não é apenas uma unidade linguística, mas, mais amplamente, é uma unidade comunicativa. Considera-se, assim, o texto enquanto arranjo em funcionamento no processo de comunicação e não apenas enquanto estrutura linguística. Trata-se, portanto, de uma abordagem que considera produção, constituição e recepção de textos, de modo pragmático.

Considerando as diversas definições e postulações acerca de texto, Marcuschi (2012, p. 28-29) infere:

Texto não é uma unidade virtual e sim concreta e atual; não é uma simples sequência coerente de sentenças e sim uma ocorrência comunicativa. Portanto: (a) [...] parece impossível uma teoria formal abstrata e geral que permita a geração ou explicação de *todos* os textos possíveis de uma dada língua; e (b) não é possível aplicar ao texto as mesmas categorias gramaticais que possuímos para o estudo da frase.

Por ora, com base nessas ilações, é possível compreender que o texto não é uma entidade cujas fronteiras conceituais são claramente estabelecidas, fato que implica na dificuldade de vislumbrar uma teoria capaz de abarcar tal complexidade. Daí Adam (2011, p. 76) afirmar que a “linguística de texto deve, portanto, elaborar conceitos específicos e definir classes de unidades intermediárias entre a língua e o texto”.

No que tange ao âmbito no qual se insere o texto vale aqui registrar o que observa Marcuschi (2008, p. 76) :

Hoje em dia, não faz muito sentido discutir se o texto é uma unidade da *langue* (do sistema da língua) ou da *parole* (do uso da língua). Trata-se de uma *unidade comunicativa* (um evento) e de uma *unidade de sentido* realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema.

De um modo mais categórico, Halliday e Hasan (1976, p. 293) alertam que um texto não se trata de simples encadeamento de frases (*string of sentences*) ou de uma grande unidade gramatical como se fosse um tipo de superfrase. Muito pelo contrário, segundo os autores afirmam a unidade do texto “é uma unidade de sentido em contexto, uma textura que exprime o fato de que, ao formar um todo [*as a whole*], ele está ligado ao meio no qual se encontra situado”.

Ainda, para esses mesmos autores (ibid., p. 12), texto, “É uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. [...] Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido”. É, contudo, mais cauteloso concordar apenas com as afirmações quanto ao fato de o texto ser uma “unidade em uso” e uma “unidade semântica”, uma vez que, considerando as intrincadas questões que envolvem as definições de “texto”, não se deve afirmar categoricamente que ele não pode ser uma unidade gramatical, posto que, constitui-se de frases que são, em última instância, “unidades gramaticais”. Porém, não caberá a esta pesquisa descer aos pormenores envolvendo os referidos posicionamentos. Coube aqui apenas o destaque para pontuar a falta de consenso no que tange à questão.

Retomando o foco no texto, cumpre pontuar que a comunicação não se dá por intermédio de unidades isoladas, sejam fonemas, morfemas etc. Para comunicar-se, o indivíduo vale-se de unidades maiores, os textos. Um texto traz em si não apenas uma estrutura sintática, mas também uma estrutura semântica carregada das ideias que se pretende enunciar, mergulhadas no contexto que ele próprio traz. À vista disso, Marcuschi (2008, p. 72) postula que “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação”. Em consonância com essas ideias, Koch e Travaglia (1989, p. 8), reunindo algumas ideias até aqui expostas, postulam que:

Texto será entendido como uma unidade linguística concreta, (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Portanto, numa abordagem ampla, pode-se dizer que texto é uma unidade linguística pela qual o emissor expressa informações e/ou ideias com o objetivo de comunicar (e/ou registrar) tais informações a alguém (receptor) de modo que essas sejam compreendidas.

Expostas algumas noções acerca de texto, de um modo geral, na próxima subseção serão apresentadas considerações no tocante ao texto falado e ao texto escrito.

1.2.1 Texto falado e texto escrito

O texto pode ser oral ou escrito. Sem extensão pré-definida, como visto, a produção do texto atenderá às especificidades de seus objetivos. Nesse sentido, com ênfase numa perspectiva sociodiscursiva, Beaugrande⁷ (1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72) conceitua que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, não é, desse ponto de vista, uma mera estrutura sintática e/ou semântica, abarcando em sua construção

---

⁷ BEAUGRANDE, R. A. **New foundations for a Science of the Text and Discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood: Ablex, 1997.

elementos não apenas desses sistemas, mas também do contexto social no qual se insere.

Para que se afaste qualquer possível confusão, vale mencionar Marcuschi (2008, p. 58) quando esse autor pontua que “texto e discurso não distinguem fala e escrita como querem alguns, nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento”. Além disso, Maingueneau (1989, p. 11) advoga que “toda produção de linguagem pode ser considerada ‘discurso’”, logo, o texto pode ser considerado um objeto discursivo, uma vez que se manifesta como unidades verbais que integram um discurso. Pode-se considerar, portanto, que o texto é a materialização do discurso.

Ressalte-se que tanto um discurso pode ser oral como escrito, assim como um texto pode apresentar-se e ser realizado nos modos oral ou escrito.

Nesse sentido, Koch e Elias (2014, p. 13-14), apoiando a ideia de que o texto é o resultado da coprodução entre interlocutores (enunciador e coenunciador), acrescentam: “o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza”. As autoras explicam que no texto escrito não há participação direta daquele para quem se escreve, tendo em vista a distância (física) entre escritor e leitor.

Nesse caso, o dialogismo opera de algumas formas, dentre as quais, uma ideal, no caso de textos literários e jornalísticos, quando o escritor “imagina” seu leitor; a outra contemplaria os casos nos quais o escritor escreve para um leitor “real”, caso de cartas e *e-mails*, por exemplo. O texto falado, por sua vez, emerge da produção, no momento da produção. A interação, portanto, é ativa, dada a presença dos interlocutores – falante e ouvinte –, fato que acaba por influenciar o produto à medida que é produzido.

Cumpra aqui alertar que as situações mencionadas não são estáticas – uma vez que a língua, em uso, não é estática –, nem tampouco únicas e exclusivas – posto que a linguagem está a serviço da imensurável criatividade humana.

Além disso, essa criatividade também implica que cada indivíduo e grupo de indivíduos estabeleçam seus próprios sistemas de conhecimento cujo

compartilhamento de conteúdo influenciará de maneira determinante na interação. Na subseção a seguir, apresenta-se uma breve explanação no que diz respeito aos sistemas de conhecimento.

1.2.2 Texto e sistemas de conhecimento

Para que haja comunicação entre emissor e receptor, falante e ouvinte, redator e leitor, o texto deverá atender ao que Koch (2003, p. 48-51) denomina “três grandes sistemas de conhecimento” que se organizam e se subdividem conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 5 – Organização dos sistemas de conhecimento

Fonte: elaboração própria. com base em Koch e Elias (2012, p.39-56).

O conhecimento linguístico refere-se àquele que abrange o conhecimento gramatical e lexical. Permite que se compreenda um texto por meio da organização linguística, recursos coesivos, escolha lexical, dentre outros.

O conhecimento de mundo é o enciclopédico, aquele conhecimento geral acerca das coisas, que se apreende por meio de vivências pessoais e espaço-temporais e que permite a produção de sentidos.

O conhecimento interacional, por sua vez, designa as formas de interação por meio da linguagem e abrange:

- (i) conhecimento ilocucional – que permite identificar os objetivos e propósitos almejados pelo emissor em uma situação interacional;
- (ii) conhecimento comunicacional – que são os recursos comunicativos de que lança mão o produtor do texto e dizem respeito à (a) quantidade de informação necessária para fazer-se compreender pelo interlocutor; (b) escolha da variante linguística adequada à situação em que se produz o texto e ao efeito que se pretende produzir/causar; (c) adequação do gênero textual à situação comunicativa;
- (iii) conhecimento metacomunicativo – que assegura a compreensão do texto e aceitação, pelo interlocutor, do conteúdo produzido, valendo-se de ações linguísticas, apoios textuais, bem como recursos de formulação e reformulação;
- (iv) conhecimento superestrutural – que é o conhecimento sobre os gêneros textuais que os identifica como sendo adequados às diversas situações e eventos sociais.

Todos esses recursos operam em conjunto com maior ou menor predominância de um, de mais ou até mesmo de todos, de acordo com o tipo de texto e o efeito e objetivo que se pretende alcançar, mas sempre tendo como meta principal a comunicação eficaz.

A produção de um texto (mas também sua recepção), assim, ativa estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos para que as informações nele contidas sejam compreendidas pelo leitor ou ouvinte. Contudo, além de contar com o compartilhamento dos sistemas de conhecimento, a

compreensão de um texto depende também de sua textualidade. Esse será o tema abordado na subseção a seguir.

1.2.3 Textualidade

De outra perspectiva, considera-se que o texto traz em si elementos tanto do sistema como do discurso, ambos contribuindo com fatores essenciais à produção. Contudo, cabe ressaltar que, embora traga elementos da língua, enquanto sistema, o texto não é uma unidade meramente formal como o são a frase, a palavra, o fonema.

O texto constitui-se, como visto, num todo semântico, uma unidade linguística e de sentido, constituído normalmente – mas não em regra – de diversos enunciados que devem apresentar uma ideia de modo a ser compreendida por aquele(s) que a recebe(m) – seja ouvinte ou leitor –, que necessitam atender a alguns parâmetros para que emergja daí uma estrutura (tessitura) textual e para que seja atingido o objetivo de estabelecer a comunicação.

Essa chamada *tessitura* é o que se denomina “textualidade” que, de um modo geral, é o grupo das características que tornam um conjunto de enunciados em um texto e que devem ser satisfeitas para que esse texto seja comunicativo. Beaugrande e Dressler (2002) elencam sete características – ou parâmetros – presentes no texto, a saber: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

Para tratar de cada um desses parâmetros, serão tomados como base, além dos dois citados autores, também Marcuschi (2008, p. 99-132), Koch (2009, p. 39-43) e Fávero (1991, p. 7). Contribuem ainda Galembeck (2008, p. 156-172) e Silva (2008, p. 23-32). Desse modo:

- (i) Coesão – conexão sequencial dos enunciados de modo a constituir um todo compreensível. Refere-se às formas pelas quais os componentes do texto de superfície, ou seja, as próprias palavras ouvidas ou lidas, são mutuamente conectados dentro de uma

sequência. Esses componentes mantêm uma relação de interdependência gramatical⁸.

- (ii) Coerência – conexão conceitual-cognitiva. Refere-se aos modos pelos quais os componentes do mundo textual – configurações de conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície – são mutuamente acessíveis e relevantes. Trata-se da configuração de conhecimento (conteúdo cognitivo) que pode ser recuperada ou ativada com maior ou menor unidade e consistência na mente. Às vezes, embora nem sempre, as relações não são explicitadas no texto, ou seja, eles não são diretamente ativados por expressões de superfície.
- (iii) Intencionalidade – finalidade do texto. É o projeto, a intenção propriamente dita, do texto pode estar implícita ou explícita na mensagem. À medida que pratica ações, o homem projeta suas intenções no mundo. O mesmo ocorre na produção do texto pelo homem, que envolve suas crenças, desejos, ações e percepções. Além disso, a produção e recepção de textos funcionam como ações discursivas relevantes a algum plano ou meta. A intencionalidade, nesses termos, refere-se à atitude do produtor do texto que o conjunto de ocorrências deve constituir um texto coeso e coerente instrumental no cumprimento de intenções do produtor, por exemplo, para distribuir o conhecimento ou para atingir um objetivo específico em um plano.
- (iv) Aceitabilidade – se a intencionalidade relaciona-se ao produtor do texto, a aceitabilidade relaciona-se ao receptor desse texto e compreende o modo com que o receptor reage, seja pelo conhecimento transmitido pelo texto (uso e relevância), como pela disposição de participar de um discurso e interagir com o propósito.

---

⁸ Os autores mencionam que uma linha de estudos entende que tal interdependência é fixa e que qualquer alteração na organização das palavras implicaria em distúrbios. Eles, contudo, não partilham radicalmente desse pressuposto. Cumpre ainda mencionar que a Língua Portuguesa permite movimentações na disposição de palavras sem que isso prejudique ou altere, em certa medida, a ideia exposta.

Se, por outro lado, a aceitabilidade for restrita, a comunicabilidade pode ser desviada. Por isso, no caso da interação face a face, a aceitabilidade comumente é testada pelo produtor.

- (v) Informatividade – refere-se à extensão em que as ocorrências do texto apresentado são esperadas *versus* inesperada ou conhecido *versus* desconhecido/determinado. Entretanto, o nível de informatividade deve ser monitorado para que não haja uma sobrecarga, o que poderia por em perigo a comunicação. Por outro lado, a baixa informatividade pode provocar o desinteresse. É certo que cada texto é pelo menos um pouco informativo: não importa o quanto forma e conteúdo podem ser previsíveis, sempre haverá algumas ocorrências de variáveis que não podem ser totalmente previstas.
- (vi) Situacionalidade – diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante para uma situação de ocorrência. Assim, o sentido e a utilização do texto são decididos através da situação. Esse parâmetro influencia, inclusive, a apresentação do texto, podendo ser uma versão longa ou resumida, a depender do uso e sua situação de apresentação e aplicação. Desse modo, uma placa de trânsito deve conter o mínimo de palavras para que o motorista seja capaz de lê-la em movimento, não cabendo a essa situação, um texto longo e expositivo.
- (vii) Intertextualidade – são os fatores que tornam a utilização de um texto dependente do conhecimento de um ou mais textos previamente encontradas. Acrescente-se ainda que dentro de um tipo particular de texto, a dependência de intertextualidade pode ser mais ou menos proeminente. Em tipos, como paródias, resenhas críticas, contestações ou relatórios, o produtor do texto deve consultar o texto original continuamente e receptores de texto geralmente precisam de alguma familiaridade com o último.

Originalmente, Beaugrande e Dressler elencaram apenas os sete referidos fatores que caracterizam a textualidade. Dentre esses não constava a “contextualização”. Galembeck (2008), por sua vez, assevera que a contextualização é a ativação e recuperação do conjunto de conhecimentos, saberes e habilidades no momento da comunicação. É a contextualização que permite que uma informação produzida por um seja compreendida por outro. Note-se que há uma grande semelhança entre a “situacionalidade” dos dois primeiros autores e a “contextualização” do último.

Ante o exposto, é possível perceber que o texto é um todo que se constitui não apenas de elementos linguísticos, nem tampouco somente da atividade cognitiva. Constitui-se, indissolivelmente, de ambos.

É, por conseguinte, o resultado do complexo entrecruzamento que ocorre entre cotexto e contexto, ou seja, entre fatores internos ao texto – textuais, linguísticos – e externos a ele – ambientais, situacionais. Marcuschi sintetiza essas ideias no esquema a seguir:

Figura 6 – Relação entre texto, contexto e cotexto na composição da textualidade

Fonte: Marcuschi (2008, p. 88)

Pelo esquema exposto, é possível perceber que a relação entre cotexto e contexto não é dicotômica, assim, não se opõem; ao invés disso, complementam-se para construir a textualidade e, conseqüentemente, o próprio texto. Ressalte-se que há, nesse processo, a união das relações internas, entre “texto e texto”, e externas, entre “texto e contexto”. Na subseção a seguir, serão abordadas algumas questões no que tange à geração do sentido do texto.

1.2.4 A questão do sentido do texto

O texto, resultado das (co)relações entre contexto e contexto, comunica uma informação que gerará um sentido para o leitor/ouvinte/receptor. O sentido trata da significação dentro de um contexto linguístico (cotexto) em função da intenção do enunciador em sua comunicação (CÂMARA JÚNIOR, 1970, p. 348). Em outras palavras, pode-se dizer que o texto deve trazer em si elementos que possibilitem ao leitor/ouvinte/receptor produzir a significação da mensagem transmitida, o sentido. Contudo, o sentido não reside apenas no texto, mas constrói-se em parceria com aquele que ouve ou lê o texto. Isto é, a produção do sentido extrapola os limites dos texto.

Considerando-se essa questão, é mais adequado dizer-se da produção *de um* sentido e não *do* sentido, uma vez que, por envolver o sistema de conhecimentos do outro, um texto pode produzir mais de um sentido, além daquele esperado ou almejado pelo enunciador (KOCH; ELIAS, 2012, p. 19). A figura a seguir ilustra tal ideia:

Figura 7 – Esquema de produção de sentido por dois ouvintes

Fonte: elaboração própria.

Diante de um contexto situacional, comum aos ouvintes A e B – em um mesmo escritório, A e B estão em mesas dispostas em frente à mesa de X – ouvem o colega produzir o texto “É fogo! Esse computador ainda vai me matar!”. O ouvinte A, com base em seu sistema de conhecimento, bem como suas vivências, decodificou o sentido literal do texto de X, ou seja, entendeu que o computador dele estava pegando fogo e que o incêndio poderia matá-lo.

Já o ouvinte B, por sua vez, também com base em seu sistema de conhecimento e suas vivências, decodificou o sentido abstrato do texto de X. Assim, compreendeu que se tratava de um desabafo por parte de X que, considerando o ambiente corporativo, optou por uma exclamação que não fosse uma palavra de baixo calão e emendou-a a uma hipérbole de modo que ficasse evidente sua insatisfação com a perda do trabalho realizado por “culpa” da falha da máquina.

Conforme argumentam Koch e Elias (2012, p. 21), “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. No caso do exemplo, o enunciador X não se dirigia especificamente a nenhum dos dois ouvintes, por isso, não se preocupou em produzir seu texto de

modo tal a considerar não deixar margem à produção de sentidos que não aquele que seria o correto.

As questões de sentido podem variar conforme a modalidade do texto – falado ou escrito –, bem como seu caráter e objetivo. Cervoni (1989, p. 19) assevera que o sentido do texto é determinado “essencialmente pelo contexto situacional”, além disso, “os aspectos da significação e do sentido são, portanto, múltiplos” e constrói-se na situação e para a situação. Assim, um texto jornalístico que tem como finalidade a informação, deve preocupar-se com o máximo de clareza e precisão, visando a minimizar sobremaneira a possibilidade de produção de sentidos que não o da notícia⁹. Por outro lado, uma piada encontra no desvio do sentido óbvio a fonte de sua graça. Assim como a poesia, que comumente se vale de metáforas para expressar ideias, deixando ao leitor a produção do sentido conforme a bagagem de cada um.

Cumprir observar que no caso de textos orais, a compreensão do sentido pode ser verificada em tempo real. Assim, retomando o exemplo ilustrado na Figura 7, o ouvinte A poderia verificar junto a X se o sentido por ele produzido corresponde ao pretendido por X antes de correr para pegar o extintor de incêndio ou mesmo de espalhar a espuma química desse equipamento de segurança por toda a mesa de seu colega.

Por outro lado, X, percebendo a falta de reação de B, em sendo um incêndio, de fato, poderia reforçar a informação e pedir ajuda de maneira mais clara “Alguém me ajuda! Meu computador está pegando fogo!” ou “Alguém sabe como recuperar arquivo perdido? Meu computador apagou meu trabalho!”. Por outro lado, os textos escritos, em virtude da distância entre escritor e leitor, ficam mais vulneráveis à produção de sentidos que não o pretendido pelo escritor. Eis o porquê da necessidade da verificação da clareza do conteúdo exposto.

O sentido, por mais que o texto possa cercar-se de cuidados para produzir aquele pretendido, ainda assim depende do ouvinte ou do leitor, do que ele compreenderá, dos sistemas de conhecimento que ele acionará para constituir o

---

⁹ Frequentemente as *manchetes* jornalísticas valem-se da multiplicidade de sentidos para chamar a atenção do leitor para a notícia. Ver Nóbrega (2008).

sentido. Vale acrescentar que, de maneira diferente atua a coesão textual, que está *no* texto.

A coerência textual integra o conjunto de fatores que contribuem para uma comunicação efetiva e eficaz. Pode ser sintática (relacionada à estrutura linguística, a ordem dos elementos, à seleção lexical), semântica (relacionada ao sentido entre as estruturas), temática (relacionada à conexão do ou dos temas abordados), pragmática (relacionada à sequência dos atos de fala e sua sequência de realização), estilística (relacionada à variedade linguística adotada) e genérica (relacionada à adequação na escolha do gênero do discursivo para realização do texto). Koch e Travaglia (1989, p. 53-54) afirmam:

[...] é a coerência que faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas, pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos etc.), permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como construindo uma unidade significativa global. Portanto, é a coerência que dá textura ou textualidade à sequência linguística, entendendo textura ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto. Assim sendo, podemos dizer que coerência dá origem à textualidade [...]

A obtenção da coerência irá depender não apenas do texto em si, mas do receptor a que se destina aquele texto. Considere-se o seguinte texto extraído de um e-mail pessoal trocado entre duas amigas: “Também saí andando, nem quis ver no que ia dar. Comprei o sapato que tinha te falado, viu?! Me sentindo péssima”.

A princípio, o excerto acima parece um agrupado de frases que não faz o menor sentido. Contudo, considere-se que, para o receptor, a mensagem foi perfeitamente compreendida. Isso foi possível porque aquele que recebeu a mensagem partilhava do mesmo conjunto de informações necessárias para a mensagem emitida fosse recebida e entendida. Ainda que aparentemente incoerente, o texto do exemplo é coerente àquele que o produz, considerando quem o irá recebê-lo. Koch e Travaglia (1989, p. 55), resumindo Charolles, mencionam que “[...] é sempre possível pensar (ao menos em abstrato) uma situação na qual elas [as frases] são interpretáveis como exprimindo uma relação plausível entre o conteúdo dos enunciados”. Assim, frases que, em teoria, não apresentam sentido

para um terceiro, externo a um diálogo, pode ter todo sentido para aqueles que participam da conversa. O exemplo a seguir ilustra esse raciocínio:

Figura 8 – Quadro de diálogo entre dois indivíduos e ouvido por um terceiro.

Fonte: elaboração própria.

Antes de analisar, explique-se que se trata do diálogo, entre dois indivíduos A e B. O terceiro indivíduo, C, não participa do diálogo entre A e B, chega ao local em determinado ponto da conversa e apenas escuta o trecho contido no retângulo tracejado. As setas indicam o diálogo. Por fim, 1p. refere-se à pergunta cuja resposta é 1r.; logo, 2p. é a segunda pergunta e 2r., sua respectiva resposta.

Entre A e B, tendo em vista as trocas de perguntas e respostas, a conversa foi claramente entendida, embora se tratasse de dois tópicos completamente diversos: uma invasão de ratos e uma receita de bolo.

O indivíduo C, ao ouvir “Matei! Não, melhor dizendo, mandei matar. Contratei um profissional e mandei dar fim na invasão. Cento e oitenta graus. Fica ótimo”, considerando as constantes notícias sobre ocupações de terra e terrenos, poderia pensar que B, por seus motivos, resolveu tomar medidas drásticas para preservar seu patrimônio e mandou exterminar o grupo “invasor”. Quanto aos “Cento e oitenta graus”, duas interpretações seriam possíveis: C poderia concluir que os (i) “invasores” foram carbonizados ou (ii) que a medida tomada promoveu uma

mudança radical – de cento e oitenta graus – na vida de B. Já o “Fica ótimo” serviria para qualificar tanto um quanto o outro cenário.

Diante disso, algumas inferências são possíveis. A primeira delas refere-se à possibilidade de haver uma conversa coerente, ainda que haja uma mudança ou sobreposição de tópicos, desde que aqueles que participam da conversa tenham conhecimento daquilo que cada tópico trata. A segunda é que um indivíduo que não participa da conversa e que capture apenas um trecho dessa, como é o caso de C, pode compreender aquilo que está sendo enunciado, ainda que sua interpretação, por carecer de informações anteriores (ou posteriores), não corresponda ao sentido real do enunciado completo. Nesse sentido, Koch e Travaglia (1989, p.60-61) acrescentam:

[...] o produtor do texto, em função de sua intenção comunicativa, levando em conta todos os fatores de situação e usando seu conhecimento linguístico, de mundo etc., constrói o texto, cuja superfície linguística é construída de pistas que permitem ao receptor calcular o (um) sentido do texto, estabelecendo sua coerência, através de considerações dos mesmos fatores que o produtor e usando os mesmos recursos (conhecimento linguístico, de mundo etc.).

Atente-se que o texto, para que haja sentido àquele a quem se destina, deve contar não apenas com os conhecimentos de quem o produz, mas deve trazer em si o que os autores citados chamam de “pistas” na superfície linguística para que seja compreendido. O texto, assim, é uma via de mão dupla sobre a qual transitam os conhecimentos de produtor e receptor de modo que, em havendo compartilhamento desses, é possível estabelecer comunicação por intermédio da compreensão de sentido(s).

Na mesma direção, Kato (2001, p. 97) destaca o seguinte:

a meta principal e inconsciente do leitor e do redator é conseguir que o texto faça sentido. [...] A escritura é bem-sucedida se o redator consegue traduzir suas intenções ilocucionárias, proposicionais e perlocucionárias de forma que o leitor possa recuperá-las sem dificuldade.

A autora, no excerto acima, refere-se aos termos “ilocucionárias” e “perlocucionárias”. Destarte, antes de seguir adiante, é preciso preliminarmente para essas noções na chamada Teoria dos Atos de Fala, advinda da Filosofia da Linguagem e, posteriormente, apreendida pela Pragmática. Tal teoria considera que

“todo dizer é um fazer” e, por isso, volta-se à investigação das ações humanas e, por conseguinte, às ações que se realizam por intermédio da linguagem. Daí ser uma teoria dos “atos de fala”.

Muito há o que se dizer acerca dos estudos desenvolvidos pioneiramente por John Langshaw Austin, entretanto, tendo em vista o foco desta pesquisa, por ora, interessa tão somente uma breve abordagem acerca dos principais pontos da referida teoria.

Austin (1962) identifica e organiza três Atos de Fala¹⁰ que ocorrem simultaneamente em todo enunciado, a saber:

- (i) locucionário – que consiste na transmissão da informação da sentença por meio da enunciação de cada elemento linguístico nela contida. Por exemplo: “Hoje não choverá”;
- (ii) ilocucionário – que, por sua vez, é a força que o enunciado produz, ou seja, é o ato que se realiza na mensagem. Por exemplo: “Pegue um guarda-chuva porque hoje vai chover”; e
- (iii) perlocucionário – que é o ato realizado não *na*, mas *pela* linguagem. Por exemplo: “Eu os declaro marido e mulher”.

Apresentada a breve explicação, retome-se o excerto de Kato, supracitado, no qual a autora declara que um texto, no caso escrito, somente alcançará seu objetivo se o escritor for capaz de expressar seu propósito e pensamento *na* e *pela* mensagem, desde que esses possam ser captados, retomados e compreendidos pelo leitor. Acrescente-se que tal ideia pode, perfeitamente, ser estendida aos enunciados orais, uma vez que a compreensão é, sem dúvida, o objetivo de qualquer comunicação. Desse modo, o texto, seja ele falado ou escrito, alcança seu objetivo como unidade linguística quando se faz compreender por seu(s) interlocutor(es).

---

¹⁰ Vale aqui o registro de que Cervoni (1989, p. 90-95) acrescenta a esses atos também os “enunciados performativos”, “atos de fala indiretos e máximas conversacionais” e ainda propõe algumas questões. Todas tratam das *sutilezas* dos mecanismos interpretativos envolvidos na comunicação banal.

Ainda que não seja o foco desta pesquisa, é importante lembrar que os elementos não verbais atuam, por vezes, de maneira determinante, na construção do texto. Nesse sentido, os textos orais podem ser constituídos não apenas pelos elementos verbais do enunciado, mas também por todos aqueles elementos não verbais que circundam a enunciação. Assim como os textos escritos podem ter seu sentido complementado por uma figura. É o que acontece, por exemplo, nas histórias em quadrinhos e nas tiras cômicas. Acerca disso, Ramos (2007), em sua tese, dentre outros aspectos correlatos, trata das questões da imagem como um dos elementos utilizados no processo de construção do sentido.

Acerca da coesão e coerência, Koch e Travaglia (1989, p. 68-69) pontuam:

[...] os estudos da coerência e coesão nos textos orais têm demonstrado que nestes, em comparação com os textos escritos, os usuários utilizam recursos diferenciados na superfície linguística, de modo que sua coerência tem de se estabelecer e ser julgada por mecanismos e critérios diversos dos utilizados para o texto escrito, sob pena de incorrer em falhas de julgamento.

Isso porque fala e escrita são produzidas em condições diferentes. Se por um lado, a coesão na escrita, como mencionado, está *no* texto e, para isso, o escritor deve cercar-se de cuidados na elaboração de seu texto de maneira que o resultado seja coeso e para que o leitor possa compreendê-lo. Na fala, por outro lado, a coesão pode ou não estar presente, contudo, a presença de falante e ouvinte no momento da produção do texto permite que se desfaçam, em tempo real, quaisquer pontos que não tenham ficado claros e que prejudicariam o entendimento do texto produzido.

Se já se sabe o que é o texto, é possível passar a discorrer mais objetivamente acerca de sua produção e dados que devem ser observados a fim de que o conteúdo produzido seja efetivamente compreendido pelo receptor. A subseção a seguir tratará de alguns aspectos concernentes ao planejamento do texto.

1.2.5 Planejamento no texto

Em certa medida, guardadas as proporcionalidades e gradações, pode-se dizer que todo texto, seja falado ou escrito, é planejado, uma vez que falar e escrever é escolher, dentre as inúmeras opções ofertadas pela língua. Escolher X a Y envolve, pois, planejamento prévio – no caso da escrita – ou administrado passo a passo – no caso da fala. Esta subseção irá se debruçar sobre tais aspectos.

Acerca da concepção do texto, Koch e Elias (2012, p. 7) afirmam que:

o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição.

Uma vez que há a possibilidade de múltiplas formas de organização textual, como mencionam as autoras, assim como de um sem número de opções lexicais, supõe-se que a etapa anterior à produção textual seja a do planejamento. Planejar é programar, elaborar um plano, um projeto. Tal intento implica em uma preparação prévia à produção, o que, no caso da escrita, é possível haver. Na fala, contudo, elaboração e produção dão-se simultaneamente.

Tomando-se tais preceitos como ponto de partida, pode-se, com efeito, inferir que a escrita possui planejamento prévio, ou seja, o escritor programa antecipadamente à escrita de que maneira o texto irá se desenvolver. Aliás, acerca da expressão “planejamento prévio” Urbano (2006b, p. 133) advoga não tratar-se de pleonismo, mas, antes, uma tentativa de explicitar que nesse caso há um “intervalo temporal ‘de duração razoável e suficiente’ para produção do empreendimento textual”.

A fala, de outro lado, possui planejamento apenas local, o qual é administrado passo a passo, à medida que a fala acontece. Urbano (ibid.) menciona que “o texto falado emerge e se transmite no próprio momento da interação, num tempo único. Há, pois, uma tarefa cognitiva e verbal quase conjunta, sendo a verbalização quase sobreposta à ativação das ideias”. Daí alguns autores

mencionarem ser a fala um fenômeno “não planejado”. Defende-se aqui, contudo, que, por mais ínfimo que seja o intervalo entre o pensar/planejar e o falar, esse momento existe e de sua existência decorre a produção de textos falados que possuem se não todos, ao menos, grande parte dos sete parâmetros da textualidade elencados anteriormente.

No que tange à produção do texto escrito, o mesmo autor (ibid.) depreende que “[essa] subdivide-se em duas etapas e dois tempos: o tempo da atividade mental (geração ou busca de ideias) e o tempo da prática verbal (realização linguística efetiva)”, daí sua afirmação de que “o texto assim produzido é transmitido à *posteriori*”. Desse modo, tem-se que o planejamento acontece de forma diferente na produção do texto falado em relação a do texto escrito, considerando o tipo desse planejamento em um e outro modo de expressão da língua, sendo praticamente imperceptível no primeiro caso e normalmente bem mais perceptível no segundo. Cabe ressaltar que até aqui ainda se está tomando as realizações de fala e escrita em condições praticamente prototípicas de realização.

Assim como diversos outros fatores, também o planejamento adapta-se às circunstâncias, necessidades e objetivos da produção. É, por consequência, possível imaginar um texto escrito às pressas – um bilhete –, ao passo que também é possível imaginar um texto falado sobre o qual o falante construiu previamente um plano mental de sua fala – uma palestra. Tais ideias serão mais bem exploradas na seção que tratará do *continuum* entre a fala e a escrita. Por ora, registre-se apenas que o discurso, seja escrito ou falado, não pode ser fixado em dogmas inflexíveis, tendo em vista que ao ser humano, em sua imensurável criatividade, cabe a operacionalização das infindáveis possibilidades oferecidas pela língua.

Feitas as ressalvas, vale registrar o que disse Urbano (2006b, p. 135) acerca das condições de produção do texto escrito e do falado:

[...] inferem-se as possibilidades dos vários tipos de planejamento para um e outro tipo de texto. Grosso modo, o texto escrito, sobretudo o mais formal, recebe um planejamento prévio geral, temático e verbal, enquanto o texto falado e, em regra, não planejado previamente, nem temática, nem verbalmente, sendo a atividade da sua construção administrada e controlada passo a passo, ao sabor das circunstâncias interacionais concretas.

Além disso, o planejamento prévio, tanto temático quanto verbal do texto escrito afina-se com o que discutem Maio e Olson (1995, p. 271) acerca das teorias que ligam a escrita ao pensamento. Com efeito, escrever permite aos indivíduos aplicar mais atenção às propriedades linguísticas do texto, tanto a sua forma superficial, quanto a sua estrutura lógica.

Assim sendo, guardadas as relativizações, pode-se estabelecer que, de um lado, o planejamento do texto escrito relaciona-se ao tema a ser apresentado/desenvolvido e às escolhas verbais que serão utilizadas para isso, ou seja, o planejamento é sintático, semântico e lexical: o que se vai dizer e como se vai dizer. De outro lado, o texto falado, tendo em conta o pouco e/ou limitado planejamento, este é realizado quanto ao tema, isto é, *o que se vai dizer*. Já o *como se vai dizer* não é, em tese, um plano prévio, mas algo que ocorre à medida que o texto emerge.

Do planejamento, prévio ou local, decorrem características que implicam na textualidade – como visto, coesão, coerência, intencionalidade, dentre outras. Do pouco planejamento, decorrem, por exemplo, repetições, apagamentos, correções. Recorre-se a Urbano (2006b, p. 150) mais uma vez para um “senão” de grande importância a esta pesquisa que visa, dentre outros objetivos, a relativizar certas polaridades conceituais. O autor lembra o seguinte:

o planejamento prévio no texto escrito não dispensa as várias tarefas e estratégias teoricamente iguais na produção do texto falado, por exemplo, apagamentos, correções etc. O que ocorre é que o produto final, transmitido, as oculta na materialidade textual de superfície.

Em vista disso, o planejamento prévio não significa, necessariamente, que aquilo que foi escrito foi absolutamente arquitetado mentalmente, considerando os mínimos detalhes, antes de ser “colocado no papel”. Para ter-se uma amostra disso, basta atentar-se à atividade de redação utilizando o computador e as inúmeras vezes que se recorre à seleção e apagamento de palavras, aos reposicionamentos de trechos ou palavras – exemplo prático disso é esta dissertação que, até chegar ao “produto final” sofreu um sem número de reformulações. Nos textos produzidos nas aposentadas máquinas de escrever tais correções, apagamentos e reposicionamentos, quando aconteciam, ficavam

evidentes no papel, nas versões produzidas. Talvez nessa situação, o planejamento prévio fosse mais acentuado, tendo em vista o trabalho que se teria caso a “falha” aparecesse no papel. Eis mais uma evidência da relatividade quanto aos graus de planejamento, mesmo na escrita, modalidade na qual se prevê esse aspecto.

Para Koch e Elias (2012, p. 10), tomando a língua como código, ou seja, como mero instrumento de comunicação, e o sujeito como sendo (pré)determinado pelo sistema,

o *texto* é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Consequentemente, a *leitura* é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’.

É importante reforçar, dado o caráter desta pesquisa, que, no caso de textos orais, sua construção ocorre de maneira diversa a dos textos escritos. Isso porque na oralidade o planejamento ocorre concomitantemente à produção, enquanto que no texto escrito, há “tempo” para formulações e reformulações.

Após este panorama acerca dos postulados que permeiam as conceituações de “texto”, a próxima subseção trará uma breve investigação e reflexões no tocante ao gênero e seus desdobramentos.

1.3 Gênero

Até o momento, viu-se que a linguagem, nos termos de Saussure, compreende duas facetas: *langue* e *parole*. A primeira a língua, tome-se enquanto sistema, e a segunda, sua realização, enquanto discurso (nos termos de Câmara Júnior). O discurso, por sua vez, concretiza-se por meio de sua enunciação e seu enunciado e organiza-se em estruturas de texto.

Eis que os textos também possuem um modo estrutural, relativamente estável, que, quando encontra características afins, grosso modo, enquadram-se em gêneros. Conforme Koch e Elias (2014, p. 54), “[...] todas as nossas produções, quer

orais, quer escritas se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gênero”. Isso porque, de acordo com Bakhtin (1997, p. 280), todas as ações humanas estão direta ou indiretamente relacionadas à utilização da língua e, para cada uma dessas ações – ou grupo de ações –, corresponde uma construção composicional para sua manifestação.

De acordo com Machado (2005, p. 158), com base nos conceitos bakhtinianos, “os gêneros discursivos concebidos como uso com finalidades comunicativas e expressivas não é ação deliberada, mas deve ser dimensionado como manifestação da cultura”. Por essa aceção, prossegue a autora, um gênero “não é espécie nem tampouco modalidade de composição; é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos”.

Por outro lado, Maingueneau (1989, p. 34; 2008b, p. 90) afirma que há gênero quando diversos textos enquadram-se em um conjunto de parâmetros comuns e advoga que esse gênero é uma vertente tipológica formal do modo de enunciação. Isso quer dizer que porque os gêneros são tipos formais não quer dizer que não variam ou mesmo que não possuam outras características que não as formais.

Consonante a tais ideias, Koch e Elias (2012, p. 106) ressaltam que o fato de os gêneros serem realizados de determinada forma não significa que sejam estáticos; pelo contrário: sofrem variações. Além disso, ao trazer a forma como aspecto definidor, ao lado de conteúdo e estilo – aspectos os quais serão tratados mais adiante –, não se relega a importância da função dos gêneros na comunicação. Isso porque é graças aos gêneros e sua relativa estabilidade que é possível que se estabeleça comunicação por intermédio de tipos comunicacionais compatíveis às mais diversas situações.

Se, por um lado, os conceitos abordados nos itens anteriores tratavam, de modo geral, do conteúdo, o gênero, por outro lado, trata da forma pela qual esses conteúdos são elaborados e como se apresentam. Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 280) apregoa o seguinte:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Os enunciados, de acordo com aquilo que foi visto na subseção 1.1.1, são expressões únicas e individuais do discurso e, ainda que sejam enunciados repetidas vezes, serão diferentes entre si. Entretanto, tais enunciados podem ser organizados e agrupados, não exclusivamente quanto a seu conteúdo (uma vez que há dois iguais), mas também quanto a sua forma, quanto a seu gênero, que são, conforme Bakhtin (1997, p. 280), “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para ilustrar, observem-se os seguintes textos:

- (i) “Naquela manhã, ele acordou com o sol já alto em sua janela. No entanto, não desejou levantar-se. Permaneceu em seu leito e apenas se limitou a ver que horas o relógio marcava”
- (ii) “Eduardo abriu os olhos,
Mas não quis se levantar.
Ficou deitado e viu que horas eram”¹¹

Tratam-se, ambos os textos, da exposição de uma mesma situação, diferindo-se, em superfície, apenas quanto à forma. Em (i), uma narrativa em prosa; em (ii) uma narrativa em verso – versos de uma canção. Embora transmitam basicamente a mesma informação, as combinações formais, nas quais cada um se apresenta, fazem com que adaptações sejam necessárias. Isso porque o objetivo de enunciação de um e de outro é diferente. Grosso modo, a composição textual de (i) requer mais detalhamentos e preenchimentos em sua construção, de modo que haja um encadeamento sintático das estruturas a fim de que não se prejudique seu encadeamento semântico. Por outro lado, (ii) possui mais liberdade de construção e o encadeamento das estruturas passa a ser em maior grau semântico e em menor grau sintático.

Para Bakhtin (1997, p. 280), há três elementos indissolúveis em cada gênero: (i) conteúdo temático; (ii) estilo; e (iii) construção composicional. Pedrosa

---

¹¹ Trecho da música “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana, gravada no álbum “Dois”, de 1986.

(2006, p. 77), de maneira bastante esclarecedora, assim explica cada um desses elementos:

- a) Conteúdo temático ou aspecto temático – objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais;
- b) Estilo ou aspecto expressivo – seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero;
- c) Construção composicional ou aspecto formal do texto – procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, levando em conta os participantes.

Têm-se, então, de acordo com a visão bakhtiniana, que gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis presentes em todas as relações comunicacionais e possuem três aspectos estruturais basilares e inseparáveis: conteúdo temático – tema abordado; estilo – marca individual daquele que produz o texto, oral ou escrito; e plano composicional – que comporta a forma de organização, a distribuição de informações e, no caso de textos escritos, os elementos não verbais como diagramação, ilustrações, cor, padrão gráfico, fonte, que, como bem lembra Ramos (2007, p. 65) “Estamos acostumados a observar as letras como se não fossem visuais. São imagens”.

Quanto aos gêneros, Koch e Elias (2012, 106-107) asseveram que se trata “de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor”, segundo as autoras, é o “sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal”. Os gêneros, portanto, resultam de combinações formais e que são escolhidos pelo falante/escritor de acordo com as necessidades daquilo que pretende enunciar.

A escolha, no dia a dia, de um, dentre os diversos modos de expressão de ideias, contudo, muitas vezes não é consciente e/ou premeditado – a menos que se tenha uma finalidade específica. Bakhtin (1997, p. 302) lembra que “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. Nesse sentido, o mesmo autor ainda esclarece que todos dispõem de

um rico e abundante repertório de gênero do discurso, sejam os orais, sejam os escritos, e que os usam com facilidade e destreza, embora não se conheça (ou mesmo ignore) sua existência teórica. Ou seja, a aplicação, o uso dos gêneros, independe do entendimento de regras e do conhecimento prévio acerca deles. Sua aplicação, portanto, é intuitiva, tal como a língua herdada.

Koch e Elias (2014, p. 56) defendem que os indivíduos são dotados de uma “competência metagenérica [...] que orienta, por um lado, a leitura e compreensão de textos, e, por outro lado, a produção escrita (e também oral)”. Tal competência, imanente ao indivíduo, permite que sejam realizadas as escolhas de gêneros adequadas a cada situação, por exemplo, um texto com cláusulas para um contrato de locação e uma carta para dar notícias a um amigo distante, e não o contrário. Trata-se de uma espécie de “bom senso linguístico” que, independentemente de conhecimentos teóricos acerca de gêneros, permite que os indivíduos optem pelas escolhas, senão corretas, no mínimo adequadas a cada situação.

A utilização de gêneros, pode-se dizer, é natural ao sujeito, ainda que não seja plenamente consciente disso, isto é, o sujeito opta por uma carta para dar notícias a uma parente distante porque sabe que é mais adequado do que mandar publicar uma notícia em um jornal. Todavia, tal escolha não ocorre em função de seu conhecimento teórico acerca da teoria de gêneros, mas muito mais em virtude do que se poderia chamar de conhecimento intrínseco ou, como mencionado, no parágrafo anterior “competência metagenérica”. Acerca dessa naturalidade dos indivíduos para utilizar os gêneros, Bakhtin (1997, p. 303) afirma:

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas).

Em termos quantitativos, seria praticamente impossível calcular os gêneros discursivos existentes, tendo em vista que esses se relacionam invariavelmente às diversas atividades humanas – sociais, históricas etc. – e suas incalculáveis esferas de atuação. Maingueneau (1997, p. 34) expõe que “[...] a noção de gênero não é de fácil manejo. Os gêneros encaixam-se, frequentemente,

uns nos outros. Além disso, um mesmo texto encontra-se geralmente na intersecção de múltiplos gêneros”. Acerca desse ponto, o próprio autor cita como exemplo as cartas que leitores encaminham (ou encaminhavam) aos jornais, tecendo comentários acerca de assuntos diversos. Se publicadas, essas cartas (que são um gênero discursivo) tornar-se-iam também gênero jornalístico, uma vez que fariam parte desse veículo.

A dificuldade de mensurar ou de delimitar os gêneros não interfere, contudo, em sua existência enquanto categoria. Conforme o próprio Maingueneau (1997, p. 34) destaca:

Se há gênero a partir do momento que vários textos se submetem a um conjunto de coerções comuns e que os gêneros variam segundo os lugares e épocas, compreender-se-á facilmente que a lista de gêneros seja, por definição, indeterminada.

De um modo abrangente, Bakhtin (1997, p. 282) organiza os gêneros em duas grandes áreas: gêneros primários e gêneros secundários. Os primários correspondem aos gêneros simples que podem ser verificados em todos os âmbitos nos quais se realizam a atividade humana e concretizam em conversas descontraídas, nas interações informais face a face, nos bilhetes pessoais, entre outros. Os gêneros secundários, por outro lado, são aqueles mais elaborados e podem ser encontrados em circunstâncias culturais mais complexas e evoluídas. É o caso dos romances, dos discursos científicos, do teatro, das atas, dentre outros.

Dessa perspectiva de organização, Bakhtin (1997, p. 282-283) postula que os gêneros secundários acabam por absorver e transmutar vários gêneros primários, como diálogos, cartas, bilhetes etc. Dessa feita, os gêneros primários passam a ser componentes constituintes dos secundários, ao passo que são incorporados pela estrutura destes últimos. Para ilustrar, tome-se um romance no qual haja uma série de diálogos entre as personagens. Tais diálogos, em si, são gêneros primários, entretanto, foram assimilados pelo romance, obra pertencente ao gênero secundário. Além desse processo, observa-se a ocorrência de outro: os referidos diálogos deixam de estabelecer uma relação imediata com a realidade em si para só integrar a realidade do romance considerado em sua totalidade.

Convém nesse momento, ainda que de maneira breve, apresentar uma distinção entre gêneros discursivos (por alguns autores também nomeados como

gêneros textuais) e tipos textuais. Não raro, os dois conceitos são tomados por um só para atribuir coisas distintas entre si. Cumpre, desse modo, uma breve explicação que estabeleça a distinção entre ambas as perspectivas.

Gêneros discursivos, como se verificou até o momento, são estruturas, mais ou menos estáveis, que organizam o texto de modo a adequá-los a seu propósito. Apresentam, invariavelmente, três aspectos indissociáveis: (i) conteúdo; (ii) estilo e (iii) construção composicional. Ainda, estão ligados à historicidade e tradição, uma vez que sua transmissão ocorre através dos tempos sendo possível adaptações e variações em função da temporalidade.

Tipos textuais, por outro lado, classificam os textos em categorias, dentre as quais: (i) narrativos, (ii) descritivos, (iii) dissertativos (ou expositivos), (iv) injuntivo. O primeiro refere-se àqueles que narram um fato real ou ficcional em dado tempo e local. O segundo relata, por meio de descrição, um determinado fato, objeto, local, pessoa, sentimentos etc., não havendo vinculação com questões de tempo – anterioridade ou posterioridade. O terceiro tipo é um texto analítico-opinativo que, em geral, alude a fatos da realidade de um ponto de vista crítico em relação ao que se discute. O quarto, injuntivo ou instrucional, trata de informar acerca de procedimentos de realização de alguma ação, mas também podem prever a realização de algum evento por meio de linguagem que privilegia o uso de verbos no infinitivo e no futuro do presente.

Tomando-se como parâmetro as categorias apontadas, Marcuschi (2002, p. 21-22) busca definir gêneros e tipos textuais de modo abrangente. Quanto aos tipos textuais, explica que

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Tipos textuais são, portanto, de modo geral, categorias de fácil detecção, percepção, conceituação e quantificação. A referida facilidade não é encontrada, porém, nos gêneros textuais, os quais Marcuschi postula:

Usamos a expressão gênero textual ¹² como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

É possível estabelecer algumas diferenças específicas entre tipos textuais e gêneros discursivos. Os primeiros possuem um número limitado de categorias, dentre as quais aquelas supracitadas. Gêneros, por sua vez, possuem infindáveis classificações. Isso porque os tipos textuais são categorias pré-definidas nas quais o conteúdo se enquadra. No caso dos gêneros discursivos, por estarem vinculados a todas as atividades humanas, nascem, reproduzem-se, variam, adaptam-se à medida que a própria humanidade muda. Assim, uma narrativa, tenha ela sido escrita no século XX ou XXI, terá a mesma estrutura conceitual que narrará um fato real ou ficcional em dado tempo e local. O e-mail, por outro lado, é o que se pode classificar como sendo uma evolução do gênero carta. Tem, em tese, a mesma função – estabelecer uma conversa com alguém que não está perto – contudo, sua estrutura não permanece a mesma, uma vez que se as variações exigem adaptações.

Considerados esses pontos, vale expor o quadro sinóptico elaborado por Marcuschi (2002, p. 22) e reproduzido a seguir que apresenta uma síntese das diferenças entre os dois conceitos:

Tabela 1 – Síntese das diferenças entre tipos textuais e gêneros discurso

Tipos textuais	Gêneros textuais¹³
Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
Sua nomeação abrange um conjunto	Sua nomeação abrange um conjunto aberto

¹² Marcuschi assim se refere ao que nesta pesquisa trata-se pela terminologia “gêneros discursivos”. Evidentemente, há implicações em referir-se a texto ou discurso, todavia, como o próprio autor menciona (2002, p. 21) “Não vamos aqui nos dedicar à observação da diversidade terminológica existente nesse terreno, pois isso nos desviaria muito dos objetivos da abordagem”. Corroborando esse argumento, tome-se, neste momento, que o que vale para “gênero textual”, nos termos específicos do que é citado, vale também para “gêneros do discurso”, objeto de investigação desta seção.

¹³ Acerca da terminologia, vale a mesma inferência apresentada na nota 11.

limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo-verbal;	e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2002, p. 21).

Por fim, embora tipos textuais e gêneros discursivos sejam “categorias” diferentes, vale mencionar que é perfeitamente passível que um gênero comporte em si um tipo textual e vice-versa. Para ilustrar, observe-se o e-mail a seguir, cujos nomes foram ocultados sob a tarja preta para preservar a identidade das pessoas citadas:

Figura 9 – Fac-símile de um e-mail pessoal

Fonte: e-mail pessoal.

Trata-se de um e-mail (uma variação do gênero carta) que além de apresentar as mencionadas “três características indissociáveis” do gênero (conteúdo temático; construção composicional e estilo), o texto do e-mail traz em si o tipo textual narrativa, uma vez que seu conteúdo apresenta a narração de um fato, ocorrido em dado local e tempo.

Ainda que de maneira simples, o e-mail permite que se compreenda que não raramente os textos da vida cotidiana estão permeados por gêneros discursivos e tipos textuais. Além disso, o texto possibilita que sejam percebidos claramente conteúdo temático (a inconveniência de viajar à Sorocaba na companhia de duas senhoras tagarela), construção composicional (exposição em ordem cronológica dos fatos, com presença de protocolo de início e de fim) e estilo (pessoal, informal). Nas subseções a seguir, cada uma dessas características será abordada de maneira mais detalhada.

1.3.1 O conteúdo temático

Abordadas as questões de gênero, é preciso que se trate, ainda que sem a profundidade desejada, das questões concernentes ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo no gênero que, como mencionado, são as três características verificadas em todos os gêneros.

Segundo Bakhtin (2002, p. 42), a interação verbal, estreitamente ligada às condições de uma dada situação social, são ideologicamente influenciadas e manifestadas por intermédio do que chamou de “psicologia social do corpo” que se materializa na palavra. Nesse sentido, aquilo que daí resulta, deve ser analisado sob duas perspectivas: do conteúdo temático e da construção composicional, ou como o próprio autor menciona:

primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc.

Assim sendo, o conteúdo temático, em suma, diz respeito ao tema, concreto, comunicado e atualizado pelo gênero e considerado em dado contexto situacional. De acordo com Bakhtin (2002, p. 132) “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”. O tema, portanto, engloba aquilo de que se trata e a maneira pela qual se trata.

Se por um lado o tema é único, uma vez que se dá por intermédio da enunciação que, como verificado, é única a cada realização. Por outro, a significação, ou seja, os elementos “reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (2002, p. 132), é abstrata, posto que se funda sob uma convenção, diferentemente do tema, concreto em sua realização.

Evidentemente, as questões acerca de tema e significação vão muito mais além do que aqui se apresenta, contudo, busca-se aqui tão somente uma apresentação geral sobre tais questões.

De todo modo, no que concerne ao conteúdo temático, Souza (1999, p. 109), com base nas inferências de Bakhtin, apresenta a seguinte relação de definições para tema:

- a) uma propriedade que pertence a cada enunciado como um todo;
- b) o sentido do enunciado completo;
- c) individual e não reiterável;
- d) expressão de uma situação histórica concreta que deu origem ao enunciado;
- e) determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação;
- f) tão concreto como o instante histórico ao qual pertence o enunciado;
- g) irreduzível à análise, ou seja, não pode ser segmentado;
- h) um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução; e

- i) “uma reação da consciência em devir ao ser em devir”, ou seja, é uma resposta.

Diante desse levantamento, é possível perceber que Bakhtin estabelece uma vinculação entre o tema e a situação histórica na qual a enunciação ocorre. Nesse sentido, Cereja (2005, p. 202) destaca que “participam da construção do tema não apenas os elementos estáveis da significação, mas também os elementos extraverbaes, que integram a situação de produção, de recepção e de circulação”. Isso quer dizer que um mesmo tema poderá ser abordado de maneiras distintas dependendo da situação na qual ele se insere, ou seja, não basta que sejam consideradas as significações de dado enunciado, mas também, e para, além disso, a situação específica na qual ocorre a enunciação.

Com base nas ideias bakhtinianas, Costa-Val (2003, p. 128-150) informa que os gêneros determinam pautas temáticas e formas características de abordagem do tema. Isso porque, mediante as possibilidades da língua, o conteúdo temático pode ser tratado de modo que se estabeleçam diferentes expectativas quanto à gama de assuntos pertinentes ou impertinentes, permitidos ou proibidos e assim por diante. Além disso, o gênero ainda estabelece o grau de autenticidade, fidedignidade e exaustividade no tocante ao tema.

Resumidamente, pode-se dizer que o tema, nos termos bakhtinianos, vai para além do “assunto” tratado num enunciado, ou seja, é o “assunto” revestido pela ideologia e pelo contexto quando de sua abordagem em dado enunciado manifestado em determinado gênero.

1.3.2 A construção composicional

As informações e ideias expressas por meio do conteúdo temático organizam-se de uma determinada forma dentro de um determinado gênero. A essa forma denomina-se construção composicional que, de um modo geral, diz respeito aos aspectos formais do texto. É graças às formas padrão de cada gênero que permite que ele seja uma construção “relativamente estável”, como mencionado na definição de gênero no início da subseção 1.3, “Gênero”.

Nesse sentido, pode-se dizer que as formas caracterizam os gêneros. Todavia, não são as formas que determinam o gênero, posto que, mais do que terrenos de produção de mensagens os gêneros “são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor” (MACHADO, 2005, p. 158).

Além disso, de acordo com Costa Val (2003), os gêneros organizam padrões de estrutura composicional por meio de modos típicos de ordenação do texto, no que diz respeito às partes com o compõe e como essas se distribuem.

É com base no que Koch e Elias (2014, p. 56) chamaram de “competência metagenérica” que os sujeitos, por meio da estrutura (ou construção) composicional, reconhecem um dado gênero e são capazes, por exemplo, “adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações” (BAKHTIN, 1997, p. 303). No entanto, embora se fale em estrutura e construção, é preciso que se tenha claro que isso não implica que os gêneros devam obedecer a fórmulas. Daí serem os gêneros formas “relativamente” estáveis.

Contudo, embora não seja uma fórmula, a construção composicional, ao menos, exerce “um efeito normativo sobre as interações verbais (ou não verbais)” (RODRIGUES, 2004, p. 423), ao passo que o gênero acaba por, de certo modo, impor uma determinada estrutura à elaboração do discurso, de modo que o identifique como dado gênero e também contribua para a manutenção de sua “relativa estabilidade”.

1.3.3 O estilo

Assim como outros conceitos já abordados neste estudo – tais como discurso, contexto etc. – “estilo” também é um polissêmico, ou seja, designa diversos conceitos por meio da mesma terminologia.

Há, em suma, três vieses principais a serem destacados:

- (i) o estilo individual – que são as escolhas linguísticas identificadores de cada indivíduo, seja em sua fala ou escrita;
- (ii) o estilo da língua fala – que são os recursos linguísticos, expressivos/afetivos típicos da fala, mas que, consideradas as imensuráveis possibilidades da língua, também podem ser verificadas na escrita, por exemplo, na escrita literária quando esta busca reproduzir aspectos da fala; e
- (iii) o estilo dos gêneros (ou grupo de gêneros) – que são os recursos linguísticos caracterizadores de um determinado gênero ou grupo de gêneros.

De um ponto de vista abrangente, pode-se dizer que o estilo são as escolhas feitas para a realização do texto. Tais escolhas ocorrem por opções do indivíduo (ou de um determinado grupo). Ou seja, dentre a gama de alternativas existentes, o sujeito faz a seleção pessoal de suas preferências, tendo em vista o gênero de expressão do discurso. Assim, para escrever uma carta a um amigo, o escritor sabe que o gênero permite escolhas mais pessoais e informais, a partir disso, faz suas escolhas lexicais, sintáticas etc. Desse modo, de acordo com Bureau (1976, p. 11), “escolha é condição do estilo”. Esse é o estilo individual.

Em sua origem, estilo vem do latim *stilus*, objeto pontiagudo utilizado para escrever em superfícies de madeira. Depois, passou a designar a própria escrita e a maneira de escrever. Sob uma perspectiva bastante abrangente, estilo diz respeito a todas as características particulares em todos os âmbitos das atividades humanas (MARTINS, 2000, p. 1).

Para Bakhtin, o estilo do discurso explicado por meio de concepções que o sujeito emissor tem a respeito do sujeito receptor. Nesse sentido, são consideradas na elaboração do enunciado as ideologias, convicções, além de fatores concernentes ao teor da mensagem, à situação comunicativa etc. Dentre as escolhas possíveis também deverá ocorrer a opção pelo gênero mais adequado ao momento e ao conteúdo a ser transmitido.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana o estilo revela a individualidade do gênero. Brait (2005, p. 96) faz importante alerta às tentativas de conceituar estilo com base nos preceitos de Bakhtin: “[o estilo] não pode separar-se da ideia de que se olha um enunciado, um gênero, um texto, um discurso, como participante, ao mesmo tempo, de uma história, de uma cultura e, também, da autenticidade de um acontecimento, de um evento”. Isso porque, para ele, Bakhtin, tais questões estão intimamente vinculadas e são, portanto, indissociáveis.

São inúmeras (e imprecisas) as definições para o termo estilo, do ponto de vista da Estilística. Martins (2000, p. 2) apresenta o elenco de diversas dessas definições de alguns autores, conforme Tabela a seguir:

Tabela 2 – Definições de estilo

Estilo		
	definição	autor
1	O estilo é o homem.	Buffon
2	O estilo é o pensamento.	Rémy de Gourmont
3	O estilo é a obra.	R. A. Sayce
4	Estilo é expressão inevitável e orgânica de um modo individual de experiência.	Middleton Murray
5	Estilo é o que é peculiar e diferencial numa fala.	Dámaso Alonso
6	Estilo é a qualidade do enunciado, resultante de uma escolha que faz, entre os elementos constitutivos de uma dada língua, aquele que a emprega em uma circunstância determinada.	Marouzeau
7	O estilo é compreendido como uma ênfase (expressiva, afetiva ou estética) acrescentada à informação veiculada pela estrutura linguística sem alteração de sentido. O que quer dizer que a língua exprime e o estilo realça.	Riffaterre
8	O estilo de um texto é o conjunto de probabilidades contextuais dos seus itens linguísticos.	Archibald Hill
9	Estilo é surpresa.	Kibédi Varga
10	Estilo é expectativa frustrada.	Jakobson
11	Estilo é o que está presente nas mensagens em que há elaboração da mensagem por si mesma.	Jakobson
12	Estilo é o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão, determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala ou escreve.	Guiraud
13	Estilo é o conjunto objetivo de características formais oferecidas por um texto como resultado da adaptação do instrumento linguístico às finalidades do ato específico em que foi produzido.	Herculano de Carvalho
14	Estilo é a linguagem que transcende do plano intelectual para carrear a emoção e a vontade.	Mattoso Câmara

Fonte: elaboração própria, com base em Martins (2000, p. 2)

Praticamente todas as definições elencadas são bastante diversas em si, umas mais gerais, outras mais estritas. Isso porque uma definição única deixaria de abarcar aquilo que são marcas do estilo: a variedade e a complexidade. De modo geral, pode-se dizer que o estilo é aquilo que faz com que um texto (oral ou escrito), produzido por um indivíduo, diferencie-se de outro, produzido por um segundo indivíduo. Ainda, é o aspecto linguístico que traz traços de emoção para o texto.

Ampliando a definição de Mattoso Câmara apresentada no quadro acima, esse autor assevera, com base na concepção de Bally, que a Estilística é

[a] disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido estrito de *expressividade* da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar e sugerir. Distingue-se, portanto, da gramática, que estuda as formas linguísticas na sua função de estabelecerem a compreensão na comunicação linguística (CÂMARA JÚNIOR, 1970, p. 166).

O mesmo autor (ibid.) ainda destaca que, se por um lado a gramática considera a linguagem intelectual, a estilística a toma da perspectiva afetiva. A linguagem intelectual, contudo, torna-se afetiva (expressiva) mediante, por exemplo, processos fonológicos, escolha de palavras em sua conotação e de tipos especiais de colocação.

Assim, a emoção e a sugestão podem ser transmitidas por: (i) processos fônicos (na fala) – posto que, por intermédio da estilística fônica, se pode ressaltar a expressividade do material fônico dos vocábulos, seja isoladamente, seja em conjunto; (ii) associações significativas – uma vez que, valendo-se da estilística semântica, se é capaz de organizar a informação por meio do sentido conotativo das palavras, alternativo àquele convencional aderido ao sentido das palavras; (iii) construções sintáticas – a estilística sintática organiza o discurso de modo a causar emoção ou sugerir o próximo.

Bally (1951, p. 16) postula que essa abordagem linguística trata dos fatos da linguagem sob a perspectiva dos fatos da expressão (*faits d'expression*). Segundo esse autor, “a Estilística estuda os fatos da expressão da linguagem, organizada do ponto de vista do seu conteúdo afetivo, isto é, a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos da linguagem sobre a

sensibilidade”. É importante pontuar que a estilística de Bally ocupa-se “da descrição do equipamento expressivo da língua como um todo, opondo a sua estilística ao estudo dos estilos individuais e afastando-se, portanto, da literatura” (MARTINS, 2000, p. 4). Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que, de algum modo, refuta a posição de Bakhtin.

Botelho (2011, p. 94), generalizando, conceitua que “o estilo é a maneira típica pela qual cada usuário de uma da língua se exprime linguisticamente, o que o torna individual em função de sua linguagem”. Por essa perspectiva, tem-se que o estilo é individual e, baseado em escolhas. O autor pondera que tais escolhas são, muitas vezes, inconscientes. Contudo, ao racionalizar, “o estilo decorre realmente do impulso emotivo de cada indivíduo e do propósito, às vezes consciente, de sugerir o outro, como se ele fosse o criador daquela linguagem utilizada”. Nesse sentido, tem-se o estilo como elemento constituinte da argumentação.

De modo geral, dentre as inúmeras possibilidades de abordagem do estilo, há duas elementares: de um lado a visão de que o estilo é particular do indivíduo e, de outro, na visão bakhtiniana, a de que o estilo é característico de cada gênero. Nesse sentido, Brait (2005, p. 89) assevera que “cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades. A esses gêneros correspondem determinados estilos”.

Por fim, consideradas algumas questões sobre gênero e os aspectos que, indissociavelmente, o caracteriza, pode-se dizer que é imensurável a quantidade de gêneros existentes, dada sua variedade e possibilidade de variações. Por essa razão, não foram mencionados os tipos, nem mesmo os principais. Contudo, far-se-á a menção a um tipo específico, aquele que mais interessa a esta pesquisa: o gênero ata.

Para encerrar esta subseção, cumpre asseverar que a questão dos gêneros do discurso é complexa e abrangente e não é objetivo central desta pesquisa o aprofundamento as suas minúcias, nem tampouco enveredar-se pelos caminhos bakhtinianos, mas se perderia o contexto e aspectos de produtiva reflexão a não abordagem do tema em um estudo que se presta a lançar luz sobre questões de análise do discurso e do texto.

2 FALA E ESCRITA

Discorrer sobre fala e escrita é tratar das duas faces de uma mesma moeda, a língua. São faces distintas, porém, indissociáveis. A metáfora da moeda talvez não seja a ideal, visto que pode levar a uma conclusão apressada de que, por estarem em lados opostos, suas faces opõem-se. No caso de fala e escrita, pelo contrário, não se opõem, mas se ligam, se irmanam. Isso porque têm, em certa medida, a mesma origem: a própria língua. Fala e escrita são, com efeito, realizações da língua, ainda que cada qual com suas especificidades, características e tipicidades.

Contudo, quaisquer tentativas de conceituar fala e escrita deixarão de abranger aspectos dos limites dos conceitos, uma vez que a língua, enquanto discurso, é um objeto em uso, ou seja, sujeita a seus usuários, à criatividade e necessidade desses, que, valendo-se da grande flexibilidade e fluidez desse objeto, estabelecem seus próprios parâmetros.

Nas subseções a seguir serão apresentados aspectos relevantes no tocante à distinção entre fala e escrita que se prestam a auxiliar na trajetória teórica desta pesquisa e que, mais adiante, serão exploradas na prática.

2.1 Aspectos de fala e escrita

Guardadas, neste momento, as questões dicotômicas, certo é que fala e escrita possuem semelhanças e diferenças, visto que são modalidades diversas jorradas da mesma fonte: a língua. Kato (2001, p. 12) assinala:

o contínuo de sinais acústicos, como sabemos, não apresenta unidades discretas, invariantes, que correspondam a unidades linguísticas. Somos nós, ouvintes, que reestruturamos a cadeia sonora em unidades não físicas, mas psicologicamente significativas como o fonema, a palavra e a oração

No trecho, a autora destaca uma das diferenças mais evidentes entre fala e escrita. Toca, desse modo, em um aspecto crucial que pode ser o ponto de partida para exposição deste panorama teórico, dado que, a mais perceptível marca de diferença entre a produção da fala e da escrita, seja em qual idioma for, é que a primeira dá-se sonoramente e a segunda visualmente, ou como registra Câmara Júnior (1983, p. 15) “[...] na comunicação escrita, os sons que essencialmente constituem a linguagem humana [a fala] passam a ser apenas evocados mentalmente por meio de símbolos gráficos”. Em vista disso, decorre, se não todas, ao menos a maioria das diferenças que marcam fala e escrita.

Na mesma direção, Kato (2001, p. 12) complementa a ideia pontuando que “a primeira diferença que um leigo apontaria na comparação entre fala e escrita seria quanto à natureza do estímulo: auditivo para a fala e visual para a escrita”. Desse modo, a fala organiza-se mentalmente numa operação cognitiva de compreensão dos sinais acústicos emitidos. Ao passo que a escrita, por conseguinte, busca decodificar os sinais gráficos correspondentes a unidades linguísticas.

Falar é uma ação corriqueira, quase instintiva. Quando se fala, grosso modo, não se atenta para *como* falar, mas para *o que* se fala. Flôres e Silva (2005, p. 7) afirmam:

falar é algo tão prosaico como nosso lufa-lufa diário que nem prestamos atenção em “como” falamos. Em geral, ficamos concentrados na obtenção dos resultados pretendidos com aquilo que dizemos [...].

Nesse sentido, a atenção acaba por dividir-se entre a mensagem e as expressões não verbais (direção do olhar, gestos, entonação etc.), não apenas do falante, mas também do ouvinte, cujas reações poderão influenciar a transmissão da mensagem. Daí o foco no “o que dizer” e não no “como dizer”.

Em contraste, a escrita não é natural, é aprendida artificialmente (ao passo que a fala é apreendida, naturalmente). Além disso, sua produção considera não apenas a mensagem e seu objetivo, mas também a forma como essa será expressa. Marcuschi (2008, p. 53) observa que “a escrita reproduz, a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do

monólogo, para citar alguns”. Desse modo, a escrita opera a seu modo na tentativa de representar e registrar aquilo que a fala o faz naturalmente.

Um alerta neste ponto faz-se oportuno. Evidentemente, apresentam-se aqui visões bastante abrangentes acerca de fala e escrita, não sendo levadas em conta, neste momento, aspectos mais específicos que relativizam todas as afirmações apresentadas, uma vez que, em uso, muitos fatores e variáveis podem (e devem) ser considerados.

Dito isso, retomem-se as questões concernentes às distinções. Nesse sentido Marcuschi (2010, p. 46) registra:

O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. Justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias.

Fala e escrita, desse ponto de vista, além de serem representações diversas de uma mesma língua, não podem ser estabelecidas em hierarquias; em outros termos, a fala não é superior, nem inferior à escrita, assim como a escrita não é superior, nem inferior à fala. Embora a fala preceda a escrita, uma não se sobrepõe a outra, pois, como mencionado no excerto acima, não se pode (ou não se deve) estabelecer tais parâmetros entre objetos distintos. Segundo Fiorin (2003, p. 20), “além do fato histórico de a fala ter precedido e continuar precedendo a escrita em qualquer sociedade, a diferença entre essas duas formas de expressão verifica-se desde sua organização até o seu uso social”. Desse modo, qualquer levantamento acerca de diferenças deve ter como propósito e finalidade a observação de fala e escrita como possibilidades de utilização da língua e não com objetivo de estabelecer a primazia de uma sobre a outra.

Ademais, a vaga possibilidade de que, por exemplo, a escrita sobrepõe-se à fala, como imaginado por alguns, acarretaria, em um ponto tal, que esta se tornaria prescindível, prevalecendo apenas aquela. Evidentemente o exagero do cenário presta-se exatamente à imagem do contrassenso que seria considerar essa questão da hierarquização de fala e escrita.

Na mesma direção, Urbano (2006a, p. 19), referindo-se às marcas ou traços propostos como sendo próprios da natureza de textos orais e escritos (conforme o caso), pondera que há diversos estudiosos que contestam a mera discussão sobre as diferenças entre língua falada e língua escrita e sobre as chamadas “marcas ou signos de oralidade” e “marcas ou signos da escrita”, deixando de fora, portanto, abordagens que tratam de intercâmbios e aproximações. A consideração desses aspectos constitui, pois, rica fonte de investigação, daí a variedade de pesquisadores que se voltam justamente aos intercâmbios e aproximações entre fala e escrita, posto que entre esses dois “pontos” há muito que se observar.

Ainda Urbano (ibid.) registra as marcas ou signos “‘não são característicos’ das modalidades, mas ‘sim produto das condições de produção de um determinado texto’”. Isso implica que fala e escrita diferem-se não em razão da modalidade, mas em virtude das circunstâncias nas quais cada modalidade é produzida. Assim, pode-se dizer que as características de um texto relacionam-se mais com sua finalidade, com aquilo que pretende atingir (com aquilo que se pretende dizer), do que, necessariamente, com o fato de sua elaboração ocorrer no âmbito da fala ou da escrita. Em consonância, Kato (2001, p. 30) afirma que “o que determina as diferenças entre elas [fala e escrita] são as diferentes condições de produção”, das quais a autora elenca: dependência contextual, grau de planejamento, submissão consciente às regras prescritiva convencionalizadas para a escrita, dentre outras.

Em outras palavras, seria o mesmo que dizer que a fala, por exemplo, durante uma conversa entre amigos, possui um baixo grau de planejamento em virtude de produção e emissão darem-se de maneira concomitante na referida situação, marcada também pela informalidade e pessoalidade. De outro modo, uma palestra proferida para um auditório repleto de especialistas no tema a ser abordado, implica que o grau de planejamento da fala seja maior, ou seja, o falante deposita mais atenção às suas palavras e na maneira como irá proferi-las. Assim, pode-se dizer que as características de um texto relacionam-se mais com sua finalidade, com aquilo que pretende atingir (com aquilo que se pretende dizer), do que,

necessariamente, com o fato de sua elaboração ocorrer no âmbito da fala ou da escrita.

Além disso, é preciso que sejam consideradas o que Barros (2000, p. 56-77) denomina “posições intermediárias” entre a fala e a escrita. Tais posições são aquelas manifestações localizadas entre a fala e a escrita, isto é, matizadas e permeadas por características da fala na escrita e da escrita na fala. Nas palavras da autora, “as posições intermediárias entre fala e escrita são outras tantas formas de produzir os sentidos do mundo, mais próximas ou mais distantes dos da fala e da escrita”. Contudo, tais questões serão mais bem esmiuçadas adiante na subseção 2.2, “O *continuum* entre fala e escrita”, própria às questões do *continuum* entre a fala e a escrita.

Urbano (2011), ao discorrer sobre o tema, entende que a escrita é uma fotografia, embora imperfeita, da fala (informação pessoal)¹⁴. Essa é uma maneira elementar de condensar as inúmeras teorias e conceitos no tocante à fala e escrita. Por essa impressão, a escrita seria uma tentativa de reproduzir, graficamente, o que a fala realiza sonoramente. Sim, uma tentativa porque, por mais bem sucedida que seja, por exemplo, uma transcrição, essa, dificilmente, alcançará todos os traços da fala.

René Magritte, artista plástico da escola surrealista, é o autor da célebre obra *Ceci n'est pas une pipe*¹⁵. Nela, o pintor reproduz a imagem de um cachimbo e logo abaixo escreve a frase que dá nome a sua obra. Numa breve interpretação, o que Magritte quis dizer é que, embora a imagem fosse a de um cachimbo, tratava-se tão somente de uma reprodução de sua figura; por mais parecida que pudesse ser, jamais seria um cachimbo, posto que sempre seria uma pintura de um cachimbo.

---

¹⁴ Informação fornecida em aula, no curso “Linguística do Texto I: a oralidade na escrita”, ministrado na Universidade de São Paulo no ano segundo semestre de 2011.

¹⁵ Em português, “Isso não é um cachimbo”.

Figura 10 – Obra “*Ceci n’est pas une pipe*”, de René Magritte

Fonte: Google Imagens.

Algo semelhante pode-se dizer acerca da escrita. Ainda que se assemelhe à fala, ela sempre será uma representação, com maior ou menor grau de fidelidade, dessa. Desse modo, mais ou menos nesse sentido, Kato (2001, p. 11) pondera o seguinte:

a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas que na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente.

A autora, nessa tese, ultrapassa as questões de suporte e passa a analisar a estrutura de formulação de fala e escrita ao passo que identifica as influências de uma na elaboração da outra. Para melhor explicar sua teoria, Kato (2001, p. 11) apresenta o seguinte esquema:

Figura 11 – Esquema da influência fala e escrita

fala₁ → escrita₁ → escrita₂ → fala₂

Fonte: Kato (2001, p. 11)

Nesse esquema, fala₁ é a fala primária, aquela originalmente apreendida antes do contato com o letramento. É o que Ferreira Netto (2008) denomina “tradição oral”, aquela abstraída da escrita. A escrita₁, por sua vez, é a escrita do

letramento inicial que ainda traz em si representações da fala natural, isto é, a escrita influenciada pela fala₁. Já a escrita₂ é aquela “quase autônoma da fala” (KATO, 2001), ou seja, a escrita que obedece às regras aprendidas na escola e que se distancia das influências exercidas pela fala. Isto é, a escrita pós-letramento. Por outro lado, a fala₂ é aquela afetada/influenciada pelo letramento mais completo, ou seja, as regras da escrita passam a deixar impressões na fala.

Ademais, fala₁ é o que Urbano (2001, p. 15) chama de “fala original” que compreende não apenas

o aspecto sonoro da emissão vocal e da sua associação em elementos simbólicos e significativos, que acontecem pelo que se chama de competência linguística do falante, mas também o aspecto da produção textual, isto é, a textualização, que se realiza graças a sua competência textual.

A referida competência textual, nesse “estágio” é também “original/natural”, ao passo que não foi influenciada pelo letramento. Trata-se da capacidade inerente de perceber as estruturas comunicativas, ainda que essas não sejam conscientemente produzidas pelo falante. Dessa feita, uma criança que já aprendeu a falar, que tenha seus cinco ou seis anos, e que ainda não frequenta a escola, é perfeitamente competente para produzir um texto oral como “Ontem eu fazi bagunça no parquinho”, sem que a tenham ensinado que uma frase deve conter sujeito, predicado e adjuntos. A despeito da incorreção na conjugação verbal, o texto seria perfeitamente interpretado por quem o ouvisse. A fala₁, assim, não se limita à apreensão e expressão de palavras, mas de estruturas textuais compreensíveis.

Quando esse falante de fala₁ passa a ser letrado, seja por intermédio da escola formal, seja por meios informais, leva consigo as competências do período anterior. Assim, é comum que, em redações na fase da escrita₁, sejam verificadas construções do tipo “Eu *fazi* muitas coisas no fim de semana”. Trata-se de um texto escrito, mas que, apesar do primeiro letramento, ainda conserva características da fala₁. No caso do exemplo, tal característica fica evidente pela incorreção na conjugação verbal, antes cometida na fala₁ e, agora, trazida para a escrita₁.

Adquirido o letramento completo, a escrita₂ distancia-se da escrita₁ e ainda mais da fala₁. Por outro lado, aproxima-se mais da escrita descrita na gramática normativa. Nesse “estágio”, as incorreções verificadas nas fala₁ e escrita₁

não mais são, normalmente, cometidas, posto que o escritor aprimorou seu letramento e, então, possui já o conhecimento necessário para uma redação dentro dos padrões gramaticais. Mantendo o exemplo, a construção passaria a ser “Eu realizei diversas atividades durante o fim de semana”.

Consequentemente, a fala₂ é o produto da influência causada pelo letramento da escrita₂. Essa fala, além do quase completo distanciamento da fala original, também se aproxima sobremaneira da escrita₂ e as normas nela contidas acabam por extrapolar os textos escritos e transbordam para a fala. Dessa maneira, não apenas no texto escrito, mas também no texto falado torna-se possível verificar a construção “Eu realizei diversas atividades durante o fim de semana”.

Certamente, as situações apresentadas acima devem ser interpretadas com ressalvas, como meramente ilustrativas e não como sendo dogmáticas, tendo em vista que, em se tratando da língua em uso, as mais diversas variáveis são possíveis. Contudo, com base nessa visão sobre fala e escrita também é possível notar que uma modalidade acaba por interferir na outra¹⁶.

Considerando uma variável possível, Urbano (2011, p.32-33) enriquece o esquema de Kato acrescentando uma etapa à fala. Trata-se daquilo que denomina “oralidade secundária” que se refere àqueles falantes analfabetos ou semialfabetizados que, todavia, convivem ou envolvem-se “com práticas de escrita, por conviverem em sociedades letradas”. O autor lembra que, mesmo não tendo sido letrados, formal ou informalmente, aqueles que estão inseridos em sociedades cujo acesso à informação é abundante nas mais diversas situações (de letreiros de ônibus a *outdoors*, de panfletos de propaganda a jornais distribuídos gratuitamente), esses acabam por criar condições, sejam quais forem, para compreender e/ou interpretar tais informações.

Desse modo, oralidade₁ (ou oralidade primária) refere-se a das pessoas que convivem em “sociedades sem escrita e que, portanto, a desconhece inteiramente” (2011, p. 33). São exemplos dessa modalidade as sociedades indígenas que ainda vivem isoladas. Oralidade₂ (ou secundária) é a mencionada.

---

¹⁶ Ong (1998) faz um abrangente estudo acerca da oralidade e cultura escrita, sendo a primeira a oralidade₁ e a segunda, a escrita tecnologizada, percorrendo o viés dos modos orais e escritos do pensamento e expressão. Embora muito relevante, esse não é o foco desta pesquisa.

Por fim, oralidade₃ (ou letrada) é a dos falantes alfabetizados das sociedades letradas que “dentro das suas necessidades, têm a oportunidade de utilizar a linguagem verbal sob as duas modalidades, tradicionalmente denominadas linguagem falada ou oralidade e linguagem escrita”. Nesse sentido, é essa última que possibilita que indivíduo possa transitar entre as modalidades oral e escrita para comunicar-se.

Desse modo, oralidade e escrita organizar-se-iam da seguinte forma, considerado essa nova organização:

Figura 12 – Esquema alternativo da influência fala e escrita

oralidade₁ → oralidade₂ → escrita₁ → escrita₂ → oralidade₃

Fonte: elaboração própria.

Acerca da relação fala/escrita e as influências do letramento em uma e outra, Mac-Kay (2000, p. 17) expõe que, em sociedades letradas, “fala e escrita podem ser estudadas em perspectiva de relação, uma vez que compartilham as funções da linguagem, não obstante preenchendo papéis diferentes”. Desse modo, uma não subjaz à outra, nem tampouco seriam capazes de existirem separadamente. Daí a importância de considerar a existência da “oralidade secundária”, uma vez que, como verificado, a escrita, ainda que não tenha sido aprendida exerce uma influência tal sobre a fala que não permite que ela seja a mesma daquela das sociedades isoladas. Nesse sentido, Mac-Kay (ibid.) acrescenta:

na medida em que as crianças pertencentes a culturas letradas vão-se desenvolvendo, suas interações passam a ser transpassadas pelo discurso escrito e as significações têm uma nova possibilidade de análise de construção além da oferecida pelo discurso oral, a saber, a do âmbito do discurso escrito.

Partindo desse princípio, fica clara a influência que a fala exerce sobre a escrita e vice-versa. Isso aproxima uma modalidade da outra, não em termos de representação, mas em sua origem, já que as escolhas de ambas realizam-se com base no mesmo sistema gramatical e são capazes de expressar essencialmente as mesmas intenções, ainda que cada uma se valha de recursos diversos para tal.

Dando corpo a tais ideias, Kato (2001, p. 20-41) estabelece algumas diferenças entre fala e escrita da perspectiva da forma e da função. Do ponto de vista formal, ela, com base em Bernestein (1971; 1972), Brown (1981), Givón (1977) e Ochs (1979), Tannen (1982), Pawley e Syder (1983), Ehlich (1983), Griffiths e Wells (1983), elenca seis variáveis que podem interferir de maneira determinante nesse aspecto da linguagem, são elas:

- (i) Variáveis social e psicológica – de acordo com Bernestein (1971; 1972), sociologicamente, os grupos sociais caracterizam-se pelas diferentes orientações no que diz respeito às escolhas lexicais e estruturais, tendo-se “código elaborado” para a classe média e “código restrito” para a classe operária; fator este, criticável, que submete a capacidade cognitiva à classe social. Psicologicamente, o que decreta a forma do “código elaborado” e do “código restrito” é a qualidade do planejamento verbal – em maior ou menor escala. Nesse sentido, poder-se-ia relacionar o primeiro à manifestação escrita e o segundo, à fala.
- (ii) Grau de letramento – a fala distingue-se em dois estágios: pré e pós-letramento. No primeiro, a fala é recebe interferência mínima da escrita, uma vez que não houve letramento. No segundo, a fala passa a ser a “simulação da própria escrita”.
- (iii) Estágio de desenvolvimento linguístico – considerando a evolução histórica (filogenética) e a evolução linguística individual (ontogenética), vê-se uma evolução em direção à gramaticalização, ou seja, de construções pragmáticas para construções regidas por organização sintática. Sendo assim, seria possível diferenciar o registro casual/informal (menor grau de planejamento), do registro formal (maior grau de planejamento). Nesse sentido, a forma linguística na fala da criança é “função do grau de planejamento verbal e não apenas do estágio de aquisição”. Consequentemente, à medida que se toma contato com estruturas mais elaboradas, aumenta-se o grau de planejamento, tanto em situação de escrita como em de fala, nesse caso, mais formais.

- (iv) Gênero – as diferenças formais do texto dão-se mais em função do gênero e registro do que em função da modalidade (fala ou escrita). Desse modo, dependendo do gênero observado, será possível encontrar características da fala na escrita e da escrita na fala. Além disso, a sintaxe da escrita varia em função da proximidade psicológica do escritor em relação ao leitor. Assim, “quanto mais distante [psicologicamente] for o leitor pretendido, maior será a complexidade sintática do texto escrito”.
- (v) Registro - mais um fator endossa a tese de que as condições de uso da linguagem influenciam sua forma, ou seja, as diferenças entre fala e escrita podem ser mais facilmente identificadas quando observados os registro de uso¹⁷. Nesse sentido, “a fala é regida por imposições de ordem comunicacional e funcional”, por outro lado, “a escrita sofre, além disso, as imposições de ordem normativa e convencional, que podem, por vezes, conflitar com as de ordem funcional”.
- (vi) Modalidade – há duas: a fala e a escrita propriamente ditas. Daí dizer-se que a forma varia conforme a modalidade de produção. Em outras palavras, um mesmo texto apresenta diferenças formais quando manifestado na fala e na escrita¹⁸.

Do ponto de vista funcional, Kato (2001, p. 26) adota três perspectivas de análise:

- (i) Evolução do uso da escrita – até o século II, a escrita era tida como suscetível a fraudes, ao passo que a fala era uma “fonte fidedigna como a autoridade oral”. Foi apenas a partir daquele século que a escrita passou a ser suporte à tradição oral. Mais tarde, com a Reforma Protestante, Lutero colocou em xeque a autoridade oral e estabeleceu a Bíblia, impressa, escrita, como fonte verdadeira. A

---

¹⁷ Assinale-se aqui que também as similaridades são mais perceptíveis quando observados os registros da língua em uso.

¹⁸ Essas ideias serão exploradas de maneira mais cuidadosa e abrangente mais adiante, quando fala e escrita forem abordadas do ponto de vista do meio e da concepção.

partir daí, passou-se a acumular o conhecimento organizado. Por outro lado, a transmissão do conhecimento deixou de ser participativa, uma vez que cada vez menos era realizada de maneira oral.

- (ii) Visão sincrônica empírica do uso da escrita – após estudo realizado com indivíduos de um país letrado, constatou-se que, ainda que a escrita esteja significativamente presente na vida de indivíduos de sociedades letradas, essa atividade mostrou-se não ser essencial para “uma vida feliz e confortável”. Porém, o resultado também demonstrou que muitas pessoas sentem-se frustradas por não exercerem com mais frequência e fluência a atividade da escrita.
- (iii) Visão especulativa sobre a situação em nosso contexto – no Brasil, uma investigação empírica poderia revelar duas circunstâncias: 1) tendo em vista a dimensão geográfica, seria possível encontrar desde quadros de sociedades orais até aquelas altamente letradas; 2) a estratificação social das regiões urbanas deve ter reflexo no uso da língua escrita. Ainda no campo especulativo, ter-se-ia o Brasil como uma sociedade majoritariamente oral, sendo verificada tal característica mesmo em indivíduos (altamente) letrados. Isso, em longo prazo, faria com que “as formas do oral venham a afetar as formas da escrita”. Como diagnóstico, pontua-se a necessidade da preservação da transmissão participativa oral, mas também, por parte dos letrados, deve-se “fazer um uso funcional do código escrito para aumentar as possibilidades de acesso independente à informação”.

Assim sendo, da perspectiva formal, pode-se dizer, com base no exposto, que fala e escrita estão sujeitas a forças tais que influenciam sobremaneira o produto final. Quanto ao fator social, todavia, é preciso que seus efeitos sobre fala e escrita sejam observados com cautela, uma vez que seria simplista reduzir sua influência a “ricos falam e escrevem de tal forma porque são ricos” e “pobres falam e escrevem de tal forma porque são pobres”. Ademais, vale o destaque às influências

as quais as manifestações da língua, por intermédio da fala ou da escrita, estão sujeitas em função do contexto histórico no qual se realizam.

Corroborando tais ideias, Akinnaso (1982, p. 104) quando afirma que fala e escrita apresentam formas superficiais diferentes e igual estrutura semântica subjacente, ou seja, utilizam o mesmo sistema léxico-semântico e variam, em particular, na escolha e distribuição de padrões sintáticos e de vocabulário, de acordo com a produção do texto.

Assim, dentre uma gama de elementos ofertados pela língua, fala e escrita farão suas escolhas com vistas às metas a serem alcançadas. A isso, vale ressaltar que as variações podem ocorrer dentro da mesma mensagem ou também pode variar ao ser apresentada essa “mesma” mensagem a destinatários diferente. Nesse caso, as diferenças acontecem tendo em vista o receptor e o modo que se pretende atingi-lo. Akinnaso (1982, p. 103) destaca que a mudança no modo de expressão de uma mensagem, isto é, fala ou escrita, é somente um dos fatores que podem influenciar a escolha léxica. Além disso, dentro do mesmo modo de expressão as mudanças podem ocorrer em função, por exemplo, do contexto e propósito do discurso; da adequação do discurso à natureza comunicativa; peculiaridades de registro; do nível de conhecimento linguístico e compartilhado dos participantes.

No tocante à fala, uma mensagem, com mesmo tema central, será produzida de maneiras diversas dependendo do público para o qual ela será dirigida. Por exemplo, um agente de viagens fala de um pacote para a *Disney World* para uma família. Para os pais ele dirá¹⁹: “É um excelente pacote com excelente custo-benefício. São OITO noites em um hotel QUATRO ESTRELAS dentro do parque, com PENSÃO COMPLETA e PASSEIOS INCLUSOS. Uma oportunidade imperdível que pode ser parcelada em 12 VEZES SEM JUROS! Diversão garantida não só para seus filhos, mas para vocês também. Aproveitem!”.

Já para as crianças, o mesmo agente, falando do mesmo pacote, dirá: “Vocês vão dormir DENTRO do parque! Vão comer DENTRO do parque! Vocês vão

---

¹⁹ As palavras grafadas em “caixa alta” referem-se àqueles nas quais o falante coloca ênfase na fala, no intuito de dar destaque a determinados aspectos de sua argumentação.

ser os convidados do MICKEY e da MINNIE num monte de passeios. Diversão todos os dias por UM MONTÃO DE DIAS, mais de uma semana!”.

O tópico central é o mesmo: os detalhes para a venda de um pacote para *Walt Disney World*. Contudo, trata-se de duas textualizações diferentes. Para isso, a escolha dos recursos argumentativos, as construções sintáticas, as ênfases e destaques dados em cada mensagem, para mencionar apenas algumas características, diferiram-se sobremaneira, ainda que o objetivo comunicativo fosse o mesmo: vender o pacote. Isso porque o vendedor sabe que, para os pais, não importa se eles serão convidados do Mickey e da Minnie, mas se o custo-benefício vale a pena, se o que compõe o pacote atende as suas necessidades etc. Para as crianças, no entanto, dormir e comer *dentro* do parque e serem convidados do Mickey e da Minnie podem ser as partes mais interessantes do passeio. Além disso, as oito noites para os pais, tornou-se “um montão de dias, mais de uma semana” para as crianças.

Nesse sentido, pode-se dizer que as diferenças formais e informacionais existem muito mais em função de gênero e registro do que em função de modalidade (TANNEN, 1982, p. 25), ou seja, fala e escrita absorvem características de uma e outra de acordo com a necessidade do contexto de realização em que se manifesta e das finalidades as quais visa a atingir.

Considerando isso, ainda utilizando o exemplo citado, as informações transmitidas aos pais poderiam ser obtidas em um folheto impresso. Desse modo, tanto faria tratar-se da modalidade falada ou escrita, tendo em vista que o mais importante naquela comunicação era transmitir informações de maneira prática e objetiva, que fossem convincentes aos pais, destacando o que mais lhes interessaria – como a possibilidade de parcelamento. Um folheto impresso da agência de viagens destinado às crianças não precisaria trazer essa informação, por exemplo. Mais valeriam as ilustrações do que as informações textuais. Nesse sentido, Tannen (1982, p. 18) menciona:

Eu sugiro que a distinção entre a escrita e a fala, escrita e oralidade, não é primária²⁰, uma vez que as diferenças entre elas podem, de

---

²⁰ Aqui, entenda-se “primária” no sentido de “superficial”, “aquilo que está na superfície”, “algo que se verifica em primeira instância”. O alerta serve para que não se faça um paralelo com o termo

fato, ocorrer em função de outros fatores: especificamente, metas comunicativas e foco em relação ao envolvimento interpessoal.

Fica evidente, portanto, que não é a modalidade do texto – falado ou escrito – que define as escolhas semânticas, lexicais e sintáticas que compõem uma mensagem, mas sim sua finalidade e a quem ela se destina. Daí Tannen considerar que as diferenças entre fala e escrita estejam num segundo plano, não por não serem importantes, mas por não serem tão evidentes quanto aquelas que ocorrem num primeiro plano – sintático, semântico e lexical. As diferenças, portanto, são mais de função do que de forma. Mais de meta do que de plano.

Além disso, no caso da língua oral, por exemplo, Urbano (2011, p. 21) advoga que ela “é muito adaptável e condicionada à situação, particularmente em relação à presença ou à imagem do interlocutor”. Isso porque, quando o falante percebe qualquer manifestação não verbal – gesto, expressão fisionômica – que transpareça dificuldade de compreensão, por parte do interlocutor, ele, o falante, “num esforço de cooperação” altera seu nível linguístico ou retoma o tópico. O autor ainda explica que “o caráter social compreende uma dupla direção: do falante para o ouvinte; do ouvinte para o falante”.

Por outro lado, Halliday e Hasan (1989, p. 52) pontuam ao menos três princípios fundamentais que suportam a relação entre fala e escrita. O primeiro trata da impossibilidade de a escrita abarcar todos os potenciais de significação da fala, tendo em vista que não possui recursos tais que traduzam com exatidão as manifestações paralinguísticas e prosódicas. Além disso, a fala não é capaz de determinar as fronteiras de sentença e parágrafo, sendo que na escrita essas diferenças são de sinais e não propriamente de conteúdo.

O segundo princípio consiste em que fala e escrita seriam uma duplicação da outra e, portanto, não haveria a necessidade de duas linguagens para uma mesma função, tendo em vista que, da mesma linguagem, seriam possíveis os desdobramentos necessários que atendessem a cada necessidade – de fala e escrita.

“oralidade primária” ao tratar do esquema de Kato a partir da Figura 11, uma vez que são termos com implicações distintas.

Finalmente, o terceiro princípio salienta que fala e escrita, ainda que recorram à mesma fonte primária – a língua – possuem subsídios diversos para sua experiência. A primeira envolve-se com o mundo dos acontecimentos, ao passo que a segunda envolve-se com o mundo das coisas ou objetos. Em outras palavras, se por um lado a língua é abstrata, por outro, fala e escrita, posto que são a atualização da língua, são concretas.

Para registrar mais um relevante e interessante dos muitos aspectos existentes na distinção entre fala e escrita, vale mencionar o famoso provérbio latino que diz “*Verba volant, scripta manent*”, “As palavras voam, os escritos permanecem”. Ou seja, as palavras faladas não perduram, existem enquanto estão sendo produzidas; ao passo que as palavras escritas, por seu registro, são capazes de manterem-se. Escrita, por consequência, tendo em vista seu caráter “permanente” é a modalidade documental; a fala, por outro lado, antes dos avanços tecnológicos que possibilitaram sua gravação – e, posteriormente, sua popularização – é considerada volátil quanto à permanência. Curiosamente, vale trazer à baila a observação lembrada por Kato (2001, p.34) :

Por muito tempo a escrita foi vista como vulnerável a todo o tipo de falsificação de informação, não sendo uma fonte fidedigna como a autoridade oral. O próprio Platão toma o aspecto impessoal da escrita como um traço inferior, atribuindo a insuficiência dessa modalidade à falta de contato pessoal.

Considerando a opinião de Platão, pode-se pontuar que esse caráter “impessoal” mencionado por Kato refere-se à ausência física do escritor quando da leitura pelo leitor, isto é, a pessoa do escritor não está na presença do leitor. Isso, para Platão implicaria na possibilidade de o texto escrito poder ser deturpado. Por outro lado, a fala possui a característica da presença do falante e do ouvinte, o que possibilita a compreensão do contexto imediato, bem como a solicitação de esclarecimentos necessários; fatores que, para Platão, dariam a credibilidade às palavras.

Muitos séculos separam ambas as declarações e os dias atuais, mas o que se pode dizer é que, dados os recursos tecnológicos modernos fala e escrita podem ter caráter documental. Quanto à “ausência” do escritor, já não se pode tomar como única possibilidade, uma vez que, por exemplo, nas mensagens de texto instantâneas trocadas pelos computadores ou celulares, escritor e leitor

participam de conversas cuja troca de textos escritos ocorrem em velocidade muito semelhante à interação face a face. Em suma, o tempo e as evoluções tecnológicas relativizam cada vez mais cada afirmação contundente acerca de fala e escrita. Se não tudo, ao menos quase tudo tem sido possível.

Acerca das marcas de fala e escrita, Durante (2008, p. 95) registra o seguinte:

Diferentemente da fala, marcada pela transitoriedade dos sons, a escrita se apresenta, em certa medida, como um objeto estável e permanente, com valor documental, sendo, por conseguinte, nesse aspecto, considerada de mais fácil manipulação e análise.

A fala acontece em tempo real – não se considerando gravações –, assim, qualquer distorção ou ambiguidade de entendimento podem, no mesmo momento, serem retomadas, reexplicadas, mais bem expressas. Ao contrário, a escrita, por distanciar escritor e leitor, faz com que possíveis distorções e ambiguidades, cometidas pelo primeiro ou (mal) compreendidas pelo leitor, fiquem à mercê de uma interpretação do leitor.

Todavia, é importante destacar que o que se verifica já há algum tempo, e cada vez mais, é certa aproximação dos conceitos de “permanência” no que diz respeito à fala e escrita. Isso porque a escrita, com seu valor de “permanência” mantém seu valor documental, mas, como mencionado, as tecnologias (de captação e gravação de áudio e vídeo) vêm permitindo que a fala também ganhe um aspecto de “permanência”, uma vez que uma fala gravada registra permanentemente aquilo que foi dito.

Outra perspectiva que merece destaque é apontada por Koch e Elias (2012, p. 32) e diz respeito à problemática da compreensão do texto escrito. Assim ponderam as autoras:

Depois de escrito, o texto tem uma existência independente do autor. Entre a produção do texto escrito e a sua leitura, pode passar muito tempo, as *circunstâncias da escrita (contexto de produção)* podem ser absolutamente diferentes das *circunstâncias da leitura (contexto de uso)*, fato esse que interfere na produção de sentido [...].

Disso levantam-se dois pontos: 1) o gênero do texto que se produz, bem como sua finalidade, deve balizar sua produção. Isso porque, a uma poesia, por exemplo, a subjetividade pode contribuir para seu sentido, que será completado pela interpretação do leitor. Já em um Boletim de Ocorrência (BO), que registra os fatos

ocorridos em um crime, deve ser o mais objetivo possível, não deixando margem alguma a possíveis dúvidas; 2) as autoras apontam apenas o fator *tempo* como circunstância que pode interferir no sentido do texto, mas é preciso acrescentar a *distância* (geográfica e/ou social) como sendo um fator de interferência também. Se por um lado, uma interação face a face pode ter esclarecido, em tempo real, qualquer ruído que possa interferir na compreensão de uma mensagem. Por outro, uma intimação que não traga claros seus termos, ficará vulnerável a interpretações dos leitores.

Sob a perspectiva do contexto, Urbano (2000, p. 19-20) avalia que, caso da comunicação falada,

o falante utiliza a linguagem verbal, mergulhada e amparada no contexto todo que a cerca, desde o paralinguístico, representado pela entonação, ritmo etc., até o extralinguístico, representado pela paralinguagem dos próprios corpos do falante e ouvinte (traços fisionômicos, gestos, postura etc.) e/ou pelo próprio referente situacional ou ambiente físico e social comum, como verdadeiro complemento da linguagem verbal e elemento da produção comunicativa.

Por outro lado, o mesmo autor (ibid.) observa que na comunicação escrita, seja a literária ou não literária, “os elementos contextuais, não verbais, necessários à compreensão da mensagem, *precisam ser verbalizados*, residindo na presença do contexto na fala e na verbalização dele na escrita uma diferença básica entre as duas modalidades linguísticas”.

Tomando-se o contexto como perspectiva de abordagem das diferenças entre fala e escrita, cabe mencionar o que Tannen (1982, p. 80) observou. A autora pressupõe duas hipóteses sobre o discurso oral e o escrito: na primeira delas, menciona haver descontextualização na linguagem escrita, enquanto na linguagem falada existe um grande vínculo com o contexto. A segunda hipótese postula que o discurso falado estabelece a coesão através de sinais paralinguísticos ao passo que o discurso escrito confia mais na lexicalização.

Com base nesses pressupostos, a autora acrescenta que o contexto, no discurso falado, é construído imediatamente, na medida em que a comunicação acontece, tendo em vista estarem presentes falante e ouvinte. Por outro lado, no

discurso escrito, falante e ouvinte estão separados no tempo e no espaço, o que provoca a perda do contexto imediato.

Mais um fator que diferencia o contexto de produção de um e outro tipo de discurso, no estudo de Tannen, centra-se na possibilidade de na fala ser solicitado esclarecimento sobre pontos que não ficaram claros, enquanto que na escrita, cabe ao escritor “prever” possíveis lacunas ou falhas na compreensão de seu leitor cumprindo todas as etapas de construção do argumento lógico.

Por fim, a autora pontua que normalmente falantes compartilham origens sociais similares e, por conseguinte, conhecimento compartilhado sobre histórias em comum, o que faz com que não sejam necessárias atualizações de conteúdo. Isso já não ocorre no discurso escrito, uma vez que escritor e leitor compartilham, minimamente o contexto social, consequentemente, o escritor não pode pressupor atitudes compartilhadas.

De modo geral, a autora pondera que tais diferenças no contexto de produção provocam influências determinantes no discurso falado e escrito. Vale, no entanto, mencionar que é possível haver condições de produção diversas aos pontuado pela autora. Como exemplo, pode-se citar uma conversa trocada por mensagens escritas por meio do aplicativo *WhatsApp*²¹.

Embora essas mensagens sejam elaboradas graficamente, a transmissão delas acontece em tempo real, simulando uma conversa verbal ocorrida face a face, sendo possível, portanto, o apagamento ou abrandamento das dificuldades apontadas pela autora. Além disso, o discurso produzido nessas conversas não pode ser considerado, prototipicamente, falado, pois se apresenta em suporte gráfico, nem tampouco escrito, posto que carrega em si elementos de uma comunicação face a face. Essas ideias serão retomadas mais adiante na subseção

---

²¹ Trata-se de uma ferramenta tecnológica de comunicação, um aplicativo para celulares que possibilita a troca instantânea de mensagens de texto sem que seja necessário o consumo de créditos da operadora de telefonia, uma vez que funciona conectado à internet. O nome, união de “whats = what’s” e “app = aplicativo”, pronunciado assemelha-se a “What’s up” que, traduzindo, quer dizer “E aí?” ou “O que acontece?”. Segundo o site do aplicativo, “WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. [...] Além das mensagens básicas, os usuários do WhatsApp podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio”. Fonte: WhatsApp. Disponível em: <<http://www.whatsapp.com/>>. Acesso em: 8 mai. 2014.

2.3, “Fala e escrita consideradas quanto ao meio e a concepção”, que tratará mais especificamente dessas questões.

Urbano (2000, p. 13), fundamentado, sobretudo em Preti (1994), considerando que a linguagem possui diversos fatores condicionantes, bem como “grande quantidade de variedades, cujas fronteiras, na prática, dificilmente podem ser bem demarcadas”, elenca as seguintes possibilidades de variedade: (i) diacrônica (a linguagem varia no tempo); (ii) diatópica (variação no espaço); (iii) diastrática (varia de acordo com a hierarquia sociocultural); (iv) diafásica (a linguagem varia na situação comunicacional); e (v) modalidade (variação quanto à forma de realização). Portanto, tanto a linguagem falada quanto à escrita estão sujeitas a todos esses fatos, um por vez ou todos ao mesmo tempo.

Ainda tratando de variedades, o autor admite pelo menos duas variedades socioculturais (diastráticas): culta ou popular; e duas situacionais (diafásicas): formal e informal. Eis que desse postulado surge a linha adotada nesta pesquisa que considera as oposições culta x popular e formal x informal, no que diz respeito aos aspectos socioculturais e situacionais da linguagem, respectivamente, não sendo, porém, sinônimos os termos entre si. Isso porque uma dada comunicação pode ser culta (considerando como culto o falante letrado) e informal ao mesmo tempo – e vice-versa. Um bom exemplo disso é uma conversa não profissional entre amigos advogados: trata-se de falantes cultos, contudo, em um contexto de informalidade.

Kato (2001, p. 83) registra que “um escritor expressa-se com eficácia se ele consegue fazer o leitor não apenas chegar às suas intenções, mas também consegue um efeito, em consequência da compreensão”. Desse modo, será eficaz a comunicação escrita que atinge seu entendimento e objetivo da força – ato executado na fala ao emitir um ato, que é o ato de dizer a frase – mas que também alcance a meta – efeito provocado no receptor por meio do ato.

Apresentados alguns aspectos fundamentais acerca das diferenças entre fala e escrita, faz-se oportuno um levantamento de alguns desses aspectos organizados de modo a ficarem explícitas as oposições. O referido levantamento será apresentado na subseção a seguir.

2.1.1 Características de fala e escrita

O quadro a seguir, elaborado com base em diversos autores (dentre os quais: Akinnaso (1982); Preti (1994); Kato (2001); Koch (2009); Marcuschi (2010); Urbano (2000; 2011). Ele trata das teorias que se referem à fala e a escrita elenca algumas características que as diferenciam. Antes disso, contudo, é preciso que se registre que cada característica limita-se às realizações prototípicas da fala e da escrita e de forma alguma visa a limitar um ou outro modo de realização da língua nos limites de cada célula deste quadro. A aparente “dicotomia” que aqui se apresenta é de ordem meramente metodológica que busca tão somente organizar os elementos a fim de mais claramente os analisar.

Feita a ressalva, passa-se à tabela uma amostragem da questão:

Tabela 3 – Compilação de características da fala e da escrita

Características		
	Fala	Escrita
1	Emissão sonora.	Codificação de sons em símbolos gráficos.
2	Planejamento e execução simultâneos e instantâneos.	Planejamento prévio e execução posterior.
3	Realização contextualizada, ou seja, o enunciado constrói-se também por meio da interação, valendo-se de elementos extralinguísticos para sua composição.	Realização descontextualizada, ou seja, emissor e destinatário não precisam, necessariamente, estar na presença um do outro (espaço e tempo), tendo em vista que o contexto faz-se no texto.
4	Frequentemente fragmentada e consequentemente incompleta e implícita.	Não fragmentada e normalmente completa e explícita.
5	Previamente não elaborada ou pouco elaborada.	Previamente elaborada.
6	Tendência de frases curtas, simples ou coordenadas; sintaxe pouco elaborada	Tendência de frases complexas com presença relativamente abundante de subordinação; sintaxe elaborada
7	Pouco uso de construções passivas.	Uso frequente de construções passivas.

8	Vocabulário restrito – repetição de palavras.	Vocabulário amplo – emprego de sinônimos.
9	Uso frequente de repetições de palavra e de vocabulário e redundâncias.	Uso pouco frequente de repetições de palavras. Maior variedade de vocabulário. Geralmente, textos mais condensados.
10	Emprego restrito de tempos e modos verbais.	Uso de tempos verbais como: mais que perfeito e futuro do pretérito; e de modo como o subjuntivo.
11	Emprego inadequado de pronomes relativos	Adequação pronominal
12	Ambiguidade de palavras e de construções	Clareza de palavras e precisão de construções
13	Frases feitas, chavões e provérbios.	Uso criativo das frases.
14	Textos em processo de construção.	Textos concluídos.
15	Uso de estruturas morfossintáticas adquiridas cedo.	Menos uso de estruturas adquiridas cedo, mais estruturas adquiridas tardiamente.
16	Menor uso de variação de forma e conteúdo.	Maior uso de variação de forma e conteúdo.
17	Coesão estabelecida por meio de recursos paralinguísticos e suprasegmentais.	Coesão estabelecida por meio de recursos lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos.
18	Maior dependência do contexto situacional.	Menor dependência do contexto situacional.
19	Ausência de planejamento prévio verbal.	Presença de planejamento verbal.
20	Menos sujeita a convenções prescritivas.	Mais sujeita a convenções prescritivas.
21	Encadeamento textual comumente realizado por meio de marcadores conversacionais como <i>aí, daí, então</i> .	Encadeamento textual realizado, normalmente, por meio de preposições e conjunções que marcam relação de causalidade, proporcionalidade etc.
22	Recorrência de cortes e suspensão de palavras.	Utilização de palavras completas, abreviaturas compreensíveis ou convencionadas.

23	Pausas marcadas por silêncio ou pausas preenchidas por marcadores conversacionais ou outros elementos puramente fonéticos.	Pausas marcadas por sinais gráficos de pontuação específicos.
24	Uso frequente de estratégias de reformulações.	Baixa frequência no uso de estratégias de reformulações.
25	Entonação.	Uso de pontuação gráfica para marcar/simular a entonação.
26	Predominância do <i>modus</i> pragmático.	Predominância do <i>modus</i> sintático.
27	Pouca densidade informacional, especialmente no aspecto lexical.	Grande densidade informacional, especialmente no aspecto lexical.
28	Pouca frequência de passivas.	Emprego frequente de passivas.
29	Poucas nominalizações.	Abundância de nominalizações.

Não se pretendeu, com o quadro acima, esgotar, por meio de uma investigação exaustiva, as características de fala e escrita, mas tão somente apresentar um panorama geral dessas. Ainda que sem aprofundamento com comentários específicos acerca de cada uma das características. Isso porque o intuito desse levantamento foi construir um cenário no qual se tivesse, de um lado, fala e suas tipicidades, de outro, escrita e suas tipicidades, para, a partir dessa perspectiva abordar aquilo que está *entre* os polos da fala e da escrita.

Antes de passar à subseção seguinte, cabe apresentar de maneira mais detalhada um dos aspectos que marcam a oralidade, mais precisamente, a conversação. Trata-se dos “marcadores conversacionais”, elementos típicos da fala conversacional e que são utilizados com grande frequência e recorrência, além de serem partículas cujo uso e significação são convencionados. Ainda que possuam pouco ou quase nenhuma carga semântica, carregam em si significação discursivo-interacional, uma vez que contribuem para a construção da coesão e coerência do texto oral conversacional, atuando como articuladores não apenas do texto, mas também da própria interação.

Acerca dos marcadores conversacionais, Urbano (1999, p. 81) advoga que se trata de elementos “de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão”. Os marcadores conversacionais são, em suma, articuladores conversacionais que atuam de maneira determinante na manutenção da interação.

Em vista de tamanha versatilidade e funcionalidade, há uma lista com um sem número de marcadores conversacionais, mas, por ora, apresenta-se o consistente quadro resumido elaborado por Urbano que organiza as partículas do falante, que orientam o ouvinte, e do ouvinte, que orientam o falante, contribuindo para a manutenção da interação.

Tabela 4 – Lista de marcadores conversacionais

Do falante (orientam o ouvinte)			Do ouvinte (orientam o falante; retroalimentadores; <i>feedbacks</i>)		
início de turno	início de frase	fim de turno	fim de frase	convergentes, divergentes	indagativos
E	E	pois é	né?	sim	Claro
Olha	Então	né?	não sabe?	hã	Taí
Veja	Aí	certo?	certo?	ahã	Será?
Bom	Daí	viu?	entende?	hã?	é?
Eu acho	Agora	entendeu?	de acordo?	heim?	Como?
Peraí	E	heim?	tá?	hum?	O quê?
Mas	Mas	sacô?	não é?	hum	Heim?
Certo, mas	Assim	é isso aí	sabe?	hum hum	etc.
Sim	Quer dizer	que acha?	viu?	heim	
Como assim?	Eu acho	e então?	etc.	etc.	
etc.	etc.	etc.			

Fonte: Urbano (2011, p. 60)

Embora os marcadores conversacionais sejam elementos típicos da fala, por outro lado, assim como diversas das características levantadas nesta subseção, não há uma fronteira estanque entre fala e escrita. Exemplo disso são as mensagens de texto escritas trocadas instantaneamente entre celulares, os chamados “sms”. Dada a fluência do texto escrito dessas mensagens, lembrando em muito a do texto falado, não raro é possível identificar marcadores conversacionais como “heim?”, “né?”, “tá”, dentre outros, auxiliando na manutenção

do diálogo. Percebe-se, assim, que mesmo havendo tipicidades que marcam fala e escrita, isso não significa que essas não podem ser identificadas nas modalidades que não as de origem. Isso porque fala e escrita não são polos comunicáveis. Há, como mencionado, uma gama de realizações que acontecem entre fala e escrita, a qual se identifica como um *continuum*, que será tratado mais detalhadamente na subseção a seguir.

2.2 O *continuum* entre fala e escrita

Já se sabe, conforme visto, que fala e escrita são modos de expressão da língua. Há, certamente, tipicidades que identificam uma e outra forma de comunicação, mas que não as colocam em polos extremos comunicáveis – dicotômicos. Se, por um lado, a fala pode ser, em primeira análise, caracterizada pela espontaneidade, pela falta de planejamento prévio; por outro, a escrita recobre-se de planejamento e carece de espontaneidade.

Como verificado, fala e escrita possuem especificidades tais que as tornam diversas. Contudo, as diferenças existentes não são capazes de distanciar uma e outra realização do enunciado a ponto de pô-las em extremos comunicáveis. Segundo Koch (2012, p.78), “há uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo da situação comunicativa”. Daí se poder falar de um *continuum* de produção da língua e não de dois sistemas distintos.

Contudo, a menos que se tomem fala e escrita de uma perspectiva prototípica, é provável que uma e outra manifestação comunicacional apresentem-se permeadas por características uma *da* outra, uma *na* outra. O produto disso é o chamado texto híbrido, ou seja, um texto (oral ou escrito) que possui marcas que os distanciam da prototipicidade (URBANO, 2011; BAGNO, 2013). Há, portanto, que se considerar um *continuum* que liga os polos da imediatez discursiva (fala) e da distância discursiva (escrita) (URBANO, 2006a; OESTERREICHER, 2007; MARCUSCHI, 2010, FRANCO; SIEBERG, 2011;).

Segundo Lins (2007, p. 2):

As linguagens falada e escrita não ocupam os limites de uma linha reta; não são dicotômicas. Assim, carecem de ser estudadas como dois estágios discursivos em que as disparidades e afinidades se dão ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades se situam;

Esse *continuum* é o espaço virtual preenchido entre fala e escrita. A questão é: o que preenche esse espaço? Este espaço é preenchido por todas as realizações comunicativas que, em maior ou menor escala, são graduadas de tipicidades de fala e/ou escrita. Urbano (2011, p. 45) menciona que “tanto os textos produzidos oralmente podem estar matizados de oralidade, quanto os produzidos graficamente podem estar matizados de escrituralidade”, havendo, assim, a aproximação “ora de situações de imediatez comunicativa ou oralidade, ora de situações de distância comunicativa ou escrituralidade”.

Desse modo, a língua pode ser considerada tomando-a sob duas perspectivas: “meio” e “concepção”. Assim, preliminarmente, é preciso que se saiba que: (i) o meio, pode ser ou gráfico ou fônico – e, nesse sentido, há uma dicotômica real e verificável; e (ii) a concepção de produção, pode ser oral ou escrita – e é aqui que se insere a questão do *continuum*. Isso implica que o meio – gráfico ou fônico – não determina que a realização tenha características puramente da oralidade ou da escrita (ou escrituralidade), uma vez que, necessariamente, o meio precisa ter uma concepção disposta no *continuum* entre a oralidade e a escrituralidade. Este é o ponto que interessa neste momento: a disposição da realização no *continuum* concepcional.

Segundo Koch e Oesterreicher (2013, p. 156), “a diferenciação entre ‘oral’ e ‘escrito’ estabelece um *continuum* de possibilidades de concepção com gradação numerosa”. Na figura a seguir, ainda trazendo apenas elementos básicos, busca-se ilustrar esse *continuum* tipológico:

Figura 13 – O *continuum* tipológico entre a oralidade e a escrituralidade.

Fonte: elaboração própria, com base em Oesterreicher (2013, p. 157)

Na figura, a seta de duas pontas simboliza o *continuum* cujas pontas são oralidade (o discurso realizado na fala) e escrituralidade (o discurso realizado na escrita). Desse modo, as pequenas caixas que se ligam a esta linha do *continuum* são exemplos de realizações – na parte de cima, considerando o meio gráfico, e na de baixo, o fônico – que, como se verá, não possui apenas características da oralidade, assim como não possui apenas características da escrituralidade.

Por ora, sem que se aprofunde nas questões concernentes às combinações e intercâmbios entre meio e concepção, é preciso apenas que fique claro que fala (oralidade) e escrita (escrituralidade) não se encontram em polos

incomunicáveis, mas, ao contrário, ambas as realizações operam numa espécie de gradiente que vai da oralidade extrema à escrituralidade extrema ou, conforme os exemplos da figura, de uma conversa casual entre amigos a um relatório anual de uma empresa. Nesse sentido, Ingedore Koch (1997, p. 32), com base nos preceitos de Peter Koch e Wulf Oesterreicher, postula que:

O que se verifica, na verdade, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao polo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Conclui-se, então, que se por um lado o meio de expressão da língua apresenta apenas duas possibilidades – gráfica ou fônica –, por outro, a concepção de produção das mensagens dá-se ao longo de um *continuum* tipológico no qual pode se situar desde o polo da extrema oralidade até o polo da extrema escrituralidade. Ademais, a língua deve ser considerada não apenas do ponto de vista do meio, mas também do ponto de vista da concepção. Nesse sentido, é preciso que se tenha em mente que uma mensagem não opera em função de apenas um desses pontos de vista, mas, simultânea e invariavelmente, pelos dois. Assim, na subseção a seguir, fala e escrita serão abordados tendo em vista meio e concepção de produção.

2.3 Fala e escrita consideradas quanto ao meio e à concepção

Apresentada ao mundo por Peter Koch e Wulf Oesterreicher (1985; 2013), o modelo da imediatez discursiva e da distância discursiva relaciona o espaço e as relações sociais quanto à concepção e demais propriedades de produção do texto. Por imediatez (extrema) e distância (extrema), entenda-se uma combinação tal de características comunicacionais (proximidade nas relações, nível de privacidade do ato de comunicação, fatores extralinguísticos etc.) que implicam no resultado daquilo que se produz, podendo estar (se prototípico) num extremo ou outro dos polos comunicativos (oralidade extrema ou escrituralidade extrema).

Koch e Oestterreicher colocam a fala e a escrita sob duas perspectivas implícitas em um enunciado: uma refere-se ao meio (ou canal) e a outra, à concepção. Assim, quanto ao meio, a realização, como mencionado na subseção anterior, pode ser fônica (sonora) ou gráfica (visual), quanto à concepção, *do oral (oralizada) à escrita (escrituralizada)*, tendo em vista o *continuum* entre os dois polos. Com base em Koch e Oestterreicher, Urbano (2011, p. 42-43) assim interpreta a questão do meio:

- a) [fala] Produzida e transmitida *sonoramente* pela boca e recebida *acusticamente* pelo ouvido. Sob esse aspecto, na fala, a transmissão e recepção da mensagem literalmente estão “na cara”, ou seja, na boca (de quem fala) e no ouvido (de quem ouve), complementados, em geral, pelos gestos e expressões fisionômicos.
- b) [escrita] Produzida e transmitida *graficamente* pelas mãos, sobre suporte físico do papel ou similar, e recebida visualmente pelos olhos.

Diante disso, pode-se inferir que, por consequência, têm-se, de um lado, apenas duas possibilidades de realização quanto ao meio (gráfica e fônica). No entanto, de outro lado, há inúmeras possibilidades de realização quanto à concepção. Dessa feita, inúmeras combinações entre meio e concepção podem ocorrer. Isso porque qualquer realização comunicacional, necessariamente, vale-se de uma das duas possibilidades do meio vinculando-se (ligando-se) a uma das inúmeras possibilidades da concepção. A figura a seguir busca ilustrar, genericamente, o exposto.

Figura 14 – Combinações entre meio e concepção

Fonte: elaboração própria.

Dado o grande número de elementos apresentados na Figura 14, cumpre uma breve descrição acerca de cada um deles. Na parte superior, encontram-se as duas alternativas de apresentação do meio: fônica e gráfica. Na parte inferior, o retângulo simboliza o *continuum* da concepção representado pela gradiência, sem limites demarcados, que vai do cinza escuro (oralidade extrema) ao branco (escrituralidade extrema). No polo da esquerda, encontra-se o extremo da oralidade (por isso, “+ oralidade”); no da direita, o extremo da escrituralidade (por isso, “+ escrituralidade”). A seta de duas pontas representa a possibilidade de movimentação entre as duas extremidades. Além disso, o gradiente de cores, do mais cinza para o branco, sem fronteiras definidas, demonstra a fluidez e sutileza das possibilidades do *continuum*. Ligando os elementos da parte superior aos da inferior, linhas tracejadas representando a ligação que parte do meio fônico e traço-pontuadas representando a ligação que parte do meio gráfico.

Cada linha, por sua vez, representa uma combinação entre meio e concepção. Assim, como exemplos, tem-se que linha 1, poderia ser uma conversa descontraída entre amigos; 2, uma conversa telefônica; 5, uma conferência apresentada a uma plateia especializada. A linha “A” poderia ser mensagens de texto (tipo sms) trocadas entre celulares de amigos; “B”, o texto de um diário pessoal; “E”, um artigo científico. Em suma, a representação gráfica visa a demonstrar que tanto um texto fônico pode ter traços de oralidade, quanto de escrituralidade, bem como um texto gráfico pode apresentar aspectos de escrituralidade ou de oralidade.

De modo abrangente, pode-se dizer que a concepção está ligada ao fim a que se destina o texto e não, necessariamente, ao meio no qual será apresentado. Por intermédio da correta análise dessa diferenciação dupla (meio e concepção) é possível verificar que a relação entre os códigos fônico e gráfico deve ser entendida no sentido de uma dicotomia estrita, enquanto a diferenciação entre “oral” e “escrito” estabelece um *continuum* de possibilidades de concepção. De acordo com Hilgert (2000, p. 19), tomando por base as teorias de Koch e Oesterreicher, explica que:

Os termos fala e escrita são empregados em dois sentidos: num, denominam meios distintos de realização textual, correspondendo fala à manifestação fônica e escrita à manifestação gráfica; noutro, referem maneiras distintas de concepção de um texto. [...] A noção de concepção, nesta abordagem, é definida com base (a) nas

condições de comunicação do texto e (b) nas estratégias adotadas para sua formulação.

Nesse sentido, a “escolha” da concepção vincula-se não só às condições de produção, mas também às metas a que se pretende atingir. Isto é, as situações comunicacionais estão sujeitas às diversas condições de produção, aspectos, regras, parâmetros, propósitos que irão definir o produto final (linguístico-textual-discursivo), disposto no gradiente do *continuum* tipológico entre o polo da oralidade e da escrituralidade, também denominados por Koch e Oesterreicher (2013, p. 158) de polos da imediatez e da distância.

Acerca desses aspectos, Urbano (2011, p. 44) explica:

as mensagens, consideradas em teoria as inúmeras e infinitas situações comunicativas concepcionais possíveis, localizam-se necessariamente em uma linha *contínua* num campo que vai de um *polo de imediatez* comunicativa máxima (caracterizada básica e necessariamente pela interação oral “face a face”, mas não só) a um *polo de distância* comunicativa máxima (caracterizada básica e necessariamente pela interação escrita “não face a face”, mas não só). Em outras palavras, vai da máxima *oralidade* à máxima *escrituralidade*.

Quanto a isso, cumpre aqui enfatizar que os conceitos de “imediatez” e “distância” não se relacionam exclusiva e/ou necessariamente ao espaço físico entre emissor e receptor. Isso porque se deve considerar, além de outros fatores, também o grau de intimidade, proximidade social, entre os participantes de uma realização comunicacional. Isso quer dizer que uma interação face a face entre, por exemplo, um chefe e seu subordinado, será caracterizada pelo distanciamento hierárquico entre ambos, acarretando que resultado dessa comunicação seja disposto mais para o polo da escrituralidade do que da oralidade, embora o meio de produção seja o fônico.

Isso porque a língua em uso não é estática. Move-se e presta-se ao que lhe é demandado. Dessa feita, como afirma Marcuschi (2010, p. 43), “a determinação da relação entre fala-escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código”. Desse modo, torna-se central, conforme esse autor “a eliminação da dicotomia estrita e a sugestão de uma diferenciação gradual ou escalar”. Nesse sentido, ambas as realizações (fala e

escrita), comumente, frequentam-se, tomando por empréstimo tipicidades (tomadas estritamente) umas das outras.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 46), embora fala e escrita sejam diferentes, tais “diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias”. São, em sua essência, instrumentos de interação, utilizadas a todo o momento para transmissão de ideias, pensamentos e toda sorte de comunicação.

Desse modo, um dado texto pode, (i) quanto ao meio, ser fônico e quanto à concepção, escrita; (ii) quanto ao meio, fônico e quanto à concepção oral; (iii) quanto ao meio pode ser gráfico e, à concepção, escrita; ou (iv) quanto ao meio, ser gráfico e, à concepção, oral. A tabela a seguir demonstra essas possibilidades mais claramente:

Tabela 5 – Possibilidades de combinações entre as perspectivas da fala e da escrita

POSSIBILIDADES		
Meio	Concepção	Exemplos
Fônico	Oral	Conversa entre amigos
	Escrita	Palestra
Gráfico	Oral	Entrevista transcrita em uma revista
	Escrita	Texto de uma lei

Fonte: elaboração própria.

O quadro demonstra que as comunicações não se limitam a serem faladas ou escritas, uma vez que leva em consideração a possibilidades de haver tipicidades (em maior ou menor escala – como será explorado mais adiante) inter-relacionando-se conforme a finalidade a que se destinam. Portanto, uma conversa entre amigos é realizada fonicamente e sua concepção é oral. Possui, desse modo, maior grau de tipicidades da fala. Por outro lado, em oposição, o texto de uma lei, tendo meio gráfico e concepção escrita, traz em si maior grau de tipicidades da escrita. Contudo, uma palestra, na qual o palestrante se expressa oralmente (meio fônico), possui um roteiro no qual ele se baseia. Já um bilhete de recado, embora seja produzido no meio gráfico, possui a concepção oral.

Exemplifique-se para que possam ficar mais claras as ideias expostas. Tome-se o seguinte bilhete, escrito, deixado pendurado na geladeira, que traz os seguintes dizeres: “Esqueci de comprar leite Compra hoje, tá Bjim”. Quanto ao meio, é gráfico. Contudo, são evidentes as marcas da oralidade. Isso porque sua concepção é marcadamente oral, haja vista, por exemplo, o estilo íntimo, sua informalidade e ausência de pontuação. Embora escrito, quase é possível ouvir o autor dizendo tal recado, tamanha é a proximidade do texto com a oralidade. Trata-se, assim, de um texto cuja produção se deu em meio gráfico, mas que tem concepção oral.

De outro lado, relembre-se a posse da presidência do Superior Tribunal de Federal (STF) pelo Excelentíssimo Ministro Joaquim Barbosa, de cujo discurso proferido à ocasião reproduz-se trecho a seguir:

Excelentíssima Senhora presidente Dilma Roussef, em nome de quem cumprimento todas as autoridades aqui presentes. Excelentíssimos Senhores Ministros do Supremo Tribunal Federal. Minhas senhoras, meus senhores.

O Brasil é um país em franca e constante evolução. Um olhar retrospectivo e generoso sobre o nosso pacto sócio-político e sobre a nossa história como nação nas últimas cinco ou seis décadas, revelará sem dúvida a trajetória vitoriosa de um povo que soube desvencilhar-se da nada confortável posição de quase pária no concerto das nações livres. Esta posição, evidentemente, decorrente das graves iniquidades pelas quais éramos caracterizados. E passou a ingressar no seleto grupo das nações respeitáveis cujas instituições políticas podem, sem a menor sombra de dúvida, servir de modelo a diversos Estados cuja institucionalidade ainda está em vias de construção [...]. (BARBOSA, 2012)

Note-se, por exemplo, o evidente cuidado com o arranjo das palavras (planejamento – em oposição à falta de planejamento do exemplo anterior), o formalismo nos tratamentos e a escolha vocabular. Tais traços, típicos da escrituralidade (quando considerada no modelo dicotômico), demonstram sua concepção marcadamente escrita, embora tenha sido apresentado oralmente (meio fônico), na forma de discurso. Vale ainda pontuar esse é um pronunciamento não espontâneo, ou seja, houve uma formulação prévia (planejamento prévio). Primeiramente, foi escrito e, posteriormente, lido. Percebe-se com isso que há, assim, a possibilidade de transposição de um meio para outro, bem como adaptações concepcionais necessárias a tal mudança de produção, mas essa questão será tratada em momento oportuno, na subseção 2.5, “Transposição de meio: a retextualização”, que tratará da retextualização.

Diante dos conceitos e ideias expostos, consideradas as perspectivas do meio e da concepção e, conseqüentemente, do *continuum* entre os polos da imediatez (oralidade) e distância (escrituralidade), é possível dizer que praticamente todos os textos, salvo aqueles prototípicos, possuem traços concepcionais de oralidade e escrituralidade em maior ou menor grau, o que, por consequência, faz com que esses textos tenham maior ou menor grau de hibridismo, questão que será explorada na próxima subseção.

2.4 Características da fala na escrita e da escrita na fala: hibridismo

O texto, como visto, é uma construção linguística que tem como objetivo a comunicação de uma informação, uma ideia, um pensamento etc. Para isso, vale-se da língua e todo seu rico acervo de possibilidades que irão se adaptar e se adequar às necessidades ditadas pela meta a que se pretende atingir. Também se pôde verificar até aqui que, do ponto de vista do meio, uma mensagem pode ser fônica ou gráfica; no entanto, do ponto de vista da concepção, uma mensagem pode localizar-se ao longo do *continuum* tipológico entre os polos da imediatez (oralidade) e da distância (escrituralidade). Tal possibilidade implica que uma dada realização possua matizes de oralidade e escrituralidade em maior ou menor escala, dependendo dos fatores e condições de produção, fazendo dessa realização um texto “híbrido”.

Acerca das relações entre fala e escrita, Marcuschi (2010, p.34) afirma que suas relações “não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques”. Teoricamente é possível estabelecer tais polaridades e dicotomias, no entanto, o uso, a atuação prática da língua não é capaz de impor limites e demarcações. Observe-se um bilhete da mãe para o filho como o que aparece na figura a seguir:

Figura 15 – Bilhete de uma mãe para o filho

Fonte: bilhete pessoal fornecido à autora da pesquisa

“Filhote cabecinha de vento, lembra que hoje é dia de você comer na rua pq a mamis tá de madame e hoje não quer cozinha. Já vem comido pra casa. Traz pra mim.

Bjks

Te amo muitão!

Mamis”

Embora tenha sido produzido graficamente, o texto apresenta alto grau de oralidade, não apenas pelas escolhas lexicais (filhote, mamis, bjks, muitão), mas também pelo baixo índice de planejamento prévio – tendo em vista a repetição de palavras (hoje-hoje) –, uso de expressões de ambíguas (Já vem comido pra casa), mistura das pessoas (você e tu, para se referir ao filho, e eu e ela, para se referir a si mesma), corte de palavras (tá), uso de próclise em início de frase (te amo). Eis um claro exemplo de hibridismo: um texto escrito, portanto, gráfico quanto ao meio, mas que apresenta diversos traços de um texto falado, oral, quanto à concepção.

Os traços identificados e elencados no exemplo acima corroboram o que postula Urbano (2011, p. 114) acerca da estrutura sintática da fala e da escrita: “A linguagem falada tem realizações sintáticas próprias diferentes das da sintaxe da

língua escrita, mas não há um abismo intransponível entre a sintaxe de ambas”. Tanto assim o é que no caso de um texto híbrido como o do exemplo, ainda que haja alguma dificuldade para um terceiro sujeito compreender a dinâmica da informação, certamente o filho compreendeu o sentido da mensagem.

Nesse sentido, Marcuschi (2010, p. 9) declara que “as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização”, mas também ressalta que em certos momentos é possível identificar uma distância marcada “mas não a ponto de se ter dois sistemas linguísticos ou duas línguas, como se disse por muito tempo”, marcando tão somente pontos distantes localizados no *continuum* tipológico, isto é, um mais próximo da oralidade extrema e o outro mais próximo da escrituralidade extrema.

Acerca das construções comunicativas, Urbano (2010, p. 45) ressalta que “tanto os textos produzidos oralmente podem estar matizados de oralidade, quanto os produzidos graficamente podem estar matizados de escrituralidade”, havendo, assim, a aproximação “ora de situações de imediatez comunicativa ou oralidade, ora de situações de distância comunicativa ou escrituralidade”. Em outras palavras, tanto a fala pode apresentar tipicidades da escrita, quanto a escrita pode apresentar tipicidades da fala.

Nesse sentido, textos cujas características sejam estritamente típicas da escrita ou da fala são aqueles prototípicos, ou seja, aqueles que se encontram nos polos extremos de imediatez (fala estritamente espontânea) ou de distância (escrita estritamente planejada). Tratando-se da língua em uso é mais provável que se encontrem textos híbridos, cuja permeabilidade de imediatez e de distância ocorre em maior ou menor grau.

Bagno (2013, p. 70), tratando da questão do hibridismo lembra que desde as últimas décadas do século XX, adentrando o século XXI, o acelerado desenvolvimento dos meios de comunicação, associados às novas tecnologias de informação têm provocado transformações acentuadas nas condições de produção da fala e da escrita.

O uso e popularização de novas ferramentas e plataformas de comunicação trazem implicações para a maneira como a língua é usada. A relação espaço e tempo tornam-se cada vez mais relativas e, por consequência, oralidade e escrituralidade também se relativizam, as fronteiras entre uma e outra se tornam ainda mais permeáveis e, por consequência, híbridos. Ferreira-Silva e Silva (2009, p. 98), em estudo acerca do *continuum* fala-escrita observado no uso de tecnologias virtuais de comunicação, concluem que o fenômeno linguístico que resulta nesse ambiente:

é um exemplo prático da hibridização que ocorre entre o texto escrito e o oral, demonstrando que ambos são práticas da mesma língua em situações diferentes, em que não há supremacia entre um e outro, há sim um hibridismo em que oral e escrito se caracterizam como elementos que se interpenetram na função social de comunicação na pós-modernidade.

Isso implica que os traços da oralidade podem, cada vez mais, serem verificados e identificados nos textos de comunicação rápida, especialmente dos meios digitais como é o caso das mensagens de texto instantâneas enviadas e recebidas pelos celulares. Contudo, é preciso que se ressalte que não há um limite demarcado entre oralidade e escrita, há uma influência de uma na outra de acordo com o fim a que se destina a comunicação.

Corroborando as ideias até aqui apresentadas, Araújo-Chiuchi (2012, p. 17) observa que:

é possível identificar na escrita, portanto, vestígios da fala não apenas nos lugares mais aparentes, mas também nos lugares que, para o escrevente, se constituem como lugares supostamente característicos de uma escrita homogênea e autônoma.

Esses *vestígios* são os traços de oralidade na escrita e de escrita na oralidade que marcam o hibridismo. Dessa forma, apesar de ultimamente poderem ser verificados com maior frequência e de maneira mais evidente, não apenas os textos escritos podem apresentar características da fala como também a fala pode apresentar traços da escrita. De forma mais sutil, basta que se lembre do que foi exposto nas páginas 85 a 87, quando se mencionou que a fala, após o letramento completo, acaba sendo influenciada por esse. De um modo geral, portanto, a fala de um letrado é matizada pela escrita, seja em suas escolhas lexicais, seja em suas construções sintáticas.

No dia a dia, em situações de grande espontaneidade, talvez esses traços não sejam verificados tão facilmente, mas no ambiente profissional ou em situações que requerem posturas de menor naturalidade, a fala passa a apresentar traços da escrita, seja em construções mais elaboradas, seja em escolhas lexicais mais requintadas ou menos prosaicas, entre outras. Um exemplo desse tipo de fala, permeada pela escrituralidade, pode ser observado em uma palestra. Nela, o palestrante, embora fale para a plateia, não deixa, salvo exceções, para criar seu roteiro de falas de maneira improvisada. Ele, provavelmente, estudou o tema, preparou um roteiro e o vai seguindo. Tais estratégias acarretam que o grau de espontaneidade vá se reduzindo e o de planejamento vá aumentando, o que significa dizer que a fala vai reduzindo os traços de oralidade e aumentando o de escrituralidade.

O hibridismo é, de certo modo, uma reafirmação da teoria do *continuum* entre a oralidade e escrituralidade à medida que a expressão oral a todo o momento permite que haja um aproveitamento de recursos da expressão escrita, assim como essa se vale dos recursos da expressão oral. Nesse sentido, ao invés de uma fronteira que delimita oralidade e escrituralidade, há acesso permeável entre uma e outra.

Neste momento, faz-se oportuno, tendo em vista já terem sido perpassados os conceitos e terminologias de meio, concepção, oralidade, escrituralidade, imediatez, distância, *continuum*, a figura a seguir, elaborada por Urbano com base nos estudos realizados por Oesterreicher (1996) e Koch e Oesterreicher (1985, 2013), traz um quadro mais completo de disposições de situações comunicacionais nos polos da imediatez e da distância:

Figura 16 – O *continuum* entre oralidade e escrituralidade²².

Fonte: Urbano (2006, p.32)

Sobre tal representação, Urbano destaca que os campos nos extremos superior e inferior – totalmente branco e totalmente cinza, respectivamente – na terceira coluna à direita, representando os polos da imediatez (oralidade) e da distância (escrituralidade), demonstram, respectivamente, a imediatez prototípica e a distância prototípica. Acrescenta, ainda, que o meio de realização da comunicação (fônico ou gráfico) “embora sendo uma das condições muito significativas da imediatez ou da distância, não tem peso decisivo e definitivo na caracterização do

²² Por tratar-se de reprodução fac-similar, conservou-se a grafia de “polo” com acento gráfico (pólo), uma vez que a publicação do livro do qual se extraiu a figura é anterior à adoção do Novo Acordo Ortográfico.

texto como falado ou escrito, concepcionalmente considerado” (2006, p. 34). Há, portanto, mais um argumento a favor da teoria de que outras condições de produção, muito mais do que o meio, é que irão determinar maior ou menor grau de imediatez e/ou distância, tipicidades da oralidade ou da escrita. Além disso, é possível verificar que, à exceção dos polos, todas as outras ocorrências são híbridas, em maior ou menor escala.

Por fim, cumpre ainda mencionar, apenas como registro, sem maiores aprofundamentos, que o conceito de hibridismo não se limita ao *continuum* entre fala e escrita. Assim, por exemplo, o discurso publicitário comumente vale-se de imagens para compô-lo, em conjunto com um texto verbal (GUIMARÃES, 2013). Esta pesquisa, porém, tão somente abordará o primeiro caso, tendo em vista que o *corpus* a ser investigado não abrange outras dimensões que não fala e escrita.

Até aqui, foi possível verificar, de modo geral, que a língua manifesta-se, seja por meio do discurso ou do texto, de modo a transmitir informações. Para isso, utiliza-se dos dois meios, fônico e gráfico, e de um sem número de concepções que se encontram dispostos ao longo de um *continuum* tipológico entre a oralidade e a escrituralidade. Viu-se também que fala e escrita permitem, ao sabor da situação e da necessidade, que uma apresente tipicidades uma da outra, fazendo, assim, com que haja um hibridismo nas realizações, quanto à concepção. No entanto, a versatilidade da língua permite também que seja realizada uma operação a qual se realiza muito habitualmente, mas sem que seja comumente notada: a transposição de meio. Isto é, a transposição do meio fônico para o gráfico e do gráfico para o fônico. As questões em torno desse aspecto serão objeto de análise na próxima subseção.

2.5 Retextualização: a transposição de meio

A língua oferece imensuráveis possibilidades de criação e combinação para expressão de mensagens, dentre as quais está a possibilidade de transposição de um texto fônico para o gráfico e vice-versa. Isso porque, nem todo texto gráfico originou-se graficamente. Assim como, nem todo texto fônico originou-se

fonicamente. Uma entrevista que se lê em uma revista pode ter sido concedida por meio de uma conversa oral. Um discurso proferido a uma plateia, quando não é improvisado, pode ter sido concebido primeiramente por escrito, para então ser pronunciado oralmente.

Para ilustrar essas ideias, considere-se a figura a seguir:

Figura 17 – Direções de movimentação das realizações da língua.

Fonte: elaboração própria.

Tomando-se como parâmetros meio e concepção, é possível notar que a movimentação não ocorre apenas quanto à concepção, da oralidade para a escrituralidade (horizontalmente), mas também pode correr quanto ao meio, do gráfico para o fônico e vice e versa (verticalmente). Lembrando que, assim como na Figura 14, o gradiente simboliza o *continuum* entre oralidade e escrituralidade.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 46), embora fala e escrita sejam diferentes, como visto, tais “diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias”. Fala e escrita são, essencialmente, instrumentos de interação, utilizadas a todo o momento para transmissão de ideias, pensamentos e toda sorte de comunicação. Para tanto, oferece uma gama de recursos e possibilidades, dentre os quais o trânsito de características da oralidade e da escrituralidade, bem como a

transposição de um meio para outro. Koch e Oesterreicher exemplificam esses trânsitos por meio do esquema na figura a seguir:

Figura 18 – Esquema das formas de expressão de situações comunicacionais cotidianas

Fonte: Koch e Oesterreicher (2013, p. 157)

No esquema, os autores (ibid., 156-157) tipificam (a) como sendo uma conversa casual; (b) conversação telefônica com um amigo; (c) entrevista pública; (d) entrevista publicada; (e) depoimento em um diário pessoal; (f) carta privada; (g) apresentação pessoal (em uma entrevista de emprego); (h) sermão; (i) conferência universitária; (j) artigo científico; (k) ato jurídico (peças processuais, leis). Desse modo, (a') é a transposição do meio fônico para o gráfico, por exemplo, um amigo X contando, por escrito, para o amigo Y, uma conversa que teve com o amigo Z; (e'), por sua vez, seria a leitura do depoimento que foi escrito no diário pessoal; (i') a transposição do que foi exposto oralmente na conferência para um texto escrito; e (k') seria a leitura dos atos jurídicos, por exemplo, de uma lei. Todas essas situações são absolutamente corriqueiras no dia a dia demonstrando que a transposição de meio ocorre, mesmo sem que se perceba, a execução dessa operação.

A tal transposição, Marcuschi (2010, p. 46) denomina, de modo abrangente, retextualização. O autor, em sua obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, oferece a seguinte explicação para o termo:

A *retextualização*, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para escrita não se dá naturalmente nos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no

código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.

Algumas observações devem ser feitas, com base no excerto. A primeira delas é que a complexidade mencionada pelo autor ocorre porque fala e escrita gozam de recursos tais que, quando se pretende realizar a transposição de um meio para outro (do gráfico para fônico, do fônico para o gráfico), necessitam de outros recursos que possam marcar suas intenções. Nesse sentido, e de modo geral, uma fala expressada com surpresa, ganha um ponto de exclamação (!) quando escrita. Uma fala permeada por hesitações e suspensões, reticências (...) na escrita. Pausas na fala ganham vírgulas (,) na escrita. E assim por diante, dentro dos limites que possa haver. Dessa feita, os sinais de pontuação estão para a escrita, assim como a entoação e as pausas estão para fala.

Uma segunda, e crucial, observação que se faz diz respeito ao próprio termo “retextualização”, que não se vincula a uma *teoria*, mas a uma *metodologia* de transposição de uma modalidade da língua para outra. É nesse sentido que se enquadra o Modelo de Marcuschi (2010) do qual esta pesquisa se valerá, ao menos em parte, na etapa prática. Além disso, trata-se de uma terminologia que pode ser tomada de um ponto de vista abrangente, na qual se toma por *retextualização* toda ordem de refacção de um texto, seja do falado para o escrito, do escrito para o falado, de um gênero para outro, de uma língua para outra. De um ponto de vista mais estrito, retextualizar seria *textualizar novamente*. Nesse sentido, tem-se um texto anterior e um texto posterior (retextualizado, refeito), um texto matriz e um texto filial – mas não em termos de maior ou menor importância, apenas tomados quanto à precedência.

Em consonância com as ideias expostas, Matencio (2003, p. 4) advoga o seguinte:

Textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência.

Diante do levantamento realizado acerca do texto, é possível afirmar, genericamente, que textualizar é organizar o discurso de modo a torná-lo

comunicativo, isto é, numa mensagem não apenas coerente, coesa, mas que também possua contextualização, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade e situacionalidade e intertextualidade²³. Em suma, textualizar é elaborar texto.

Retextualizar, por outro lado, consiste em um processo de refazimento de uma entidade comunicativa que já é um texto, isto é, que já traz os elementos que o tornam comunicativo. Assim, as preocupações nesse processo centram-se na manutenção de tais características e também nas adaptações e adequações necessárias ao novo formato – modalidade, gênero, tipo etc.

Diferentemente da transcrição, quando, a depender dos critérios adotados, abarcam-se elementos vários da fala, a retextualização é um procedimento que busca transpor o texto produzido originalmente em outro texto, fazendo as adequações que o outro, o novo, requer. Dessa feita, por exemplo, um texto falado (fônico), permeado de marcadores discursivos, repetições, pausas, alongamentos, cortes, reformulações (dentre outros), quando transposto para um texto escrito (gráfico) deve suprimir tais elementos, contudo, mantendo a essência das informações. É o que ocorre, por exemplo, de modo geral, no caso das atas que registram (graficamente), de modo organizado, coerente e coeso, os fatos ocorridos durante uma reunião (realizada fonicamente), realizando, dentre outras operações, a supressão de tipicidades da fala.

Vale mencionar que Urbano, já em 1990, tratava dessas questões, ainda que não utilizasse a terminologia adotada mais tarde por Marcuschi. Em artigo publicado nos Anais do Grupo de Estudos Linguísticos (GEL), o autor, ao referir-se aos caminhos do oral para o escrito menciona que “o texto oral em questão sofreu, aqui, uma série de processos mantenedores e transformadores, como a cópia, apagamento, substituição, inserção, reordenação e adaptação de nível linguístico” (URBANO, 1990).

Cumprе enfatizar que a retextualização, tomada no sentido abrangente, não se restringe ao processo de transposição da fala para a escrita, por isso, nesta pesquisa, em vista do *corpus* adotado, sendo também investigada a transposição da

---

²³ Características elencadas e explicadas na subseção 1.2.3, “Textualidade”.

escrita para a fala, ainda que para isso certas adequações no modelo proposto por Marcuschi (2010) tenham de ser realizadas.

Nesses processos transformadores, embora se busque a manutenção das ideias e informações, algumas perdas e acréscimos são inevitáveis. No caso da retextualização da fala para a escrita, além da supressão de elementos da oralidade já mencionados, perde-se também a expressividade. Ramos (2007, p. 162) registra que, no caso desse tipo de retextualização, “as exclamações não reproduzem eficientemente a entonação das palavras [...]”. Por outro lado, a retextualização da escrita para a fala, inevitavelmente, ganha a ritmo e fluidez em maior ou menor escala, dependendo do tipo de leitura que se faz, por exemplo.

Se para retextualização da fala para escrita são apagados os elementos da fala; da fala para a escrita inserem-se tais elementos de modo a emprestar àquele matriz a fluidez e naturalidade da fala, mesmo que simulados e ainda que tais elementos da fala não estivessem previstos no texto escrito – diferentemente dos textos produzidos para serem encenados ou os textos literários que simulam a fala²⁴.

A retextualização, seja do oral para o escrito, seja do escrito para o oral, corre o risco de desviar-se, em maior ou menor grau, do original. Isso porque inserções e apagamentos são estratégias de uma e de outra forma do discurso e sua transposição de um meio para outro requer adaptações de forma, que podem acarretar em distorções (mais ou menos sérias) no conteúdo. Isso, porém, condiciona-se a inúmeros fatores de produção.

Considerando que o modelo proposto por Marcuschi (2010) será a o ponto de partida para a aplicação desta pesquisa, a subseção será dedicada à apresentação o referido modelo de maneira mais detalhada.

---

²⁴ Não serão tratados os pormenores dessas questões nesta pesquisa uma vez que esses não são o foco da análise. Ver Issacharoff (1985) para aprofundamento acerca de textos produzidos para serem encenados. Para saber mais sobre marcas da fala em textos literários, ver Urbano (2000).

2.5.1 Retextualização: o Modelo proposto por Marcuschi

Em sua obra *Da escrita para a fala: atividades de retextualização*, Marcuschi (2010) apresenta uma metodologia que, por meio de operações, permitem executar a atividade de retextualização. Nesse primeiro momento, contudo, será aqui apresentado o modelo sem considerar que ele foi desenvolvido para atuar, em princípio, apenas da fala para a escrita, de modo que essa limitação não interfira no entendimento do sistema, que, como será possível verificar mais adiante, pode ser adaptado para outros tipos de retextualização.

Marcuschi (2010, p. 54-55) aponta quatro variáveis no que concerne ao foco de abordagem na retextualização: o propósito ou objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; e os processos de formulação típicos de cada modalidade. A seguir, cada uma dessas variáveis será explicada, com auxílio de Matencio (2002, p. 112):

- (i) propósito ou objetivo – a finalidade da transformação determina as escolhas referentes ao conteúdo temático do texto-base e às estruturas que se pretende preservar;
- (ii) relação entre o produtor do texto original e o transformador – (a) *a retextualização realizada pela mesma pessoa que produziu o texto original* – as mudanças são mais drásticas, decorrendo, comumente, em um novo texto ou em um bastante diferente do original. Isso porque o autor sente-se à vontade para realizar alterações de forma e conteúdo; (b) *a retextualização realizada por pessoa diferente daquela que produziu o texto original* – o retextualizar procura “respeitar” o texto original, realizando menor número de mudanças no conteúdo, porém, ainda podem ser significativas as mudanças concernentes à forma;
- (iii) relação entre o gênero do texto original e o gênero da retextualização – a transposição de um meio para outro, mantendo-se o gênero, implica mudanças menos drásticas do que quando a

transposição é de um gênero para outro, uma vez são necessárias adaptações que podem exigir mudanças mais perceptíveis;

- (iv) processos de formulação de cada modalidade – a retextualização da fala para a fala ou da escrita para a escrita produz diferenças menos radicais, ao passo que a mudança de modalidade naturalmente implica na necessidade de alterações e adaptações para que se atenda às tipicidades de cada uma delas.

Portanto, qualquer análise de uma retextualização deve considerar essas quatro variáveis a fim de compreender as possíveis manutenções e/ou alterações e/ou adaptações. Além disso, aspectos linguísticos, textuais e discursivos devem ser considerados no processo de retextualização. Marcuschi (2010, p. 69) apresenta um quadro, reproduzido na figura a seguir, no qual expõe os referidos aspectos:

Figura 19 – Aspectos envolvidos nos processos de retextualização

Fonte: Marcuschi (2010, p. 69)

Diante do exposto, têm-se, basicamente, quatros aspectos no que se refere a um processo de retextualização. Dois deles – A e B – o autor informa que são processos linguísticos, textuais e discursivos e dizem respeito às operações que atuam sobre o código, mas cujas implicações refletem no discurso, uma vez que ambos vinculam-se de maneira indissociável. O aspecto C refere-se ao tratamento dos turnos e envolve operações mais complexas em relação aos dois aspectos anteriores, além disso, devem considerar os processos A,B e D. Por fim, a execução

de D, cognitivo, envolve processos ainda mais complexos do que o anterior. Isso porque a retextualização de um texto envolve, necessária e indispensavelmente, a compreensão.

Por fim, para encerrar a etapa teórico-metodológica desta pesquisa, apresenta-se o que o proponente do modelo denomina de “Modelo diagramático para análise dos processos de retextualização” como na Tabela a seguir:

Tabela 6 – Modelo diagramático para análise dos processos de retextualização

Texto original	Retextualização	Operações e análises			
		Tipo de operação	Eliminações	Transformações	Acréscimos/ Alterações
		1 ^a			
		2 ^a			
		3 ^a			
		4 ^a			
		5 ^a			
		6 ^a			
		7 ^a			
		8 ^a			
		9 ^a			
		Operações especiais			

Fonte: Marcuschi (2010, p. 123)

O autor (ibid., p. 77-88) elabora nove possíveis operações de editoração (regras para edição de textos), subdividas em *operações de regularização e idealização* (1 a 4) e *operações de transformação* (5 a 9):

1^a operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística) – eliminação de hesitações, elementos lexicalizados ou não lexicalizados e tipicamente produzidos na fala, tais como marcadores conversacionais, principalmente quando aparecem no interior de unidades discursivas;

2^a operação: introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia) – inserção de pontuação

diacrítica e formal, tendo em vista que a fala não dispõe desse recurso. Atende à necessidade de que na escrita as unidades sejam visualmente marcadas;

3ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística) – as repetições, típicas da oralidade, sejam de itens lexicais, sintagmas, orações ou estruturas, geram construções paralelas em grande quantidade. Junte-se a essas, as redundâncias informacionais e algumas reformulações parafrásticas. Não se trata, nesse momento, de condensação informacional, mas apenas da eliminação de elementos reduplicados desnecessariamente;

4ª operação: introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção) – passo em direção a uma transformação e não apenas uma idealização. Não implica na reordenação tópica, mas tão somente na disciplina do texto para que este tenha aparência da escrita, que teria normas mais específicas;

5ª operação: introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalizações de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude) – tendo em vista que a fala utiliza o contexto físico de maneira sistemática para orientação e referenciação espacial, a retextualização deve inserir informação que os recupere;

6ª operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita) – ações bastante diversificadas e de grande importância, pois aqui se acha o peso maior da normatização da escrita;

7ª operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade) – nessa e na próxima operação surgem os problemas relativos ao fenômeno cognitivo da interpretação encontrado

na compreensão textual. Nesse sentido, para transformar é necessário compreender o texto. A não compreensão não impossibilita a retextualização, mas pode conduzir a uma transformação problemática, chegando ao falseamento. Aqui é possível ocorrer alterações sintáticas que podem ser compreendidas como não acarretando alterações no valor-verdade do enunciado (entendendo-se que tal alteração não apresenta relevância semântica), no entanto, se considerar-se que escolhas sintáticas são também escolhas semânticas, alterações de qualquer natureza sintática podem conduzir a outra força ilocutória;

8ª operação: reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa) – necessidade de alto domínio da escrita; aplica-se em textos mais complexos com predomínio do aspecto argumentativo ou diálogos cuja retextualização pode ser mais global, sem atenção para detalhes informacionais;

9ª operação: agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação) – estabelece a diferença entre resumir e transformar. No primeiro caso, há uma compreensão textual que objetiva ao macrotexto, com predomínio de seleção de conteúdos e condensação (por eliminação de informações secundárias) e agrupamento sistemático de informações. No segundo caso, a eliminação pode atingir maior ou menor grau, determinada pelo fim a que se destina o texto final. Parte-se do pressuposto de preservação do mesmo volume de informações, embora a manutenção integral do conteúdo não seja vista como condição da retextualização.

O modelo apresentado, bem como as operações elencadas, serão a base, o ponto de partida para as aplicações. Evidentemente, também serão, a seu momento, realizadas as adequações necessárias de modo que se moldem às peculiaridades do *corpus*.

Com isso, encerra-se aqui a primeira parte desta pesquisa, que buscou apresentar um panorama teórico e metodológico como constructo para a segunda parte, prática.

Parte II

Aplicação

Para a aplicação das teorias e metodologia expostas na primeira parte, esta pesquisa vale-se de um *corpus* composto por documentos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (ConsEPE) da Universidade Federal do ABC (UFABC).

O ConsEPE é a instância deliberativa para matérias de ensino, pesquisa e extensão na UFABC. É composto, atualmente, por 31 membros representantes das categorias docente²⁵ (70%²⁶ da plenária), discente (de graduação e pós-graduação – 15% da plenária) e técnico-administrativa (completando os 15% faltantes), conforme disposto no Estatuto da UFABC²⁷, em seu Art. 20.:

Art. 20. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (ConsEPE), órgão superior deliberativo da UFABC em matéria de ensino, pesquisa e extensão, será integrado pelos seguintes membros:

- I. reitor, como seu presidente;
- II. vice-reitor, como vice-presidente;
- III. pró-reitores de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão;
- IV. diretores de Centro;
- V. coordenadores dos bacharelados interdisciplinares,
- VI. um coordenador de curso de pós-graduação eleito pelos coordenadores de curso de pós-graduação;
- VII. um coordenador de curso de graduação, eleito pelos coordenadores de curso de graduação;
- VIII. três representantes docentes de cada Centro, eleitos por seus pares do mesmo Centro;
- IX. três representantes do corpo técnico-administrativo, eleitos por seus pares;
- X. quatro representantes do corpo discente da graduação, eleitos por seus pares;
- XI. dois representantes do corpo discente da pós-graduação, eleitos por seus pares;

As sessões ordinárias do ConsEPE ocorrem mensalmente, mediante prévia convocação pelo presidente – o reitor – e envio de pauta e anexos pela

---

²⁵ O corpo docente da UFABC é composto em sua totalidade por professores doutores em regime de dedicação exclusiva.

²⁶ Os percentuais atendem ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

²⁷ Aprovado pela Resolução ConsUni nº 62, de 4 de maio de 2011. Disponível em: http://www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/administracao/ConsUni/13-05-11_estatuto-da-ufabc.pdf

Divisão de Conselhos da Secretaria-Geral da UFABC aos conselheiros. A pauta é composta pelos itens enviados pelas áreas demandantes – Pró-Reitorias, Diretorias e representantes de Centro²⁸, dentre outras. Tais itens apenas integram a pauta após avaliação prévia da Divisão de Conselhos acerca da pertinência da análise do assunto pelo ConsEPE, considerando as competências dessa instância – elencada no Art. 21 do mencionado Estatuto.

Juntamente com a pauta, são encaminhados aos conselheiros os anexos, ou seja, os documentos enviados pelas áreas os quais embasam os assuntos a serem discutidos na sessão, podendo ser Minutas de Resolução, Regimentos, Projetos Pedagógicos, Editais, dentre outros.

Cada sessão do ConsEPE compõe-se de três momentos:

- (i) Informes – subdivididos em Informes da Reitoria e Informes dos conselheiros;
- (ii) Ordem do Dia; e
- (iii) Expediente.

No momento dos Informes, Reitoria e conselheiros comunicam ao Conselho assuntos e fatos que necessitam e/ou merecem publicidade à comunidade acadêmica. São exemplos de informe a divulgação de eventos que aconteceram ou acontecerão; resultados de avaliações de cursos em fase de reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC); menções e posicionamentos da UFABC em *rankings*, nacionais e internacionais, de avaliação institucional, dentre outros.

Na Ordem do Dia, são deliberados os itens da pauta mediante apresentação de uma relatoria – que, em suma, uma vez que será detalhado em seção própria, é um parecer elaborado por um conselheiro com objetivo de emitir a opinião fundamentada acerca do assunto de que trata – com um parecer avaliativo emitido por um conselheiro-relator acerca de um dos assuntos dessa etapa. Após exposição, propostas de ajustes ou alterações, o documento final é encaminhado para votação. É importante ressaltar que esses itens foram apresentados ao Conselho, pela área demandante, no Expediente da sessão anterior. Assim, aquele

---

²⁸ A UFABC não é dividida em Departamentos, mas sim em três grandes Centros: Centro de Ciências Naturais e Humanas – CCNH; Centro de Matemática e Ciências Cognitivas – CMCC e Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas – CECS.

assunto que figura no Expediente de uma sessão somente será votado na Ordem do Dia da sessão seguinte, salvo exceções previstas no Regimento Interno desse Conselho.

Por fim, no momento do Expediente, como mencionado, um demandante – uma Pró-Reitoria, a Reitoria, a Vice-Reitoria, a Agência de Inovação, qualquer outra área da UFABC – elabora, por exemplo, uma minuta de Resolução com vistas a regulamentar dado procedimento e a apresenta ao Conselho. Nessa etapa, discussões, questionamentos, esclarecimentos e propostas de ajuste devem ser apresentados.

Tendo em vista que este estudo tem como foco o momento de apresentação da relatoria – parecer avaliativo acerca do item a ser deliberado –, dar-se-á, portanto, destaque ao momento da Ordem do Dia, quando são apresentados esses documentos. Na Ordem do Dia, posteriormente à apresentação da relatoria, segue-se a etapa de esclarecimentos e discussões da Plenária, e, a seguir, são postos em votação os destaques e propostas de aprimoramento e, finalmente, encaminha-se para votação o documento em sua totalidade. A votação, a critério do presidente, respeitados os dispostos no Regimento Interno, pode ser simbólica, nominal ou secreta.

Com base em todos esses momentos, a equipe da Divisão de Conselhos, posteriormente, elabora a ata da sessão, que será aprovada na sessão imediatamente posterior. As atas são o registro escrito oficial das sessões e têm valor documental após aprovação pelo Conselho.

Expostas as etapas de uma sessão do ConsEPE, bem como alguns de seus documentos, considerando a diversidade dos materiais que uma sessão do ConsEPE produz, referentes às três etapas, esta pesquisa utiliza como *corpus* um recorte da Ordem Dia, mais especificamente o momento quando um dos conselheiros-relatores apresenta sua relatoria ao Conselho. Desse modo, serão utilizados os seguintes materiais como *corpus*:

- (i) relatoria escrita;
- (ii) áudio da exposição oral da relatoria; e
- (iii) trecho da ata correspondente à exposição da relatoria.

A escolha dos referidos documentos teve como critério a presença de elementos de fala na escrita e de escrita na fala, o que possibilita um caminho de ida e volta do texto escrito ao oral e do oral ao escrito. Ainda, pareceu oportuna essa escolha porque o conselheiro-relator não apenas oraliza sua relatoria, realizando não apenas mera leitura de seu texto escrito, mas também realiza nessa apresentação diversas inserções e comentários que contribuem para que os demais conselheiros da plenária possam formular suas opiniões.

É importante mencionar que a amostra analisada vai do início ao fim da apresentação do conselheiro-relator, não abrangendo as discussões da plenária. Isso porque não interessa ao foco desta pesquisa tais discussões, uma vez que se pretende realizar o cruzamento e cotejo entre o texto escrito da relatoria, seu áudio e, por fim, a ata desse trecho²⁹.

Nas subseções a seguir será detalhada cada uma das partes que constituem o objeto de análise, bem como será apresentado o respectivo *corpus* propriamente dito.

3.1 A relatoria escrita

Relatoria é um parecer elaborado por um conselheiro-relator, previamente escolhido pelo presidente do Conselho, tendo como critério o fato de o conselheiro não ter ligação direta com o tema a ser deliberado, a fim de que não haja conflito de interesse, visando a uma desejável “neutralidade” da avaliação e que deve ser apresentado na etapa da Ordem do Dia para auxiliar os demais conselheiros na tomada de decisão no momento da votação.

Uma relatoria tem como objetivo emitir a opinião fundamentada acerca do assunto de que trata e que já fora apresentado no Expediente de sessão anterior.

---

²⁹ Ainda que as sessões dos Conselhos Superiores da UFABC sejam públicas, obteve-se a autorização expressa da Chefia do Gabinete da Reitoria da UFABC, bem como do docente cuja relatoria e fala são objeto específico desta pesquisa.

Encaminha-se com antecedência de até duas semanas da data da reunião uma convocação ao “conselheiro-relator”, juntamente com modelo de relatoria a ser seguido (contendo i. contexto e histórico; ii. avaliação e iii. conclusão), bem como material necessário para embasar a avaliação (o documento propriamente dito – resolução, edital etc. – parecer jurídico da Procuradoria Federal, parecer *ad hoc*, dentre outros). A referida antecedência visa a que o conselheiro-relator tenha tempo hábil de estudar o tema e buscar informações necessárias para compor seu parecer. Tão logo fique pronta, a relatoria é encaminhada, por escrito, por meio eletrônico, à Divisão de Conselhos que tem por incumbência a distribuição (por meio eletrônico) aos demais conselheiros, que, portanto, terão acesso a esse documento antes de sua exposição oral durante a sessão do ConsEPE.

3.1.1 *Corpus 1* – relatoria escrita

A relatoria a seguir foi apresentada na VI sessão ordinária de 2011 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (ConsEPE), realizada no dia 5 de julho, na Sala S-312-1, do Bloco A, do *campus* Santo André da Universidade Federal do ABC (UFABC).

O documento foi encaminhado previamente à Divisão de Conselhos pelo conselheiro-relator e posteriormente distribuído aos demais conselheiros. Eis sua íntegra do que nesta pesquisa denomina-se “relatoria escrita”:

---

1 ConsEP³⁰ - Sessão Ordinária de 5 de julho de 2011³¹

2 Ordem do dia: Projeto Pedagógico do Bacharelado em Políticas Públicas (BPP)

3 Relator: A

4 Histórico: O Bacharelado em Ciências Econômicas foi criado juntamente com
5 Bacharelado em Ciência e Humanidades (BCH) pela Resolução ConsUni nº 21 de
6 16/04/09. Seu projeto pedagógico foi discutido no conselho do CECS, na Comissão
7 de Graduação e apresentado no expediente da V sessão ordinária de 2011 do
8 ConsEPE ocorrida em 08/06/2011.

9 Avaliação: O Bacharelado em Ciências Econômicas da UFABC possui um projeto
10 pedagógico diferenciado, porque busca formar profissionais não polarizados,
11 combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com conceitos
12 qualitativos, humanísticos e filosóficos. O projeto pedagógico está muito bem
13 estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do CNE e com o projeto
14 pedagógico do BCH. Uma deficiência visível é a pouca liberdade dos alunos na
15 escolha de disciplinas de opção limitada e opção livre. De um total de 3120 horas,
16 são destinadas somente 192 horas (6,2 % do total) para opção limitada e 132 horas
17 (4,2% do total) para livres. Esse baixo nível de flexibilidade curricular advém do
18 compromisso de compatibilizar as diretrizes curriculares com o projeto pedagógico
19 da UFABC e a recomendação expressa da direção do Centro para que a carga
20 horária total não se distanciasse muito do mínimo de 3000 horas exigido pelo CNE.
21 Os demais comentários tem um caráter específico e são apresentados a seguir:

- 22 • Formação específica sequencial. Sugere-se não retirar o “sequencial”,
23 porque esse termo é usado com significado diferente na LDB.
- 24 • Conceitos e notas. Na página 11 é feita uma menção ao uso de “notas
25 numéricas”. Como as avaliações são realizadas por conceitos da UFABC,
26 não há razão para explicitar o possível uso de notas numéricas para
27 atividades das disciplinas. Sugere-se remover esse tipo de discussão.
- 28 • Colegiado do Curso. Na página 13 é feita menção ao “Colegiado do
29 bacharelado em Ciências Econômicas” no contexto de trabalho de conclusão
30 de curso. No entanto, essa estrutura acadêmica não existe e o Art. 5º da
31 resolução ConsUni nº 47 define a existência de Plenária de Curso e
32 Coordenação de Curso. Sugere-se substituir Colegiado por Coordenação, de
33 acordo com a resolução ConsEPE nº 74.
- 34 • Legenda para as cores da Matriz Curricular. Não existe legenda para o uso
35 de cores na matriz curricular apresentada na página 17.

---

³⁰ Até 13 de maio de 2011, esse Conselho denominava-se “Conselho de Ensino e Pesquisa”. Após aprovação do novo Estatuto da UFABC (2011a), a Extensão passou a integrar o referido Conselho.

³¹ Metodologicamente, no intuito de facilitar a análise do *corpus* que se valerá do cotejo de trechos das três partes que o compõe, optou-se pela numeração sequencial das linhas, desde a relatoria escrita (linhas 1 a 45), passando pela transcrição da relatoria oralizada (linhas 48 a 144), finalizando no trecho da ata (linhas 145 a 182). Por essa razão, a numeração das linhas do trecho da ata no corpo desta dissertação não corresponde ao fac-símile da ata na íntegra apresentada no Anexo I.

- 36 • Disciplina “Nascimento e Desenvolvimento da Ciência Moderna”. A disciplina
37 “Nascimento e Desenvolvimento da Ciência Moderna” é apresentada como
38 obrigatória para BCT e BCH. No entanto, ela aparece como obrigatória
39 somente na matriz do BCH.
- 40 • Docentes Credenciados. Faz sentido explicitar quais docentes estão
41 credenciados no curso no projeto pedagógico? Essa é uma situação
42 temporária e dinâmica e o projeto pedagógico é um documento com caráter
43 mais atemporal.
- 44 Conclusão: O parecer da relatoria é a favor da aprovação do Bacharelado em
45 Ciências Econômicas, observadas as questões discutidas acima.
-

3.2 A relatoria oralizada

Seguindo a ordem da pauta, no momento da sessão, quando dado assunto será tratado, o presidente passa a palavra ao conselheiro-relator e o convida a apresentar oralmente sua relatoria ao Conselho. Denomina-se nesta pesquisa, portanto, “relatoria oralizada” a exposição oral do referido documento. Para o *corpus*, será considerado o trecho da gravação do áudio correspondente à relatoria.

Comumente, o conselheiro-relator realiza a leitura de sua relatoria que foi enviada com antecedência aos demais conselheiros. Posteriormente, abre-se a palavra ao Conselho para esclarecimentos e questionamentos. É importante ressaltar que para esta pesquisa, será utilizado apenas o momento de exposição oral da relatoria, desconsiderando-se a etapa de discussões posterior a essa exposição.

Todas as sessões dos Conselhos Deliberativos da UFABC³² são públicas e o áudio é gravado por meio de equipamento próprio para esse fim. Esse registro contribui sobremaneira para a confecção das atas.

---

³² Atualmente, a UFABC tem duas Instâncias Superiores: Conselho Universitário (ConsUni) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (ConsEPE).

3.2.1 *Corpus 2 – relatoria oralizada*

A relatoria oralizada, como mencionado, refere-se ao áudio correspondente ao momento quando a relatoria escrita foi apresentada, oralmente, durante a VI sessão ordinária do ConsEPE. Para esta pesquisa, o áudio foi ouvido mais de uma vez e foram adotados critérios próprios de transcrição, com base nas diretrizes do Projeto Norma Urbana Culta (NURC), de modo que se atendam os interesses específicos desta pesquisa, a saber:

- (i) O critério norteador da transcrição é a marcação dos fenômenos típicos da fala para que possam ser comparados com os textos originalmente produzidos no meio gráfico. Desse modo, serão considerados os seguintes fenômenos: prolongamentos vocálicos, cortes de palavras, hesitações, e reformulações (repetições, paráfrases e correções), marcadores conversacionais.
- (ii) Para marcar esses fenômenos, usam-se:
  - “:” para pequeno alongamento vocálico;
  - “::” para maior alongamento vocálico;
  - “/” para corte de palavra;
  - “...” para pausas de maneira geral;
  - “?” para entonação de pergunta;
  - inserção de um espaço simples entre blocos de fala – esse recurso presta-se tão somente à melhor organização visual da transcrição.
- (iii) Não se fez uma transcrição fonética. Assim, embora em muitos momentos ocorra o apagamento do “r” final dos verbos no infinitivo, não se faz aqui sua supressão, tendo em vista não interferir na análise.
- (iv) Também em função da análise, não foram transcritos os casos de redução de timbre, ou seja, “o” final pronunciado como “u” e “e” final pronunciado como “i” (apesar de, no caso específico do informante –

conselheiro-relator –, essa última ocorrência ser rara, tendo em vista sua origem catarinense, onde é comum a pronúncia do “e” final com de “e”).

Isso posto, eis a transcrição do áudio correspondente à apresentação da relatoria:

---

48 /tá³³ ok... bom... ã:: eu já: vo:u adiantando que:: o parecer da relatoria é favorável ao
49 ao bacharelado em ciências econô/ é:: bacharelado em ciências econômicas... ã
50 deixa eu pegar eu peguei errado aqui a::cho... só um minuto [voz ao fundo fora do
51 microfone] ah tem uma cópia? é porque... ah eu escrevi errado aqui ah tá... foi um
52 copiar colar aqui que foi errado...então /tá bom... não eu tive um problema de copiar
53 colar que /tava escrito bacharelado em políticas públicas /tá bom... é:: é ciências
54 econômicas... então /tá bom eu tenho eu tenho aqui /tá... é:: histórico primeiro né? o
55 bacharelado em ciências econômicas foi criado juntamente com bacharelado em
56 ciências e humanidades pela resolução consuni [Consuni] número vinte-um de
57 dezesseis de quatro de nove seu projeto pedagógico foi discutido no conselho do
58 cecs na comissão de graduação e apresentado no expediente da quinta sessão
59 ordinária de dois mil e onze do consepe [Consepe]... ocorrida em oito de junho de
60 dois mil e onze

61 é:: bom o bacharelado em ciências econômicas da ufeabecê [UFABC] possui um
62 projeto pedagógico diferenciado porque busca formar profissionais não polarizados...
63 combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com conceitos
64 qualitativos... humanísticos e filosóficos... o projeto pedagógico está muito bem
65 estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do cêeneé [CNE] e com o
66 projeto pedagógico do bêcêagá [BCH]

67 é:: e:u me lembro quando foi apresentado na última reunião né? que foi dito isso...
68 que os cursos de:: economia o/ eles eles são mais quantitativos matemáticos ou
69 então eles são mais qualitati::vos filosó::ficos etc etc e:: que aqui até por conta da
70 formação dos professores acho que fizeram uma tentativa de fazer um:: a:umama
71 formação ma::is ã:: um pouco de cada né?... ma::is misturado... me parece muito
72 razoável isso né? assi::m... é:: que a formação fosse assim... não polarizada né?...
73 formar um profissional polarizado... mas aí eu não coloquei aqui... mas a pergunta
74 que eu fiquei foi tá ma::is porque que os outros cursos de economia... mui/ até
75 cursos be:m avaliados de economia né? que tem né? eles tem essa polarização...
76 quer dizer a::... é só por tradição é só por que as pessoas têm realmente aque::la

---

³³ Cumpre lembrar que a numeração das três partes do *corpus* é sequencial.

77 formação ou tem alguma razão de ser? o que isso poderia implicar na qualidade?
78 me parece muito bom isso... mas eu fiquei com essa dúvida... de porque eles são
79 assim... quer dizer ã:: o fato da gente querer misturar será que:: isso me parece bom
80 ...mas será que é bom? será que vai causar alguma perda de profundidade? de
81 algum lado ou de outro? não sei... só fiquei com essa preocupação

82 bom... uma deficiência visível no curso é a pouca liberdade dos alunos na escolha
83 de disciplinas de opção limitada e opção livre... de um total de três mil cento e vinte
84 horas... são destinadas somente cento e noventa e duas horas (seis vírgula dois por
85 cento do total) para opção limitada e cento e trinta e duas horas (quatro vírgula dois
86 por cento do total) para livres... esse baixo nível de flexibilidade curricular advém do
87 compromisso de compatibilizar as diretrizes curriculares com o projeto pedagógico
88 da ufeabecê [UFABC] e a recomendação expressa da direção do centro para que a
89 carga horária total não se distanciasse muito do mínimo... de três mil horas exigidos
90 pelo conselho nacional de educação... é:: isso me parece realmente algo ã:: como
91 tem que incluir todas as obrigatórias lá né? do:: bêcêagá [bch] mais toda a grade a
92 a:: matriz curricular recomendada nas diretrizes curriculares do:: ã do:: conselho
93 nacional de educação... sobrou pouco espaço de manobra pra você ter flexibilidade
94 e::u noto que isso seja uma deficiência eu imagino que o pessoal que:: projetou o
95 curso deve ter ficado numa numa:: saia justa né? quer dizer... você de certa maneira
96 tem que compatibilizar de um lado tem que compatibilizar do outro ã: e aí /cabaram
97 tirando tirando do lado da:: flexibilidade... eu coloco como:: do ponto de vista
98 curricular do projeto pedagógico acaba sendo um pouco menos flexível que os
99 outros não vo/ não coloco como sendo:: ã:: um problema que e::u ã... a relatoria não
100 coloca isso como sendo um empecilho mas é uma observação

101 bom... aí:: ã:: eu fiz outros comentários que são mais pontuais... por exemplo...
102 formação específica sequencial... ã:: em algum momento é usado ã:: a:: o termo
103 formação específica sequencial e tem o termo sequencial ali e já foi discutido no
104 conseepe acho que no consuni o tal dos cursos sequenciais que prevê a eledebê [ldb]
105 então melhor a gente não entrar nessa seara e retirar o sequencial

106 ã: conceitos e notas aí ã:: o:: projeto pedagógico em um determinado momento faz
107 menção específica às notas notas numéricas... veja... a ufeabecê [UFABC] não tem
108 notas numéricas só tem conceitos... se os professores querem porque se sentem
109 mais confortáveis de dar notas e: depois converter pra conceito mas é só uma coi/ é
110 questão de cada professor eu mesmo desde que entrei na ufeabecê [UFABC]
111 nunca mais dei nenhuma nota... tudo é por conceito... então... mas não é que todo
112 mundo é obrigado a fazer assim mas não existem notas na UFABC... então se
113 colocar referência à nota no projeto pedagógico me parece inadequado

114 ã:: em outro momento... na página trezes eles fazem menção ao colegiado do
115 curso... eu sei que informalmente todo mundo fala em colegiado mas você tem
116 vários órgãos que são colegiados né? uma plenária seria um órgão colegiado uma
117 coordenação é um órgão colegiado então... até conversando com o:: professo::r ã

118 Fernando a ideia é que naquele caso específico na página treze que o colegiado do
119 bacharelado em ciências econômicas ele iria atuar na na na no no:: trabalho de
120 conclusão... definir o trabalho de conclusão de curso então a ideia é que fosse
121 coordenação e não colegiado

122 ã: um outro problema é que tem uma legenda de cores... tem umas cores na matriz
123 quando tem a matriz curricular não tem a legenda dizendo cal... tal cor significa isso
124 significa aquilo o que dificulta a compreensão... tem uma disciplina que eu fiquei
125 procurando muito mesmo... eu não lembrava o nome dela é nascimento e
126 desenvolvimento da ciência moderna.... ela ã é dita como sendo uma disciplina
127 comum né? obrigatória do [bc&t] e do beceagá [bch] mas na verdade do becetê [bct]
128 eu não não encontrei em nenhuma matriz... eu saí procurando matrizes antigas pra
129 ver... não encontrei é só do beceagá [bch] né? então isso aí tem que ser mudado

130 ã:: e outro comentário: é que: ã: se explici/ se explicita no: no projeto pedagógico
131 quais são os docentes credenciados no curso... isso é algo que eu já tinha feito no
132 relato do bacharelado em políticas públicas e não tinha me me:: apercebido disso n:
133 não tinha comentado nada mas... veja... o projeto pedagógico é algo que deve ficar
134 por mais tempo... né? e os docentes credenciados são aquele:s é é é a foto... é o
135 instantâneo agora... quer dizer você colocar isso lá eu acho que fica.. sã:o é uma
136 informação que tem uma sobrevida muito pequena né? amanhã entra um novo
137 professor e se credencia já aquele não vale mais então eu acho que não seria muito
138 adequado... enfim... é uma... é um comentário só comentário só no no caso do
139 bacharelado em políticas públicas passou desse jeito né? mas enfim... seria só um
140 comentário

141 então a conclusão é que o parecer da relatoria favo/ é a favor da aprovação... do
142 bacharelado em ciências econômicas... observada as questões discutidas acima...
143 principalmente essas discussões pontuais... também não é obrigado a fazer todas...
144 algumas são mais óbvias

3.3 A ata

Posteriormente à sessão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (ConsEPE), a reunião propriamente dita, a equipe da Divisão de Conselhos tem como incumbência a elaboração da ata da sessão. A Ata é o registro documental e oficial dos fatos ocorridos em uma reunião. A elaboração das atas das sessões ConsEPE obedecem aos dispostos no Regimento Interno desse Conselho³⁴.

Ata, do ponto de vista filológico da crítica textual, é um tipo de documento diplomático cuja função essencial é realizar o registro escrito dos fatos e deliberações de uma dada reunião³⁵. Em seu dicionário, Bellotto (2002, p. 18) assim define esse tipo de documento:

ATA - documento diplomático testemunhal de assentamento. Registro resumido das ocorrências de uma reunião, assembleia ou sessão, assim como das decisões tomadas por seus membros. Se for de eleição, resume o seu desenrolar. Geralmente é lavrada em livro próprio. Protocolo inicial: número da ata e nome da entidade subscritora da reunião. Data cronológica, inclusive designação da hora, do local, com endereço. Nome das pessoas presentes, sua qualificação e declaração de abertura da sessão pelo presidente e secretário. Texto: assuntos discutidos, em obediência ou não a uma ordem do dia ou pauta. Protocolo final: fecho: 'nada mais havendo a tratar... eu... secretário lavrei a presente...' Assinaturas do presidente e do secretário.

Trata-se, portanto, de documento ritualizado, ou seja, que deve obedecer aos protocolos determinados pela entidade a que a referida ata prestará registro. Dentre os aspectos fixos, podemos elencar os seguintes:

- (i) ausência de parágrafos;

---

³⁴ Na UFABC, esse documento vinha sendo elaborado, desde sua implantação, em 2007, de maneira bastante detalhada. Esse aspecto mudou em 2014, quando da assunção do novo reitor, professor Klaus Capelle, que optou por documentos mais concisos e resumidos. Esta pesquisa utilizará uma ata do momento anterior a 2014.

³⁵ Além das atas de registro de reuniões, há outros tipos de atas, por exemplo, as atas de registro de preços que são um “documento vinculativo, obrigacional, com característica de compromisso para futura contratação, em que se registram os preços, fornecedores, órgãos participantes e condições a serem praticadas, conforme as disposições contidas no instrumento convocatório e propostas apresentadas” (BRASIL, 2013). Trata-se de documento que constitui parte indispensável em licitações e contratos da Administração Pública. Para este artigo, esse tipo de ata não será considerado. Portanto, constitui objeto de análise apenas as atas de registro de reuniões.

- (ii) texto corrido, sem espaços que possibilitem que nada possa ser alterado, acrescentado ou modificado;
- (iii) linhas numeradas;
- (iv) páginas contínuas e numeradas, as quais devem ser encadernadas anterior ou posteriormente;
- (v) protocolo inicial no qual deve constar data, horário e local de realização da reunião, bem como uma relação dos presentes;
- (vi) texto de registro dos fatos;
- (vii) protocolo final no qual conste texto de encerramento;
- (viii) assinatura dos presentes ou daqueles que lavram a ata.

Contudo, vale mencionar que, embora possua formato fixo, a ata pode conter uma série de características que a particulariza e a diferencia de uma para outra Instituição. Tais características concentram-se especialmente no texto de registro que pode ser dos mais concisos aos mais detalhados.

Durante a sessão, a equipe da Divisão de Conselhos elabora uma transcrição com apenas alguns apontamentos que se consegue depreender em tempo real. A partir desse “rascunho”, de possíveis anotações e, principalmente da gravação, a ata é elaborada. Via de regra, esse documento, por sua extensão³⁶ e complexidade, é confeccionado por pelo menos duas pessoas da equipe. Depois de finalizada uma primeira versão, esta segue para ajustes da chefe da Divisão. Posteriormente, a secretária-geral realiza uma revisão e retorna a chefe da Divisão de Conselhos que finaliza o documento de modo que possa ser incluído na pauta da próxima sessão para que seja lida pelos demais conselheiros e, posteriormente, votada e aprovada.

Uma ata necessita, ao mesmo tempo, fazer um registro fiel do ocorrido em uma reunião, mas também deve ser relativamente concisa, havendo, por parte daqueles que a redigem, uma seleção das declarações que constarão no documento, sendo privilegiadas aquelas que contribuíram para a deliberação final do tema em discussão, as sugestões de alteração e aprimoramento do documento em debate, bem como aquelas cujos declarantes solicitaram, no momento da sessão,

---

³⁶ As atas do ConsEPE, até 2013, têm em média 20 páginas.

que a fala constasse na ata.

Koch (2012, p. 65) entende que “não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa”. Nesse sentido, as atas da UFABC buscam traduzir para a modalidade escrita não apenas os fatos ocorridos e expostos na modalidade oral, mas também objetivam, de algum modo, transpor para o texto verbal gráfico algumas das impressões não verbais expostas no momento da reunião por meio de verbos não neutros (diferentes de falar e dizer). Assim, ao invés de utilizar verbos *dicendi* neutros, as atas utilizam verbos modalizados como “pontuar” “ressaltar”, “avaliar”, “ênfatizar”, dentre outros. Por exemplo, é o que ocorre: “Prossegue avaliando que tal curso ‘possui um projeto pedagógico diferenciado [...]’” (linhas 155-156).

Por outro lado, Nascimento (2012, p. 113) argumenta o seguinte:

Desconsiderando que a língua, assim como o uso que dela fazemos, é por natureza argumentativa, alguns manuais de redação oficial/comercial afirmam que os gêneros de textos produzidos nas esferas empresarial e oficial devem ser objetivos, e desconsideram as características semântico-argumentativas com que são tecidos os diferentes gêneros que circulam nessas esferas.

Pode-se dizer que há um esforço para que sejam equilibradas essas duas forças: de um lado, a pujança da língua, argumentativa e expressiva por natureza; de outro, a expectativa de que se produzam textos o mais neutros quanto possíveis, mas que retratem, no caso das atas, o ambiente no qual as situações relatadas foram produzidas.

Até 2013³⁷, a UFABC ainda não possuía um manual que padronizasse a redação das atas da instituição, sendo a referência supracitada o único normativo vigente. No entanto, por tradição, as demais áreas que redigem atas (Pró-Reitorias de Graduação, Pós-Graduação, Centros, entre outras), seguem o que fora estabelecido desde a primeira ata da primeira sessão do Conselho Universitário,³⁸ como uso de verbos no presente do indicativo.

---

³⁷ Em 2013, a UFABC publicou seu Manual de Padronização de Documentos. Para esta pesquisa, esse documento não será considerado, tendo em vista que o *corpus* selecionado foi produzido em período anterior a esse documento.

³⁸ Primeiro Conselho deliberativo instaurado na UFABC em 22 de março de 2006.

No tocante à questão do gênero, um dos estudos específicos sobre as atas é o de Nascimento (2012). Do ponto de vista da classificação bakhtiniana, as atas são enquadradas como gênero secundário, isto é, são um gênero que figura nas atividades mais complexas e desenvolvidas da vida social. Quanto aos critérios (indissociáveis), que caracterizam um gênero, elencados por Bakhtin, qual sejam: conteúdo temático, estilo e construção composicional, pode-se afirmar que os três são passíveis de verificação nas atas.

No que se refere às atas, o autor (ibid., p. 118) destaca que o conteúdo temático “pode conter os mais variados tipos de assuntos, como esclarecimentos, discussões, tomadas de decisão, entre outros, comuns a reuniões e sessões”. Assim, o conteúdo é o próprio foco do texto, uma vez que se trata de um tipo de documento³⁹ cujo objetivo é o registro de fatos, decisões, discussões etc.

Além do conteúdo temático tratado, outro aspecto que pode diferir de uma ata para outra é a maneira como esse será exposto: objetiva ou descritivamente, por exemplo. Há atas que trazem em detalhes cada ocorrência vivenciada em uma reunião, mas também há aquelas que apenas pontuam sucintamente os resultados de longas discussões, sem, necessariamente, descer à minúcia dos fatos que levaram a tal resultado.

Cada instituição, organização ou entidade – doravante, instituição – deve definir os padrões (estilo) que deverão ser seguidos, dentro do gênero ata. Destacam-se, à vista disso, duas vertentes que devem aqui ser consideradas ao discorrer sobre ata enquanto gênero. A primeira delas relaciona-se com os parâmetros estabelecidos pela instituição: a ata deve ser descritiva, amenizar termos depreciativos, ser escrita na voz passiva, no tempo presente, dentre outras especificidades, por exemplo. A segunda, diz respeito àquele ou àqueles que redigem esta ata. Por ser um documento oficial, não cabe a emergência do estilo pessoal de cada um que escreve uma ata. Daí a necessidade de serem realizados alguns “acordos tácitos” quanto ao estilo a ser seguido, isto é, escolhas lexicais, sintáticas etc.

---

³⁹ Uma explicação mais aprofundada e fundamentada será exposta na Parte II desta pesquisa, quando da apresentação do *corpus* da pesquisa.

Entretanto, por mais que sejam elencadas e relacionadas inúmeras diretrizes, há aspectos que são imprevisíveis. Tais aspectos referem-se ao parâmetro “estilo” da teoria bakhtiniana de gêneros concernente às marcas individuais de quem redige as atas. Nascimento (2012, p. 118) afirma que “os gêneros formulaicos, entre os quais a ata está inserida, possuem uma forma padronizada, e, por isso, são menos favoráveis para refletir essa individualidade”. Entretanto, o mesmo autor ressalva que “mesmo nos gêneros considerados menos favoráveis, existem marcas de individualidade deixadas pelo autor”. Exemplo dessas marcas é a opção por um tipo de construção sintática – direta, indireta – ou mesmo a utilização de um elenco determinado de palavras.

Por fim, no que tange ao terceiro parâmetro de Bakhtin, a construção do conteúdo composicional, as atas obedecem a uma estrutura mais ou menos fixa de apresentação que deve conter: número do documento e título do documento; abertura contendo cabeçalho padrão no qual conste data, horário e local de realização da reunião, elenco do nome dos presentes e ausentes, texto trazendo o conteúdo como acima descrito; desfecho, no qual conste expressão formal de encerramento, horário de término da reunião; e assinaturas daqueles presentes ou, conforme previamente acordado, apenas daqueles que lavram a ata em questão.

Quanto ao respeito à cronologia dos fatos, é habitual que falas, cujo conteúdo seja basicamente o mesmo entre dois ou mais conselheiros, constem agrupadas visando à economia de espaço e coesão do texto. Assim como as diversas sugestões feitas serem agrupadas e elencadas de modo objetivo, suprimindo-se seus autores. Ocorre, assim, um encadeamento de reformulações com a finalidade de tornar o texto claro, com especial atenção à manutenção do conteúdo.

Há ainda, casos em que a reconstrução de estruturas necessita ser realizada tendo em vista que as declarações se deram de maneira truncada ou mesmo sem encadeamento, por causa da ocorrência de inúmeras digressões ou interrupções – fenômenos comuns à fala. Tais estratégias têm como fim único a produção de um documento claro e objetivo, que reflita os fatos ocorridos nas sessões, mas que, no entanto, preservem as informações. Daí não ser uma ata a mera transcrição do oral para o escrito.

3.3.1 *Corpus* – trecho da ata correspondente à relatoria

A seguir, será reproduzido o trecho da ata correspondente à relatoria apresentada durante a VI sessão ordinária de 2011 do ConsEPE⁴⁰.

---

145 Projeto Pedagógico do Bacharelado em Ciências Econômicas. Professor A relata
146 breve histórico da proposta destacando que: “O Bacharelado em Ciências
147 Econômicas foi criado juntamente com Bacharelado em Ciência e Humanidades
148 (BC&H) pela Resolução ConsUni nº 21 de 16 de abril de 2009. Seu projeto
149 pedagógico foi discutido no Conselho do CECS, na Comissão de Graduação (CG) e
150 apresentado no expediente da V sessão ordinária de 2011 do ConsEPE, ocorrida
151 em 8 de junho de 2011”. Prossegue avaliando que tal curso “possui um projeto
152 pedagógico diferenciado, porque busca formar profissionais não polarizados,
153 combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com conceitos
154 qualitativos, humanísticos e filosóficos. O projeto pedagógico está muito bem
155 estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de
156 Educação (CNE) e com o projeto pedagógico do BC&H. Uma deficiência visível é a
157 pouca liberdade dos alunos na escolha de disciplinas de opção limitada e opção
158 livre. De um total de 3120 horas, são destinadas somente 192 horas (6,2 % do total)
159 para opção limitada e 132 horas (4,2% do total) para livres. Esse baixo nível de
160 flexibilidade curricular advém do compromisso de compatibilizar as diretrizes
161 curriculares com o projeto pedagógico da UFABC e a recomendação expressa da
162 direção do Centro para que a carga horária total não se distanciasse muito do
163 mínimo de 3000 horas exigido pelo CNE”. Passa a elencar sugestões de
164 aprimoramento do documento: 1) sugere retirar a palavra “sequencial”, porque esse
165 termo é usado com significado diferente na Lei de Diretrizes e Bases; 2) é feita uma
166 menção ao uso de “notas numéricas”, tendo em vista que as avaliações são
167 realizadas por conceitos da UFABC, não há razão para explicitar o possível uso de
168 notas numéricas para atividades das disciplinas, portanto, sugere remover esse tipo
169 de discussão; 3) é feita menção ao “Colegiado do Bacharelado em Ciências
170 Econômicas” no contexto de trabalho de conclusão de curso, no entanto, essa
171 estrutura acadêmica não existe e o Art. 5º da Resolução ConsUni nº 47 define a
172 existência de Plenária de Curso e Coordenação de Curso, assim, sugere substituir
173 Colegiado por Coordenação, de acordo com a resolução ConsEP nº 74; 4) inserir
174 uma legenda para as cores utilizadas na apresentação da matriz curricular; 5)
175 atentar para o fato de que a disciplina “Nascimento e Desenvolvimento da Ciência
176 Moderna” é apresentada como obrigatória para BC&T e BC&H, porém, a mesma
177 aparece como obrigatória somente na matriz do BC&H. Por fim questiona a
178 necessidade de explicitar, no Projeto Pedagógico, quais docentes estão

---

⁴⁰ A íntegra da ata pode ser vista no Anexo I.

179 credenciados no curso, uma vez que o credenciamento é uma situação dinâmica e o
180 projeto pedagógico em si deve ser um documento de caráter atemporal. Finda
181 declarando-se favorável à aprovação da proposta, observados os destaques
182 mencionados.

---

4 ANÁLISE

Flores e Silva (2005, p. 8) ponderam que “apesar de a fala ser algo simples de produzir, não podemos afirmar que seja simples de analisar”. Assim, é de supor (e comprovar) que o mesmo se pode afirmar acerca da retextualização da fala para escrita e, por extensão, da escrita para a fala.

Apresentadas as três partes que compõem o *corpus* – relatoria escrita; relatoria oralizada e ata – há condições para uma análise individual preliminar de cada parte do *corpus*. Em seguida, será posto em exercício o Modelo de Marcuschi de modo que dois a dois sejam postos em cotejo partes do *corpus*. Por fim, será realizada uma aplicação parcial do Modelo de Marcuschi por um viés alternativo.

4.1 Análise individual

Esta análise individual tem por objetivo uma análise mais abrangente das três partes do *corpus* de modo que seja possível lançar luz sobre aspectos gerais desses materiais.

Como metodologia, visando a facilitar a leitura e manuseio deste material, buscou-se reproduzir os trechos dos *corpora* mencionados na análise. Na sequência da reprodução, aparece a linha, ou as linhas, de onde os trechos foram extraídos.

Os trechos mencionados, ora são apresentados destacados do texto, ora não, a critério da fluidez das ideias. Aquelas menções cujo sentido independem, de modo geral, do cotexto ou aparecem em uma série de reproduções são apresentadas diretamente no corpo do texto ou, quando necessário, em lista destacada do texto, antecedida de marcador.

Além disso, para que seja visualmente mais fácil identificar os destaques que se procura chamar a atenção, utilizou-se o recurso do “negrito”.

Isso posto, passe-se às análises, seguindo a ordem de produção de cada documento: primeiro a relatoria escrita, depois a relatoria oralizada e, por fim, a ata.

4.1.1 Da relatoria escrita – *corpus* 1

Nota-se, ao longo da relatoria escrita, que o conselheiro-relator procura manter um tom impessoal, quando faz sugestões de alteração, valendo-se do uso da indeterminação do sujeito por meio da partícula “se” (ALMEIDA, 1983, p. 286; SAVIOLI, 1991, p. 391), de acordo com os destaques em negrito nos trechos a seguir:

“Os demais comentários tem um caráter específico e são apresentados a seguir: Formação específica seqüencial. **Sugere-se** não retirar o ‘seqüencial’ [...]” (linhas 21-22)

“não há razão para explicitar o possível uso de notas numéricas para atividades das disciplinas. **Sugere-se** remover esse tipo de discussão.” (linhas 26-27)

Uma hipótese é que tal recurso seja utilizado pelo conselheiro-relator como forma de preservar a face, de modo a manter uma impressão positiva de sua imagem. Conforme Urbano (2011, p. 54), “face ou imagem pública é o valor social positivo que uma pessoa deseja para si, por meio de procedimentos positivos e evitando negativos”. O uso da injunção, por exemplo, poderia transparecer um tipo de imposição que se buscou evitar. Assim, considerando que se trata de um docente avaliando o documento de um colega docente, embora haja intenção e necessidade de manifestação de posicionamento (favorável ou contrário) em relação ao documento em análise, fica clara a intenção de polidez, mesmo quando são feitas detecções de ajustes necessários.

Tal hipótese também explicaria a ausência do dêitico de primeira pessoa – pronome egótico – mesmo na conclusão da relatoria, atribuindo ao “parecer” (ele – o parecer) o posicionamento apresentado, graças ao “distanciamento” obtido pelo uso da terceira pessoa:

“Conclusão: **O parecer** da relatoria é a favor da aprovação do Bacharelado em Ciências Econômicas, observadas as questões discutidas acima”. (linhas 44-45)

Assim, o conselheiro-relator estabelece como sujeito da oração a terceira pessoa (“o parecer da relatoria é”), ao invés de associá-lo a primeira pessoa por meio do possessivo “meu” (“meu parecer”). A escolha desse tipo de construção linguística proporciona um caráter impessoal ao texto, visando, talvez, a demonstrar uma desejável neutralidade da avaliação.

Sendo um texto escrito, notam-se muitas características típicas dessa modalidade. Dentre elas, destaca-se o uso de siglas. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 2568), sigla é “letra inicial de uma palavra ou conjunto de letras iniciais de diversas palavras”, como exemplo, elencam-se as seguintes:

- ConsEP (linha 1)
- BPP (linha 2)
- BCH (linha 5)
- CECS (linha 6)
- UFABC (linha 9)
- CNE (linhas 13 e 20)
- BCT (linha 38)

O uso de siglas empresta agilidade ao texto, uma vez que não utiliza a forma completa. No caso das ocorrências verificadas nas linhas 2 e 5, o conselheiro-relator apresentou, como é a praxe, na primeira menção que se faz do termo a denominação aparece por extenso, seguidos das respectivas siglas entre parênteses. Contudo, nas menções de siglas nas linhas 6, 9, 13, 20 e 38, a praxe não foi seguida, tendo sido utilizadas apenas as siglas, diretamente, sem fazer nomeações por extenso.

Uma hipótese que explicaria esse fato seria o entendimento, por parte do conselheiro-relator, de que siglas como CECS, UFABC, CNE e BCT seriam de uso e significado comuns a todos ou de grande parte daqueles que leriam o parecer. Isso porque CECS (Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas),

UFABC (Universidade Federal do ABC) e BCT (Bacharelado em Ciência e Tecnologia) são termos de uso interno e recorrente no âmbito da universidade. Já CNE (Conselho Nacional de Educação), embora se refira a uma instância externa à universidade, é um termo de conhecimento comum a quase todos que transitam pelo meio acadêmico.

Nesse sentido, as siglas ganham um *status* de palavra, cuja formação dá-se pelo que Abreu e Rosa (2006, p. 113) classificam como “um tipo de morfologia especial”, tendo em vista que sua morfologia ocorre de maneira intencional, diferentemente de outras palavras que se dão por meio de radicais e afixos. No tocante à classificação, as autoras asseveram que “a sigla é comparável a uma palavra primitiva porque sua estrutura é indecomponível em radicais e afixos” (ibid., p. 116).

No caso da relatoria escrita, o uso de siglas só funciona porque é sabido que todos aqueles a que se destina a relatoria escrita e que lerão tal conteúdo, compartilham o conhecimento do significado dessas siglas. Tendo em vista que se apresentava o Projeto Pedagógico de um novo curso, o conselheiro-relator expandiu a sigla do referido curso Bacharelado em Políticas Públicas – embora, como se viu na transcrição do áudio, residiu nessa informação uma troca de nomes entre um curso já avaliado e o que se avaliava. A propósito, a correção da falha se dá apenas quando da oralização da relatoria.

Também nesse documento pode-se destacar o uso de frase interrogativa como estratégia de apresentação de um argumento:

“Faz sentido explicitar quais docentes estão credenciados no curso no projeto pedagógico?” (linhas 40-41)

Trata-se de um ato ilocucionário típico da fala conversacional, situação na qual a resposta vem do ouvinte. Nota-se, assim, o aproveitamento da força ilocutória da conversação simulada na escrita. Daí corroborarem-se as ideias expostas na primeira parte desta pesquisa, especialmente na subseção 2.2 “o *continuum* entre fala e escrita”, quando se abordou especificamente o *continuum* concepcional entre oralidade e escrituralidade. Mesmo sendo a relatoria escrita um documento oficial,

de maneira talvez inconsciente, o texto escrito acabou recebendo matizes sutis da oralidade, fazendo desse um texto híbrido.

No texto sob análise, entretanto, a pergunta realizada como foi é uma “pergunta com réplica” dada pelo próprio conselheiro-relator. Trata-se, portanto, de uma “pergunta retórica”, cuja resposta não apenas o conselheiro-relator conhecia, mas esperava que a plateia também a conhecesse. Esse recurso acabou por amenizar uma afirmação negativa com mesmo significado, que poderia ser: “Não faz sentido explicitar os docentes que estão credenciados no projeto pedagógico”.

Quanto ao planejamento do texto, pode-se verificar aqueles aspectos previstos no planejamento típico de texto escrito. Com efeito, ele revela começo, meio e fim, sendo organizado de acordo com o modelo próprio como se verá na Figura 20 adiante: tem introdução (histórico – linhas 4 a 8), desenvolvimento (avaliação – 9 a 43) e fim (conclusão – linhas 44 e 45), inclusive claramente demarcados.

Além disso, há uma organização para apresentação do tema, incluindo uma listagem com as sugestões de aprimoramento (linhas 22 a 43). O próprio tratamento do tema demonstra planejamento uma vez que traz dados, inclusive quantitativos (linhas 15 a 17), além de informações que extrapolam o documento sob análise, como por exemplo, a abordagem do tema em outro Conselho deliberativo (Conselho Universitário – ConsUni e Conselho do Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas – CECS: linhas 4 a 8).

Contudo, é possível detectar algumas ocorrências para o que Sigmund Freud denominou *ato falho*, que são manifestações involuntárias tipicamente verbais, mas que também podem ser escritas, de falsa leitura e de falsa audição, esquecimento temporal, perdas e atos sintomáticos, visto que se trata de falha de um mecanismo psíquico passível de realizar-se em qualquer meio de expressão. A primeira dessas ocorrências aparece logo no cabeçalho: “ConsEP” (linha 1).

Além disso, o conselheiro-relator utiliza a sigla ConsEP ao invés de ConsEPE, pois na ocasião da sessão em que se apresentava a relatoria, a Pró-Reitoria de Extensão já compunha o Conselho.

Mais adiante, quando o conselheiro-relator informa o tema que será avaliado, ele menciona: “Ordem do dia: Projeto Pedagógico do Bacharelado em Políticas Públicas (BPP)” (linha 2). Vale, todavia, lembrar que, embora o produto final aparentemente não apresente erro, houve a falha na referência ao nome do curso, em virtude de ter sido utilizado o recurso de “copiar-colar” aproveitando um documento anterior. Tem-se acesso a tal inferência por intermédio da leitura do trecho inicial da relatoria oralizada (linhas 48 a 54).

Essa foi uma falha cometida, mas que não se repetiu ao longo do parecer, uma vez que fica claro, ao longo da relatoria, que ele sabia perfeitamente que avaliava o Projeto Pedagógico do “Bacharelado em Ciências Econômicas” e não “em Políticas Públicas”. Por último, o conselheiro-relator sugere:

“Formação específica seqüencial. Sugere-se **não retirar o ‘seqüencial’**, porque esse termo é usado com significado diferente na LDB”. (linhas 22-23)

Porém, mais adiante explica porque não se deve, na verdade, utilizar a palavra “sequencial”. Sua intenção, conforme se pôde verificar posteriormente, também na relatoria oralizada, era dizer “retirar o ‘sequencial’”. Perceba-se, por meio desses exemplos, que mesmo o texto escrito tendo o planejamento prévio como uma de suas características mais destacadas, não está livre de incorrer em falhas como as vistas. Aqui, talvez fosse o caso de um estudo acerca dos “implícitos” e “pressupostos”, categorias que também poderiam conduzir a uma investigação bastante proveitosa, contudo, tais caminhos estão além dos propósitos desta análise, cabendo tão somente o registro.

Como visto, outro item que merece destaque nesta análise preliminar é a utilização de listagem para elencar informações. Observe-se a ocorrência nas linhas 21 a 43, quando o conselheiro-relator apresenta o elenco de sugestões valendo-se de uma listagem. Esse tipo de estratégia é próprio do planejamento de textos escritos desenvolvidos nos gêneros secundários, os quais são elaborados e encontrados em circunstâncias culturais mais complexas. Desse modo, a opção pela listagem atende ao plano da melhor organização e visualização das informações apresentadas.

Em termos de construção composicional, isto é, os aspectos formais que conferem estrutura e acabamento ao texto, de acordo com o que foi visto na subseção 1.3.2, “A construção composicional”, a relatoria escrita obedece, de modo geral, ao modelo encaminhado ao conselheiro-relator pela Divisão de Conselhos no qual se sugere que sejam apresentadas as informações conforme figura a seguir:

Figura 20 – Modelo de relatoria encaminhado aos conselheiros-relatores

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

RELATORIA

Sessão Ordinária de ____ de ____ de 2014.

Ordem do dia: (título do assunto).

Relator: (nome do relator).

Contexto e Histórico:
Descrever o histórico da proposta, elencando o contexto ao qual ela está inserida.

Avaliação:
Opinar acerca do documento, sugerindo destaques (inclusão, exclusão ou melhoria textual)

Conclusão:
Informar se o parecer da relatoria é favorável ou não à aprovação do documento.

Fonte: Arquivo fornecido pela Divisão de Conselhos da Secretaria-Geral da UFABC

Sendo assim, comumente, as relatorias apresentam construção relativamente estável, com conteúdo temático, construção composicional e estilo mais ou menos comuns, o que justifica poder-se, em primeira instância, tratar as relatorias como um “gênero” discursivo.

4.1.2 Da relatoria oralizada – *corpus 2*

Em uma primeira análise, pode-se dizer que a relatoria oralizada não é apenas uma leitura da relatoria escrita. Verifica-se que o conselheiro-relator, ao apresentar seu parecer, não se limita a reproduzir oralmente aquilo que produziu graficamente. Observe-se, por exemplo, o trecho a seguir extraído da relatoria oralizada:

“/tá ok... bom... ã:: eu já: vo:u adiantando que:: o parecer da relatoria é favorável ao ao bacharelado em ciências econô/ é:: bacharelado em ciências econômicas... ã deixa eu pegar eu peguei errado aqui a::cho... só um minuto ah tem uma cópia? é porque... ah eu escrevi errado aqui, ah /tá... foi um copiar colar aqui que foi errado... então /tá bom... não eu tive um problema de copiar colar que /tava escrito bacharelado em políticas públicas /tá bom... é:: é ciências econômicas... então tá bom eu tenho eu tenho aqui /tá... é:: histórico primeiro né?”
(linhas 48 a 54)

Percebe-se que há todo um preâmbulo que abre o diálogo⁴¹, revelando um início típico de conversa, o que, em primeira instância já justifica a hipótese de não a relatoria oralizada não ser mera leitura. Os destaques acima, em negrito, permitem observar facilmente que se trata de um trecho sem planejamento prévio, uma vez que há a presença de diversos marcadores, como “tá”, “ok”, “bom”, “ã”, “acho”, “ah”, “tá”, “tá bom” (linhas, 48, 49, 50, 51, 52 e 53), permeada por repetições (linhas 49, 50, 52 e 54), hesitações (linhas 50 e 51), corte de palavras no início ou no fim “/tava” e “econô/” (linhas 53 e 49), dentre outros aspectos. Observa-se, portanto, uma superposição de muitos fenômenos típicos da linearidade da fala.

---

⁴¹ Diz-se aqui “diálogo” porque, embora apenas um indivíduo efetivamente fale, é sabido haver, além do coordenador do curso sobre o qual se apresenta o parecer, também uma plateia composta pelos conselheiros que integram o ConsEPE. Nesse caso, diálogo aproxima-se da noção de diálogo em sentido amplo na perspectiva do dialogismo de Bakhtin (2002, p. 125), “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”.

Somente a partir da linha 55 que o conselheiro-relator passa à leitura de seu texto escrito, retextualizando-o oralmente. Verifica-se, portanto, haver uma mescla, entre leitura e inserções, seja para introduzir a conversa (linhas 48 a 54), seja para explicar ou parafrasear o que fora lido (linhas 67 a 81; 101 a 105; 107 a 113; 133 a 140). Dos trechos mencionados, destaca-se o seguinte para exemplificar:

“é:: e:u me lembro quando foi apresentado na última reunião né? que foi dito isso... que os cursos de:: economia o/ eles eles são mais quantitativos matemáticos ou então eles são mais qualitati::vos filosó::ficos etc etc e:: que aqui até por conta da formação dos professores acho que fizeram uma tentativa de fazer um:: a:umama formação ma::is ã:: um pouco de cada né?...” (linhas 67 a 71)

Há em quase toda a apresentação uma espécie de intercalar de leitura e comentários; estes últimos sempre relacionados ao tema que foi lido. Ademais, as referidas inserções justificam, ainda, a relatoria oralizada apresentar extensão nitidamente maior em relação à relatoria escrita.

No trecho a seguir, é possível notar a ausência de aspectos típicos da conversação como, por exemplo, dos marcadores conversacionais. Isso porque o trecho em questão foi lido tal como grafado na relatoria escrita. Disso infere-se que o fato de um texto ser oralizado não implica necessariamente que ele seja permeado de elementos da fala. Verifique-se o exposto no excerto abaixo:

“o bacharelado em ciências econômicas foi criado juntamente com bacharelado em ciências e humanidades pela resolução consuni [ConsUni] número vinte-um de dezesseis de quatro de nove seu projeto pedagógico foi discutido no conselho do cecs, na comissão de graduação e apresentado no expediente da quinta sessão ordinária de dois mil e onze do consepe [ConsEPE]... ocorrida em oito de junho de dois mil e onze” (linhas 54 a 60)

Embora oralizado, o trecho que vai da linha 54 a 60 possui uma fluência que se distingue sobremaneira do trecho anterior (linhas 48 a 54), não havendo cortes de palavras, sobreposições, hesitações, nem mesmo a presença de marcadores conversacionais.

Assim, tomando-se o texto da relatoria oralizada como um todo, tem-se um texto híbrido, matizado por nuances da oralidade e da escrituralidade.

Ao se referir às siglas, nota-se não haver um padrão para menção à nomenclatura por extenso e à sigla. Por exemplo, quando se refere ao Conselho Nacional de Educação (CNE), na primeira menção, o conselheiro-relator pronuncia “ceeneé” (CNE) (linha 65) ao reproduzir oralmente a sigla escrita. Note-se que, na relatoria escrita, o trecho correspondente, no qual se menciona a referida sigla, não apresenta a denominação por extenso: “O projeto pedagógico está muito bem estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do CNE” (linhas 12 e 13, da relatoria escrita), levando o conselheiro-relator à oralização tal e qual proposto no texto escrito (CNE), corroborando a ideia de que a leitura presta menor margem a inserções ou alterações, em oposição à fala espontânea.

Tal ideia, contudo, não se constitui em uma regra, tendo em vista que, mais adiante, no trecho que vai das linhas 82 a 90, mesmo a relatoria escrita trazendo a sigla CNE (linha 20), quando oraliza o trecho correspondente da relatoria escrita (linhas 14 a 21), o conselheiro-relator substitui a sigla pelo extenso, conforme se vê no destaque:

“a recomendação expressa da direção do centro para que a carga horária total não se distanciasse muito do mínimo... de três mil horas exigidos pelo conselho nacional de educação [...]” (linhas 88 a 90)

No que se refere às repetições (lexicais ou gramaticais), conforme assinala Marcuschi (2006, p. 2019), “mais do que uma característica da língua falada, a repetição é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade”. Observem-se, além dos casos já apontados anteriormente, os seguintes trechos com atenção aos destaques em negrito:

- os cursos de:: economia o/ **eles eles** são mais quantitativos matemáticos (linha 68)
- eu imagi:no que o pessoal que:: projetou o curso deve ter ficado **numa numa::** saia justa né? (linha 95)
- eu fiz outros comentários que são mais pontuais... por exemplo... **formação específica sequencial...** ã:: em algum momento é

usado ã:: a:: o **termo formação específica sequencial** e tem o **termo sequencial** (linhas 101 a 103)

- o:: projeto pedagógico em um determinado momento faz menção específica às **notas notas** numéricas (linhas 106-107)
- eu **não não** encontrei em nenhuma matriz (linha 128)
- os docentes credenciados são aquele:s **é é é** a foto... **é** o instantâneo agora (linha 134)

Os enunciados mencionados foram extraídos de trechos marcados pela oralidade, por falas espontâneas. Nesse sentido, as repetições sinalizam um planejamento local, que ocorre concomitantemente à produção. É uma espécie de “tempo que se ganha” entre a formulação da fala e sua verbalização de fato.

Por outro lado, em trechos que são nitidamente lidos, as repetições não são verificadas:

“é:: bom, o bacharelado em ciências econômicas da ufeabecê [UFABC] possui um projeto pedagógico diferenciado porque busca formar profissionais não polarizados... combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com conceitos qualitativos... humanísticos e filosóficos... o projeto pedagógico está muito bem estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do cêeneé [CNE] e com o projeto pedagógico do bêcêagá [BCH]” (linhas 61 a 66).

Não se poderia deixar de destacar que em um dos excertos da lista anterior, verifica-se a presença de uma marca típica da oralidade, que é a “expressão idiomática”, referida na linha 95, “ficar numa saia justa”. Vale explicar que esse tipo de realização é uma construção composicional cujos sentidos extrapolam a soma dos significados de seus componentes, mas são entendidos graças ao conhecimento compartilhado pelos falantes de uma língua. Como é possível confirmar, essa expressão não figura na relatoria escrita. Além disso, é mencionada em um trecho marcadamente espontâneo e não de leitura.

Outro ponto que merece destaque nesta análise é que apenas esta parte do *corpus* conta com um fator específico do contexto situacional. Desse modo, a presença da plateia, da qual fazia parte inclusive o coordenador do curso cujo

Projeto Pedagógico estava sob avaliação, acaba por exercer certa influência no conduzir da exposição oral. Embora estivesse lendo um texto que ele mesmo redigiu, no momento da leitura, diante da plateia, nota-se que houve a preocupação por parte do conselheiro-relator de explicar cada um dos itens por ele elencado no documento escrito. Nesse sentido, pode-se dizer que o conselheiro-relator reformulou (retextualizou) seu próprio texto.

Comparando os trechos nos quais o conselheiro-relator realiza a leitura da relatoria, com os trechos nos quais ele emite comentários ou presta esclarecimentos – valendo-se de uma fala mais espontânea – é possível analisar alguns aspectos no que tange ao planejamento. Tendo-se em conta os termos considerados por Urbano (2006, p. 135), ao observar o trecho entre as linhas 67 e 81 é possível verificar a presença de alguns elementos que indicam a falta de planejamento prévio (verbal) – em oposição ao planejamento temático, uma vez que o conselheiro-relator demonstra conhecer, dominar e planejar *ad hoc* (sobretudo prosodicamente) o tema que desenvolve em sua fala. Exemplo disso são as marcas que indicam que a fala está sendo elaborada em concomitância com a produção, dentre as quais:

- prolongamentos vocálicos: “de:” (linha 68), qualitati::vos (linha 69), ma::is (linha 74);
- pausas silenciosas: “polarizado... mas” (linha 73); “sei... só” (linha 81);
- pausas preenchidas: “assi::m... é:” (linha 72); “que tem né? eles” (linha 75);
- repetições: “eles eles” (linha 68);
- marcadores conversacionais: “ok...” (linha 48); “bom” (linhas 48, 61); “né” (linhas 67, 71, 75);

Por outro lado, essas marcas aparecem com menor frequência quando o texto falado é há uma simples leitura neutra (URBANO, 2013, p. 197) do texto escrito. Cumpre lembrar que no caso das pausas há aquelas que ocorrem em coincidência com os sinais de pontuação do texto escrito. A correspondência entre pausa e pontuação pode ser verificada, por exemplo, nas linhas 62 e 63, na relatoria escrita, e 10 e 11, na relatoria oralizada, respectivamente:

“porque busca formar profissionais não polarizados, combinando uma formação” (linhas 62 e 63)

“porque busca formar profissionais não polarizados... combinando uma formação” (linhas 10 e 11)

A relatoria oralizada confirma as hipóteses de que o fato de um texto ser produzido no meio fônico não é determinante para que suas características sejam puramente da oralidade. De acordo com apontamentos realizados, pode-se observar que a relatoria oralizada é permeada por traços da escrituralidade, especialmente quando se tem a relatoria escrita como norteadora da fala.

Desse modo tais traços demonstram que, embora esteja sendo apresentada no fonicamente, a relatoria oralizada exibe características típicas da escrituralidade concepcional. Assim, a relatoria oralizada, por apresentar traços da oralidade e da escrituralidade, pode ser considerado um texto híbrido que, em função de sua condição de produção, apresenta tanto características da oralidade quanto da escrituralidade. Nesse sentido, é possível entender que a relatoria oralizada é uma retextualização, conservando traços modais de seu texto matriz, isto é, da relatoria escrita, produzida no meio gráfico.

4.1.3 Do trecho da ata – *corpus* 3

Inicialmente, é possível dizer que a ata é o texto que, de certa forma, quanto ao conteúdo composicional, é ritualizado, tendo em vista a necessidade de atender a normas determinantes desse tipo de documento, de acordo com o exposto⁴².

Na ata, as ideias precisam ser fiéis às expressas na sessão que documenta, mas não necessariamente que as palavras sejam reproduzidas *ipsis litteris*, considerando que não é uma transcrição. Além disso, pretende-se que seja um texto conciso e objetivo, sem, no entanto, deixar de registrar ideias, opiniões e

---

⁴² Um fac-símile da ata encontra-se no Anexo I.

reflexões que contribuíram para o desfecho do assunto tratado.

Em termos de organização do conteúdo, a ata apresenta uma ordem sequencial das informações apresentadas. Note-se que a antecipação da avaliação realizada no preâmbulo da relatoria oraliza – “/tá ok... bom... ã:: eu já: vo:u adiantando que:: o parecer da relatoria é favorável ao ao bacharelado em ciências econô/ é:: bacharelado em ciências econômicas... ã” (linhas 48 e 49) – não é registrado na ata que introduz o assunto da seguinte forma:

“Projeto Pedagógico do Bacharelado em Ciências Econômicas. Professor A relata breve histórico da proposta destacando que: “O Bacharelado em Ciências Econômicas foi criado juntamente com Bacharelado em Ciência e Humanidades” (linhas 149 a 151)

A hipótese para esse apagamento é que, tendo em vista que na conclusão da exposição oral (linhas 141 a 144) o conselheiro-relator repete o posicionamento avaliativo favorável de seu parecer, a dupla menção tornaria o texto da ata repetitivo e, portanto, não objetivo.

Outro aspecto que merece destaque é a utilização, em grande parte do texto, da terceira pessoa:

- “Professor A relata breve histórico da proposta” (linhas 149-150)
- “Prossegue avaliando que tal curso “possui um projeto pedagógico diferenciado “ (linhas 155-156)
- “Passa a elencar sugestões de aprimoramento do documento” (linha 167-168)

Embora esse recurso seja bastante utilizado, nota-se, em alguns trechos, a estratégia do uso de aspas. Conforme registra Koch (2012a, p. 65) “o uso de aspas é frequentemente um modo de manter distância do que se diz colocando-o ‘na boca’ de outros”. No caso da ata, o redator, que observa de fora, dá a voz (palavra) da declaração ao próprio conselheiro-relator. No entanto, fá-lo de modo a, equivocadamente, mesclar os aspectos formais dos discursos direto e indireto. O primeiro, grosso modo, caracteriza-se pelo uso de dois pontos (:), seguido de aspas (“ ”) ou travessão (–) e as “próprias palavras” do, diga-se, indivíduo. No caso do

discurso indireto, conta-se o que o indivíduo disse de maneira indireta, geralmente precedido de “que”. Verifique-se o trecho a seguir com ênfase nos itens negritados:

“Professor A relata breve histórico da proposta destacando **que**: “O Bacharelado em Ciências Econômicas foi criado juntamente com Bacharelado em Ciência e Humanidades (BC&H) pela Resolução ConsUni nº 21 de 16 de abril de 2009. Seu projeto pedagógico foi discutido no Conselho do CECS, na Comissão de Graduação (CG) e apresentado no expediente da V sessão ordinária de 2011 do ConsEPE, ocorrida em 8 de junho de 2011” (linhas 149 a 155).

Já no trecho entre as linhas 155 a 167 adota-se estratégia semelhante, porém, sem o recuso dos dois pontos (:) antecedendo o discurso, que vem, porém, disposto entre aspas (“ ”), cujo uso, pode-se inferir, mais do que para formalizar o discurso direto, sinaliza a citação da fala *ipsis litteris* do conselheiro-relator, guardando a veracidade da informação fornecida.

“Prossegue avaliando que tal curso ‘possui um projeto pedagógico diferenciado, porque busca formar profissionais não polarizados, combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com conceitos qualitativos, humanísticos e filosóficos. [...] Esse baixo nível de flexibilidade curricular advém do compromisso de compatibilizar as diretrizes curriculares com o projeto pedagógico da UFABC e a recomendação expressa da direção do Centro para que a carga horária total não se distanciasse muito do mínimo de 3000 horas exigido pelo CNE” (linhas 155 a 167).

Há, porém, ao longo da ata, uma mescla, ainda que não sejam seguidos estritamente os aspectos formais, do discurso direto e do indireto.

No trecho entre as linhas 168 a 181, lança-se mão do recurso da listagem, artifício tipicamente encontrado em textos escritos, numerada de 1 a 5, como se pode verificar nos destaques a seguir, que usa os verbos na terceira pessoa, na voz ativa e passiva ou mesmo no infinitivo impositivo, marcando a falta de paralelismo:

“Passa a elencar sugestões de aprimoramento do documento: **1) sugere** retirar a palavra “sequencial”, porque esse termo é usado com significado diferente na Lei de Diretrizes e Bases; **2) é feita** uma menção ao uso de “notas numéricas”, tendo em vista que as avaliações são realizadas por conceitos da UFABC, não há razão para explicitar o possível uso de notas numéricas para atividades das disciplinas, portanto, sugere remover esse tipo de discussão; **3) é feita** menção ao “Colegiado do Bacharelado em Ciências Econômicas” no contexto de trabalho de conclusão de curso, no entanto, essa estrutura acadêmica não existe e o Art. 5º da Resolução ConsUni nº 47 define a existência de Plenária de Curso e Coordenação de Curso, assim, sugere substituir Colegiado por Coordenação, de acordo com a resolução ConsEP nº 74; **4) inserir** uma legenda para as cores utilizadas na apresentação da matriz curricular; **5) atentar** para o fato de que a disciplina “Nascimento e Desenvolvimento da Ciência Moderna” é apresentada como obrigatória para BC&T e BC&H, porém, a mesma aparece como obrigatória somente na matriz do BC&H” (linhas 163-177)

Como se percebe nos trechos até aqui analisados, de modo geral, em virtude de o único detentor da palavra nessa etapa da reunião ser o conselheiro-relator, não se repete nenhuma vez seu nome, que aparece apenas na primeira sentença logo após o título do assunto (linha 149 – “Professor A relata”). Também não são utilizados substitutivos como “o relator”, “o professor”, nem mesmo se utiliza o dêitico de terceira pessoa “ele”, ficando implícito na desinência verbal como nos seguintes casos:

- [ele] Prossegue avaliando que tal curso “possui um projeto pedagógico diferenciado” (linha 155)
- [ele] Passa a elencar sugestões de aprimoramento do documento (linhas 167-168)
- [ele] sugere retirar a palavra “sequencial” (linha 168)
- Por fim [ele] questiona a necessidade de explicitar (linhas 181-182)

Ainda no tocante aos verbos *dicendi*, vale lembrar a observação de Garcia (1986, p. 131) de que “[a] principal função [desses verbos] é indicar o interlocutor que está com a palavra”. Assim sendo, atente-se para o fato de que,

embora o texto da ata almeje à neutralidade, abre mão da utilização dos verbos *dicendi* neutros, como “dizer” e “falar”. A esse respeito, Rebelo Viegas (2008, p. 124) menciona que “Ao optar pelo verbo dizer, aparentemente neutro, o narrador cria um efeito de afastamento sobre o dito e seu autor”. Contudo, na ata em análise os verbos eleitos para reportar o discurso são: relatar, prosseguir, avaliar, passar, elencar, sugerir, questionar, declarar. Todos eles emprestam algum tipo de interpretação às declarações do conselheiro-relator.

4.2 Aplicação do modelo de Marcuschi

Nesta etapa, será realizado o cotejo entre as três partes do *corpus*. Para isso, em primeiro lugar, serão analisados comparativamente a relatoria oralizada e a relatoria escrita, uma vez que o autor do texto escrito e do oralizado são a mesma pessoa. Serão, portanto, investigadas as implicações de ordem linguístico-discursiva que isso pode trazer ao texto retextualizado.

Além disso, há uma transposição do meio gráfico para o fônico, conforme visto na subseção 2.5, “Transposição de meio: a retextualização”, mas conserva-se, em certo sentido, o gênero.

Em seguida, serão comparadas a relatoria escrita e a ata. Nesse caso, tem-se a seguinte situação: autores diferentes (conselheiro-relator e redatores da ata); o meio textual é o mesmo, isto é, tanto no texto matriz (relatoria escrita), quanto no texto filial retextualizado (ata) trata-se do meio gráfico. Há também, nessa situação, uma retextualização de gêneros, ao menos como entende Dell’Isola⁴³.

Por fim, serão cotejadas as três partes do *corpus* com intuito de lançar luz sobre os caminhos da retextualização.

---

⁴³ Dell’Isola (2007) apresenta interessante investigação acerca da retextualização de gêneros textuais como estratégia de ensino e aprendizagem sobre gêneros. Para a presente pesquisa, a autora contribuiu ao lançar luz sobre a possibilidade de classificar como *retextualização* a transposição entre gêneros. Isso porque o foco principal até então considerado, neste estudo, era apenas a retextualização/transposição de meio.

Para aplicação desse modelo, será utilizado apenas um trecho de cada parte do *corpus*, correspondentes entre si, uma vez que o objetivo do cotejo, como, no geral, nesta pesquisa e análise, é qualitativo e não quantitativo. Desse modo, do *corpus* 1 (relatoria escrita) serão utilizados os trechos compreendidos entre as linhas 1 a 14; do *corpus* 2 (relatoria oralizada), o trecho compreendido entre 48 a 66; do *corpus* 3 (ata), o trecho que vai de 149 a 160.

Vale recordar que os números das linhas não se correspondem porque se adotou a numeração sequencial nas três partes, que compõem o *corpus*, desde a primeira parte até a última, de modo que só se tenha uma linha 1, uma linha 2 e assim por diante até a linha 186.

4.2.1 Relatoria escrita e relatoria oralizada – retextualização da escrita para a fala

Colocando em prática o modelo proposto por Marcuschi (2010), esta subseção apresenta o cotejo entre a relatoria escrita e a relatoria oralizada com o objetivo primeiro de comparar os recursos e/ou os mecanismos considerados como de retextualização da escrita para a fala.

Cumpra antes, porém, lembrar que o referido modelo originalmente presta-se ao sentido contrário (transposição da fala para a escrita) em relação àquele aqui no momento analisado, isto é, da escrita para a fala. Por essa razão, reportando-se à subseção 2.5.1, “Retextualização: o Modelo proposto por Marcuschi”, esclarece-se que alguns ajustes serão realizados, revistos e testados.

De modo que fossem conservadas as numerações das linhas, tal como apresentadas no *corpus*, foi necessária a redução do tamanho da fonte e, por vezes, a quebra da continuação da linha; neste caso, a linha que continua apresenta-se com um “abre colchetes” na frente conforme o figura explicativa a seguir:

Figura 21 – Elementos de apresentação do *corpus* nas Tabelas

Fonte: elaboração própria.

Na tentativa de melhor exposição dos *corpora* em termos de comparação, optou-se pela orientação horizontal da página utilizando o *layout* “paisagem” para disposição da tabela. Note-se, ainda, que as colunas da tabela não são simétricas. Isso porque, na impossibilidade de que ambos os *corpora* mantivessem suas linhas, sem quebra, privilegiou-se um em favor do outro. Por conseguinte, o conteúdo das linhas de uma e outra coluna, dificilmente, coincide.

Também em função do espaço, o próprio Modelo de Marcuschi, apresentado tal como o original na Tabela 6 precisou ser desmembrado em duas partes ou tabelas relativamente independentes. Na primeira, expõem-se os *corpora* em duas colunas distintas: aquele que se toma como sendo o texto original (matriz) e aquele que se toma como sua retextualização (filial). Na segunda, são expostos alguns processos por intermédio de algumas operações e análises.

Por fim, registre-se que tais procedimentos podem ser estendidos às Tabelas 9 a 12, apresentadas mais adiante.

Tabela 7 – Cotejo entre relatoria escrita e relatoria oralizada

Texto original: relatoria escrita Trecho: linhas 1 a 14	Retextualização: relatoria oralizada Trecho: linhas 48 a 66
1 ConsEP - Sessão Ordinária de 5 de julho de 2011 2 Ordem do dia: Projeto Pedagógico do Bacharelado em Políticas Públicas (BPP) 3 Relator: A 4 Histórico: O Bacharelado em Ciências Econômicas foi criado juntamente com 5 Bacharelado em Ciência e Humanidades (BCH) pela Resolução ConsUni nº 21 de 6 16/04/09. Seu projeto pedagógico foi discutido no conselho do CECS, na Comissão 7 de Graduação e apresentado no expediente da V sessão ordinária de 2011 do 8 ConsEPE ocorrida em 08/06/2011. 9 Avaliação: O Bacharelado em Ciências Econômicas da UFABC possui um projeto 10 pedagógico diferenciado, porque busca formar profissionais não polarizados, 11 combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com 12 qualitativos, humanísticos e filosóficos. O projeto pedagógico está muito bem 13 estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do CNE e com o projeto 14 pedagógico do BCH.	48 /tá ok... bom... ã:: eu já: vo:u adiantando que:: o parecer da relatoria é [favorável ao 49 ao bacharelado em ciências econô/ é:: bacharelado em ciências [econômicas... ã 50 deixa eu pegar eu peguei errado aqui a::cho... só um minuto 51 ah tem uma cópia? é porque... ah eu escrevi errado aqui ah /tá... foi um 52 copiar colar aqui que foi errado... então /tá bom... não eu tive um problema [de copiar 53 colar que /tava escrito bacharelado em políticas públicas /tá bom... é:: é [ciências 54 econômicas... então /tá bom eu tenho eu tenho aqui /tá... é:: histórico [primeiro né? o 55 bacharelado em ciências econômicas foi criado juntamente com [bacharelado em 56 ciências e humanidades pela resolução consuni número vinte um de 57 dezesseis de quatro de nove seu projeto pedagógico foi discutido no [conselho do 58 cecs na comissão de graduação e apresentado no expediente da quinta [sessão 59 ordinária de dois mil e onze do consepe... ocorrida em oito de junho de 60 dois mil e onze 61 é:: bom o bacharelado em ciências econômicas da uefeabecê possui um 62 projeto pedagógico diferenciado porque busca formar profissionais não [polarizados... 63 combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com conceitos 64 qualitativos... humanísticos e filosóficos... o projeto pedagógico está muito bem 65 estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do ceeneé e com o 66 projeto pedagógico do beceagá

Tabela 8 – Processos de retextualização da escrita para a fala

Operações e análises			
Tipo de operação utilizada	Eliminações	Transformações	Acréscimos/ Alterações
1ª operação – não identificada 2ª operação – não identificada 3ª operação – não identificada 4ª operação – não identificada 5ª operação – não identificada 6ª operação – não identificada 7ª operação – tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas: no trecho 48 e 54, utiliza-se o estilo típico da fala conversacional, ao passo que de 54 a 66, a retextualização dá-se calcada apenas nos elementos prosódicos como entonação e pausas. 8ª operação – reordenação tópica e reorganização da sequência argumentativa: no preâmbulo que abre a “conversa”, o conselheiro-relator antecipa para a introdução a conclusão de seu parecer. 9ª operação – não identificada	Na retextualização (relatoria oralizada), o conselheiro-relator não oralizou/leu as três primeiras linhas do texto original (relatoria escrita), referentes a simples dados técnicos do modelo de relatoria. Na linha 5, texto original, aparece a nomenclatura “Bacharelado em Ciência e Humanidades” seguida de sua sigla BCH. Já na retextualização, o conselheiro-relator limita-se à oralização da denominação por extenso, eliminando BCH da oralização. Por outro lado, da linha 4 a linha 14, da relatoria escrita, correspondentes, grosso modo, às linhas 55 a 66, da relatoria oralizada, não ocorreram eliminações, uma vez que, em relação a esse trecho, o conselheiro-relator realizou uma simples leitura (leitura neutra).	As siglas que aparecem no texto original são lidas como palavras na retextualização sem que, necessariamente, se faça a expansão delas: UFABC (linha 9) = uefeabecê (linha 61) BCH (linha 14) = beceagá (linha 66) CNE (linha 13) = ceeneé (linha 65) No texto original, o mês da data que aparece na linha 8, 08/06/2011, foi oralizado como junho na retextualização (linhas 59 e 60). O mesmo não ocorreu na data que aparece na linha 6, 16/04/09, e correspondente à linhas 59 e 60 na retextualização, que é oralizada como “oito de junho de dois mil e onze”.	O conteúdo das linhas 48 a 54 atua como um preâmbulo à leitura da relatoria escrita. Trata-se de característica típica da produção oral (ou oralizada).

Observe-se, inicialmente, que, na Tabela 7, tanto na reprodução da relatoria escrita, quanto na reprodução da transcrição da relatoria oralizada foram utilizadas as mesmas configurações (fonte Arial, tamanho 9,5 e espaçamento 1,15). Com base no exposto, considerando-se as informações que justificam a formatação dos textos apresentados, a primeira análise que se pode fazer desse cotejo, é que é possível notar, quanto à extensão, que, ao realizar-se a oralização foram feitas várias inserções por parte do relator. Disso resulta que o trecho destacado da relatoria escrita foi apresentado em 14 linhas, ao passo que o trecho correspondente na relatoria oralizada utilizou 19 linhas.

As inserções verificadas nas linhas 48 a 54, na relatoria oralizada, marcam um típico início de conversa, mas também trazem um dado que só irá aparecer no final da relatoria escrita, que é o posicionamento do conselheiro-relator em relação ao documento que sua relatoria avalia. Infere-se que isso somente é possível porque o autor da retextualização é o mesmo autor do texto original e, portanto, ele tem condições de realizar esse tipo de reordenação tópica e sente-se à vontade para isso.

No tocante às transformações, as observações elencadas, sem maiores implicações analíticas, em termos da relação fala e escrita, considerada a ponderação de Alves (2014, p. 125), adiante referida, são feitas por coerência analítica acerca das adaptações necessárias à transposição do meio gráfico para o fônico – transcodificação (URBANO, 2013, p. 197).

A retextualização do meio gráfico para o fônico implica que, das nove operações propostas por Marcuschi (2010), verificou-se a utilização de apenas duas, a saber: a oitava e a sétima. Isso porque a relatoria escrita, em função de ter sido planejada e elaborada após certo estudo (haja vista a própria estrutura do documento que possui um histórico da proposta), funciona como um roteiro da fala do conselheiro-relator.

Para esse tipo de retextualização Alves (2014, p. 125) pondera que a transposição do escrito para o oral não é uma simples leitura daquilo que foi produzido graficamente, ocorrendo um processo inverso, isto é, ao passo que o da fala para a escrita há o apagamento de elementos da fala; da escrita para a fala, o

processo insere-os de modo a emprestar àquele original a fluidez e naturalidade da fala, ainda que simulados, isto é, mesmo que tais elementos da fala não estivessem previstos no texto escrito – diferentemente dos textos produzidos para serem encenados ou os textos literários que simulam a fala.

Nesse sentido, a reordenação tópica, a que se refere à oitava operação parece acontecer menos em favor do entendimento e mais em favor da preparação da plateia que ouvirá a apresentação.

O tratamento estilístico vinculado à sétima operação acontece em razão de ter havido uma retextualização de meio. Assim, ainda que se mantenha a linearidade da escrita em grande parte da fala, a transposição da escrita para a fala acarreta a inserção de elementos prosódicos que dão ao texto escrito a fluidez natural de uma oralização.

4.2.2 Relatoria escrita e ata – retextualização da escrita para a escrita

Esta subseção apresenta o cotejo entre a relatoria escrita e seu trecho correspondente na ata. Nessa comparação, deve-se considerar que há a manutenção do meio, ocorrendo uma retextualização de gênero, nos termos abordados por Dell’Isola (2007, p. 45), quando menciona que a retextualização de gêneros escritos envolve ao menos duas etapas: a primeira compreende a leitura, compreensão e identificação de gêneros; a segunda diz respeito à reescrita do texto. Desse modo, trata-se da retextualização do “gênero expositivo” (relatoria escrita) para o “gênero narrativo” (ata).

Porém, é preciso lembrar que, para a confecção da ata, a relatoria escrita não era o único material disponível, uma vez que a relatoria oralizada, por não ter sido uma leitura neutra da relatoria escrita, ou seja, por ter apresentado algumas modificações, especialmente inserções, também apresentou informações novas, seja por meio de comentários, seja por paráfrase, que é uma reformulação, em outras palavras, do mesmo sentido do que foi textualizado anteriormente. Desse modo, uma paráfrase pode ser uma afirmação geral da ideia ou mesmo um

esclarecimento do que foi mencionado. Nesse sentido, Wenzel ⁴⁴(1981, p. 386 *apud* HILGERT, 1989, p. 28) assevera que “dois enunciados linguísticos estão um com o outro numa relação parafrástica, quando o segundo enunciado retoma em parte ou no todo o que foi dito no primeiro e, com isso, expressa ideia igual ou semelhante”.

Ainda em relação ao áudio da relatoria oralizada, vale lembrar que ele atua como um apoio à equipe que elabora a ata, de modo que sempre se pode recorrer a esse suporte.

---

⁴⁴ WENZEL, A. Funktionen kommunikativer paraphasen. In: SHÖREDER, P.; STEGER, H. (org.). **Dialogforschung**. Jahrbuch des Institus für deustcheSprache, 1981.

Tabela 9 – Cotejo entre relatoria escrita e ata

Texto original: relatoria escrita Trecho: linhas 1 a 14	Retextualização: ata Trecho: linhas 149 a 160
1 ConsEP - Sessão Ordinária de 5 de julho de 2011 2 Ordem do dia: Projeto Pedagógico do Bacharelado em Políticas Públicas (BPP) 3 Relator: A 4 Histórico: O Bacharelado em Ciências Econômicas foi criado juntamente com 5 Bacharelado em Ciência e Humanidades (BCH) pela Resolução ConsUni nº 21 de 6 16/04/09.Seu projeto pedagógico foi discutido no conselho do CECS,na Comissão 7 de Graduação e apresentado no expediente da V sessão ordinária de 2011 do 8 ConsEPE ocorrida em 08/06/2011. 9 Avaliação: O Bacharelado em Ciências Econômicas da UFABC possui um projeto 10 pedagógico diferenciado, porque busca formar profissionais não polarizados, 11 combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com 12 [conceitos 13 qualitativos, humanísticos e filosóficos. O projeto pedagógico está muito bem 14 estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do CNE e com o projeto 15 pedagógico do BCH.	149 Projeto Pedagógico do Bacharelado em Ciências Econômicas. Professor 150 [A relata 151 breve histórico da proposta destacando que: “O Bacharelado em Ciências 152 Econômicas foi criado juntamente com Bacharelado em Ciência e 153 [Humanidades 154 (BC&H) pela Resolução ConsUni nº 21 de 16 de abril de 2009. Seu 155 projeto pedagógico foi discutido no Conselho do CECS, na Comissão de 156 [Graduação (CG) e 157 apresentado no expediente da V sessão ordinária de 2011 do ConsEPE, 158 [ocorrida em 159 8 de junho de 2011”. Prossegue avaliando que tal curso “possui um 160 projeto pedagógico diferenciado, porque busca formar profissionais não 161 [polarizados, 162 combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com 163 [conceitos 164 qualitativos, humanísticos e filosóficos. O projeto pedagógico está muito 165 [bem 166 estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do Conselho 167 [Nacional de 168 Educação (CNE) e com o projeto pedagógico do BC&H

Tabela 10 – Processos de retextualização da escrita para a escrita

Operações e análises			
Tipo de operação utilizada	Eliminações	Transformações	Acréscimos/ Alterações
1ª operação – não identificada 2ª operação – não identificada 3ª operação – não identificada 4ª operação – não identificada 5ª operação – não identificada 6ª operação – não identificada 7ª operação – não identificada 8ª operação – reordenação tópica e reorganização da sequência argumentativa: no preâmbulo que abre a “conversa”, o conselheiro-conselheiro-relator antecipa para a introdução a conclusão de seu parecer. 9ª operação – agrupamento de argumentos condensando as ideias, condensando ideias.	A ata suprime no trecho as informações constantes na linha 1. Isso porque as informações que se referem ao conselho, sessão e data aparecem uma única vez no cabeçalho da ata (como se verifica no Anexo I). A ata suprime a informação “Ordem do Dia” (início da linha 2), uma vez que essa informação aparece uma única vez quando se abre a seção de Ordem do Dia (ver Anexo I)	O título “Projeto Pedagógico do Bacharelado em Políticas Públicas (BPP)” (linha 2), transforma-se em “Projeto Pedagógico do Bacharelado em Ciências Econômicas” (linha 149) As datas que constam nas linhas 6 e 8 são escritas por extenso na ata (linhas 152 e 155). O subtítulo “Avaliação” (linha 9) consta como substantivo na relatoria escrita, ao passo que aparece como verbo (avaliar), tornando-se “Prossegue avaliando” (linha 158)	Na relatoria escrita aparece o subtítulo “Histórico” (linha 4), ao passo que na ata, acrescentam-se termos de modo que conste “breve histórico da proposta” (linha 150). A ata acrescenta a sigla CG (linha 153) que não figurava na menção à Comissão de Graduação na relatoria escrita (linhas 6 e 7). O oposto ocorre com a sigla CNE (linha 13) que traz, na ata, além dela, também a denominação expandida (linha 159).

No trecho selecionado para esta análise, não se verificou a eliminação de marcas estritamente interacionais (1ª operação), uma vez que ambas as realizações são produções escritas que atendem a certos níveis de formalidade. Quanto à introdução de pontuação (idealizada) com base na entonação das falas (2ª operação), em ambos os casos, a pontuação atendeu às regras formais de uso desses sinais gráficos (salvo em caso de falhas do uso das regras). No tocante à retirada de repetições, reduplicações, redundâncias e pronomes egóticos (3ª operação), não se observou, estritamente, o uso de tais estratégias, marcadamente típicas da oralidade.

Em relação à paragrafação e à pontuação detalhada (4ª operação), vale destacar que a relatoria escrita apresenta um modelo (conforme visto na Figura 19). Sua estrutura, portanto, é sugerida e, geralmente, seguida pelos conselheiros-relatores. Na ata, por sua vez, a ausência de paragrafação constitui característica normatizada desse tipo de documento conforme elencado na subseção 3.3, “Ata”.

No que diz respeito à verbalização contextual que introduz marcas metalinguísticas para referência de ações (5ª operação), pode-se dizer que, por serem ambos os trechos extraídos de realizações da modalidade escrita, o contexto de ambos é linguístico e, portanto, referenciam-se no próprio texto, não precisando, desse modo, ser reconstituído verbalmente. Além disso, no caso da ata, o contexto situacional – considerando a apresentação da relatoria no momento da sessão do ConsEPE –, em virtude do gênero ata, não deve ser trazido para o texto.

A coincidência da natureza modal de ambas as realizações analisadas, também justifica o fato de não ter sido preciso a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenações sintáticas, encadeamentos (6ª operação), uma vez que a relatoria escrita apresenta estruturas mais ou menos organizadas, de modo que atuou como um norteador para a organização das estruturas do texto da ata.

Nesse sentido, as alterações que se pode notar é que também foram realizadas para atender às necessidades trazidas pela retextualização do gênero. O mesmo serve para justificar as mudanças estilísticas (7ª operação), tendo em vista que o estilo – considerando o que foi apresentado na subseção 1.3.3, “O estilo”,

adaptou-se em função da mudança de gênero da relatoria escrita e da ata e não em razão da transposição de meios, tendo em vista que se retextualiza do meio gráfico para o gráfico.

Por fim, com relação às operações de reordenação tópica e reorganização da sequência argumentativa (8ª operação) e de argumentos condensando as ideias (9ª operação), é possível observar a aplicação de ambas, ainda que em certo grau, mas também se acredita que ocorrem ambas em função das adaptações necessárias à retextualização de gênero, visto que, por exemplo, a listagem que figura na relatoria escrita também pode ser verificada na ata, ainda que na primeira realização fosse apresentada em tópicos e na segunda, em sequência numerada.

Isso posto, é possível observar que a, considerada, retextualização entre gêneros atua mais decisivamente em sutis adaptações do que, necessariamente em modificações e supressões/inserções mais claramente perceptíveis. Além disso, vale mencionar o que Brait (2005, p. 90) advoga quando trata da adaptação de uma obra literária para o cinema (assuma-se, aqui, como sendo uma espécie de retextualização): “num certo sentido, a mudança de esfera de produção, circulação e recepção implica a mudança de gênero e, conseqüentemente, a mudança de estilo”. Guardadas as devidas proporções e diferenciações, pode-se inferir que a retextualização de gênero, da relatoria escrita para a escrita, implica também na adaptação de estilo de produção de um documento para o outro.

Ademais, e por fim, mais um motivo que justifica a baixa necessidade de intervenções é o fato de realizar-se a retextualização, não só entre meios coincidentes, mas entre materiais de natureza documental, que apresentam, assim, de modo geral, o mesmo nível de linguagem.

4.2.3 Relatoria escrita, relatoria oralizada e ata – caminhos da retextualização

Para finalizar etapa dos cotejos, as três partes do *corpus* global são postas em comparação. Preliminarmente, alguns aspectos devem ser considerados:

- (i) O autor da relatoria escrita e o da relatoria oralizada são o mesmo conselheiro-relator, porém, a ata é de autoria da equipe da Divisão de Conselhos, um “segundo autor”, portanto.
- (ii) A retextualização que acontece na relatoria oralizada tem como base a relatoria escrita. Já a retextualização que acontece na ata tem como base tanto a relatoria escrita quanto à relatoria oralizada. Desse modo, têm-se os seguintes caminhos:

Figura 22 – Caminhos da retextualização

Fonte: elaboração própria.

- (iii) A ata é o produto da retextualização de dois tipos diferentes de materiais matrizes, cujos meios de produção são gráfico (no caso da relatoria escrita) e fônico (no caso da relatoria oralizada), mas ela, a ata, possui como meio o gráfico.
- (iv) Tem-se, ainda, grosso modo: 1) a relatoria escrita sob meio gráfico e concepção basicamente escrita; 2) a relatoria oralizada sob meio fônico e concepção híbrida, ou seja, fônica na realização, mas permeada por elementos da oralidade e da escrituralidade; 3) a ata escrita sob meio gráfico e concepção predominantemente escrita.

No caso específico da aplicação do Modelo, simultaneamente, nos três tipos de documento do *corpus*, verificou-se, após testes, sua aplicabilidade relativa, uma vez que, como mencionado, a retextualização, nesse caso específico, é resultado de duas matrizes. Sua aplicação, desse modo, demandaria a reformulação do modelo ou mesmo sua recriação, isso, após testes exaustivos de exequibilidade e abrangência do “novo” modelo, o que ultrapassa os limites desta pesquisa, mas demonstra uma possibilidade para aprofundamentos em outras pesquisas.

Por questões práticas optou-se pela disposição do trecho de cada parte do *corpus* um embaixo do outro pois, em termos de espaço e disposição da tabela, não seriam necessárias grandes alterações na transferência do *corpus* global para esta análise. A ordem de disposição a que se obedece não é hierárquica, de importância ou prevalência de um texto sobre o outro, mas sim cronológica de elaboração, uma vez que a relatoria escrita foi elaborada antes, só depois foi apresentada e, por fim, confeccionou-se a ata.

Feitas as considerações iniciais, passa-se à comparação dos três trechos, mais ou menos no formato do modelo já utilizado.

Tabela 11 – Cotejo entre relatoria escrita, relatoria oralizada e ata

Texto original: relatoria escrita Trecho: linhas 1 a 14
1 ConsEP - Sessão Ordinária de 5 de julho de 2011 2 Ordem do dia: Projeto Pedagógico do Bacharelado em Políticas Públicas (BPP) 3 Relator: A 4 Histórico: O Bacharelado em Ciências Econômicas foi criado juntamente com 5 Bacharelado em Ciência e Humanidades (BCH) pela Resolução ConsUni nº 21 de 6 16/04/09. Seu projeto pedagógico foi discutido no conselho do CECS, na Comissão 7 de Graduação e apresentado no expediente da V sessão ordinária de 2011 do 8 ConsEPE ocorrida em 08/06/2011. 9 Avaliação: O Bacharelado em Ciências Econômicas da UFABC possui um projeto 10 pedagógico diferenciado, porque busca formar profissionais não polarizados, 11 combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com conceitos 12 qualitativos, humanísticos e filosóficos. O projeto pedagógico está muito bem 13 estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do CNE e com o projeto 14 pedagógico do BCH.
Texto original/retextualizado: relatoria oralizada Trecho: linhas 48 a 66
48 /tá ok... bom... ã:: eu já: vo:u adiantando que:: o parecer da relatoria é favorável ao 49 ao bacharelado em ciências econô/ é:: bacharelado em ciências econômicas... ã 50 deixa eu pegar eu peguei errado aqui a::cho... só um minuto 51 ah tem uma cópia? é porque... ah eu escrevi errado aqui, ah, /tá... foi um 52 copiar colar aqui que foi errado... então /tá bom... não eu tive um problema de copiar 53 colar que /tava escrito bacharelado em políticas públicas /tá bom... é:: é ciências 54 econômicas... então /tá bom eu tenho eu tenho aqui /tá... é:: histórico primeiro, né? o 55 bacharelado em ciências econômicas foi criado juntamente com bacharelado em

56 ciências e humanidades pela resolução consuni número vinte-um de 57 dezesseis de quatro de nove seu projeto pedagógico foi discutido no conselho do 58 cecs... na comissão de graduação e apresentado no expediente da quinta sessão 59 ordinária de dois mil e onze do consepe... ocorrida em oito de junho de 60 dois mil e onze 61 é:: bom, o bacharelado em ciências econômicas da ufeabecê possui um 62 projeto pedagógico diferenciado porque busca formar profissionais não polarizados... 63 combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com conceitos 64 qualitativos... humanísticos e filosóficos... o projeto pedagógico está muito bem 65 estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do ceeneé e com o 66 projeto pedagógico do beceagá
Texto retextualizado: ata Trecho: linhas 149 a 160
149 Projeto Pedagógico do Bacharelado em Ciências Econômicas. Professor A relata 150 breve histórico da proposta destacando que: “O Bacharelado em Ciências 151 Econômicas foi criado juntamente com Bacharelado em Ciência e Humanidades 152 (BC&H) pela Resolução ConsUni nº 21 de 16 de abril de 2009. Seu 153 projeto pedagógico foi discutido no Conselho do CECS, na Comissão de Graduação [(CG) e 154 apresentado no expediente da V sessão ordinária de 2011 do ConsEPE, ocorrida em 155 8 de junho de 2011”. Prossegue avaliando que tal curso “possui um 156 projeto pedagógico diferenciado, porque busca formar profissionais não polarizados, 157 combinando uma formação em métodos quantitativos e matemáticos com conceitos 158 qualitativos, humanísticos e filosóficos. O projeto pedagógico está muito bem 159 estruturado e compatível com as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de 160 Educação (CNE) e com o projeto pedagógico do BC&H

Em primeira instância, de modo geral, não tendo sido observada a total viabilidade de aplicação do Modelo de Marcuschi nesse caso, pode-se inferir que o referido modelo proposto atua de maneira mais efetiva quando a retextualização ocorre de um único texto matriz para um único texto filial e, sobretudo, do falado para o escrito. Contudo, percorrendo os caminhos da retextualização, conforme ilustrado na Figura 21, pode-se observar alguns aspectos relevantes a esta pesquisa.

Se, ao oralizar sua relatoria, o conselheiro-relator realiza uma paráfrase do próprio texto, cabe a quem redige a ata realizar, não uma paráfrase, tendo em vista que não cabe a esse redator da ata explicações de trechos, mas uma retextualização das informações. Nesse sentido, uma ata adéqua aos seus moldes ideias expressas, preservando, contudo, a essência do que foi dito.

Há, desse modo, uma seleção com base nas informações da relatoria escrita e da relatoria oralizada, daquilo que deve constar na ata. Constata-se, observando as linhas iniciais de cada parte que o trecho da relatoria oralizada, compreendido entre as linhas 48 a 54, que corresponde à fala introdutória do conselheiro-relator, foi textualmente suprimida na ata, conforme é possível verificar, inicialmente na relatoria oralizada e logo abaixo, na ata:

“tá ok... bom... ã:: eu já: vo:u adiantando que:: o parecer da relatoria é favorável ao ao bacharelado em ciências econô/ é:: bacharelado em ciências econômicas... ã deixa eu pegar, eu peguei errado aqui a::cho... só um minuto ah, tem uma cópia? é porque... ah, eu escrevi errado aqui, ah, /tá... foi um copiar colar aqui que foi errado... então tá bom... não eu tive um problema de copiar colar que /tava escrito bacharelado em políticas públicas tá bom... é:: é ciências econômicas... então /tá bom eu tenho eu tenho aqui /tá... é:: histórico primeiro, né? [...]” (linhas 48 a 54)

“Projeto Pedagógico do Bacharelado em Ciências Econômicas. Professor A relata breve histórico da proposta destacando que [...]” (linhas 149 e 150)

A hipótese para esse apagamento é que a ata é um documento de meio gráfico e que, concepcionalmente, deve localizar-se mais próximo do extremo da escrituralidade, e, por conseguinte, deve apresentar baixo índice de oralidade. Uma vez que o mencionado trecho da relatoria oralizada caracteriza-se por um tipo de texto típico da oralidade, de um início de conversa seu conteúdo diverge do que se espera para uma ata.

Nesse sentido, o texto do trecho inicial da relatoria escrita e o da ata são mais próximos, embora não idênticos, uma vez que aquilo que aqui se convencionou chamar de “retextualização de gênero” exige a adaptação do formato de apresentação como é possível comparar nos trechos abaixo, primeiro da relatoria escrita e em seguida da ata:

“ConsEP - Sessão Ordinária de 5 de julho de 2011
Ordem do dia: Projeto Pedagógico do Bacharelado em Políticas Públicas (BPP)
Relator: A
Histórico:” (linhas 1 a 4)

“Projeto Pedagógico do Bacharelado em Ciências Econômicas. Professor A relata breve histórico da proposta destacando que [...]” (linhas 149 e 150)

Note-se, contudo, que o nome do curso, cujo projeto pedagógico estava em análise, consta como “Projeto Pedagógico do Bacharelado em Políticas Públicas” na relatoria escrita, ao passo que, na ata, consta “Projeto Pedagógico do Bacharelado em Ciências Econômicas”. Percebe-se que a correção no nome do curso na ata ocorre em função do que foi mencionado pelo conselheiro-relator no momento da apresentação oral de sua relatoria, quando, no trecho introdutório (linhas 48 a 54) relata ter cometido um erro num processo de “copiar colar”. Dessa feita, corrobora-se a inferência de que a ata é a retextualização com base em dois textos matrizes e não apenas naquele cujo meio de produção é afim.

Tais adequações são estratégias necessárias à confecção da ata. Todavia, não se trata apenas de suprimir pronomes pessoais, marcas da oralidade, tais como marcadores conversacionais e outras características que cercam a fala espontânea ou mesmo um texto lido. Trata-se de captar e traduzir ideias e intenções expressas naquele momento de maneira clara e objetiva, com intuito de documentar as discussões que culminaram em deliberações acerca dos assuntos que passaram pelos Conselhos. É além de um registro oficial e documental, também um registro histórico daquele momento.

De modo geral, na retextualização da relatoria oralizada para o formato de ata, a operação que se apresenta fortemente empregada é a de eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e frases truncadas, cortes de palavras, que correspondem à 1ª operação. Observa-se, de maneira geral, uma maior aproximação de conteúdo (especialmente lexical) entre a relatoria escrita e a ata, tendo em vista a natureza comum de produção, ambas oriundas do meio gráfico.

Da relatoria oralizada para a ata também foram eliminadas repetições, duplicações, redundâncias, paráfrases (ocorridas em grande quantidade na relatoria oralizada) e pronomes egóticos, elementos os quais não aparecem na relatoria escrita.

Ainda no tocante à forma, as três realizações são apresentadas de modos muito distintos entre si. A relatoria escrita apresenta formato instrutivo, tendo em vista que cada assunto a ser discutido é apresentado em tópicos, separados por

espaços entre si, precedidos por um título, que facilitam a visualização das informações. Lembre-se, entretanto, que esse documento segue um modelo cujos elementos básicos são sugeridos, restando ao conselheiro-relator liberdade para organizar as informações da maneira que melhor lhe convier.

A ata, por sua vez, além de ser um documento ritualizado, possui formato rígido: o texto deve ser produzido em bloco único, não havendo paragrafação; as linhas devem ser numeradas e sempre preenchidas até o final, impossibilitando possíveis inserções indevidas. Assim sendo, as adequações a esse formato pré-estabelecidos são imprescindíveis. Cumpre acrescentar que nesse caso, o uso de pontuação tem como fator determinante não apenas a intuição fornecida pela entonação das falas, fornecidas pela relatoria oralizada, mas também à já utilizada na relatoria escrita e, principalmente, atendendo às necessidades que (re)organizam o texto no formato referido.

Quanto à relatoria oralizada, não se pode falar, em princípio de forma, tendo em vista ser texto fônico transcrito para o gráfico, para esta pesquisa. Porém, algumas observações são possíveis tendo em vista a transcrição. Embora apresente maior gama de informações, essas são realizadas por meio de inúmeras inserções de comentários e explicações aos temas elencados na versão escrita, além de repetições, hesitações, reformulações, entre outras tipicidades da comunicação oral. Além disso, é possível notar uma espécie de alternância entre a leitura do texto escrito e a fala espontânea.

Outra adequação quanto à forma pode ser verificada na apresentação do assunto com a menção do título do tema que será tratado. Na relatoria escrita, aparece na linha 2, conforme se verifica, antecedido do momento da reunião que o documento será apresentado: “Ordem do dia: Projeto Pedagógico do Bacharelado em Políticas Públicas (BPP)”. Na relatoria oralizada, o título do tema só é abordado após o preâmbulo que vai da linha 48 a 54. É apenas no final da linha 54 e começo da 55 que o conselheiro-relator enuncia o seguinte: “[...]então /tá bom eu tenho eu tenho aqui /tá... é:: histórico primeiro, né? o bacharelado em ciências econômicas foi criado [...]”. Por fim, na ata, seguindo o rito, cada assunto novo a ser abordado é precedido pelo título do tema. Assim, logo na primeira linha do trecho selecionado, lê-se “Projeto Pedagógico do Bacharelado em Ciências Econômicas.” (linha 149).

No tocante às datas, nota-se que a ata padroniza a menção trazendo dia e ano em numeral e mês por extenso, como se averigua nas linhas 152 e 155. Há, portanto, uma mescla do modo de apresentação utilizado na relatoria escrita e na relatoria oralizada.

Aliás, é importante salientar que uma grande modificação na ata, em relação às duas realizações anteriores, é a introdução de um “narrador neutro”⁴⁵ cuja função é tão somente contar os fatos sem participar deles, nem tampouco emitir julgamento, “figura” esta que não aparece nas duas primeiras realizações. Vale lembrar que o autor da relatoria oralizada e da relatoria escrita são o mesmo autor: o conselheiro-relator; ao passo que a ata é redigida por uma equipe da Divisão de Conselhos que tem por incumbência, dentre outras, também a elaboração da ata.

No que tange à ordenação dos tópicos, observa-se que nas três realizações, foi, de maneira geral, mantida a ordem apresentada na relatoria escrita, texto matriz por excelência. Sua retextualização para a relatoria oralizada, ainda que insira informações, segue o roteiro do texto escrito. A ata, por sua vez, segue a ordem adotada nos dois textos matrizes. Contudo, é preciso destacar que na relatoria oralizada o conselheiro-relator declara: “tá ok... bom... ã:: eu já: vo:u adiantando que:: o parecer da relatoria é favorável ao ao bacharelado em ciências econô/ é:: bacharelado em ciências econômicas [...]” (linhas 48 e 49), sendo que, na relatoria escrita, a conclusão do parecer figura como último tópico intitulado “Conclusão”, conforme se verifica: “Conclusão: O parecer da relatoria é a favor da aprovação do Bacharelado em Ciências Econômicas, observadas as questões discutidas acima” (linhas 44 e 45). Na ata, conserva-se a exposição da conclusão do parecer como último tópico.

No tocante ao conteúdo, as sugestões elencadas pelo conselheiro-relator, em tópicos marcados por pontos na versão escrita (linhas 22 a 43) e parafraseados na versão oralizada como forma de explicar de maneira detalhada cada ponto

---

⁴⁵ Cabe mencionar, sem grande aprofundamento, que, considerando tratar-se de um tipo de narração não-literária, esse narrador não é, e nem pode ser, um eu-lírico imaginado por um autor, visto que esse narrador é o próprio autor, embora narre fatos os quais não podem distanciar-se do que de fato aconteceu. Sobre foco narrativo e tipologia de narradores, Urbano (2000, p. 48-63) oferece rico material.

abordado, citando inclusive exemplos pessoais, são reorganizadas e enumeradas na ata (linhas 168 a 181), seguindo a mesma ordem, de modo que sejam objetivamente apresentadas as propostas de alteração feitas pelo conselheiro-relator (operações 6ª a 9ª).

Após análise, pode-se notar que a ata apresenta um texto condensado (o mais condensado em relação aos outros dois), tendo em vista que se privilegiaram as informações como, no trecho analisado, a avaliação geral do documento analisado. Por outro lado, a relatoria oralizada é a mais rica em detalhamentos, uma vez que o conselheiro-relator, com base em sua relatoria escrita, busca explicar em pormenores de cada ponto abordado. No caso do trecho analisado, isso pode ser observado na forma como busca explicar o motivo que o levou a cometer a falha ao intitular a relatoria escrita, resumido pelo conselheiro-relator nas linhas 51 a 54 “/tá... foi um copiar colar aqui que foi errado... então tá bom... não eu tive um problema de copiar colar que /tava escrito bacharelado em políticas públicas tá bom... é:: é ciências econômicas... então”.

Ramos (2007, p. 163) menciona, com base em Marcuschi, que na retextualização “interfere-se tanto na forma e substância de expressão quanto na forma e substância de conteúdo”. Daí não se ter textos absolutamente idênticos, mesmo quando se trata da retextualização da escrita para a escrita, no caso da relatoria escrita para a ata. Conforme alerta o autor, “os dois últimos [forma e substância do conteúdo] são o local onde reside o maior perigo numa atividade de retextualização” isso porque é nessas instâncias que os “defeitos” de compreensão podem causar alterações significativas no conteúdo. Trata-se, desse modo, da necessidade de aquele que retextualiza um texto compreendê-lo também na intenção que se quis produzir.

Contudo, a ata não pode acrescentar informações que não foram apresentadas. Nesse sentido, o redator da ata limita-se a organizar ideias que não foram expostas claramente, reorganizar estruturas truncadas, apresentar as denominações por extenso de siglas apresentadas. Nesse sentido, sendo a ata o mais claro texto dos três apresentados, a compreensão do leitor depende também de seus conhecimentos prévios acerca do assunto tratado, isto é, a ata até pode trazer o texto “de acordo com normas do Conselho Nacional de Educação (CNE)”,

porém, a compreensão total do trecho depende de o leitor saber, por exemplo, que alguns aspectos de um projeto pedagógico deve atender a regras estabelecidas pelo CNE.

Por fim, pode-se dizer que a ata, considerando que se trata de um documento público, divulgado não apenas interna, mas também externamente, deve trazer informações de maneira clara e objetiva e suficientemente detalhada para que o leitor possa compreendê-las. Para isso, aquele que a produz deve ter como premissa a compreensão do conteúdo a ser retextualizado. Eis o porquê de a ata ser o texto filial de duas matrizes: o compromisso com a compreensão, não apenas de quem escreve, mas também para quem lê.

4.3 Aplicação parcial do Modelo de Marcuschi por um viés alternativo

Para efeitos de exercício, mantendo certo distanciamento da sequência de produção dos documentos do *corpus*, nesta última etapa da pesquisa, escolheu-se um novo trecho de duas partes do *corpus* de modo que se possam averiguar os fenômenos de transformação em uma atividade de retextualização da fala para a escrita, conforme previa Marcuschi.

Para isso, selecionou-se um trecho da relatoria oralizada e seu trecho correspondente na ata. Tendo em vista tratar-se de um trecho relativamente pequeno, optou-se por sua disposição em tabela disposta na sequência do texto sem que fosse necessária sua apresentação na orientação “paisagem”. Mantém-se, contudo, a utilização de um “abre colchete” (I) para identificar que a linha que dali segue é uma continuação da linha numerada anterior, de acordo como se apresenta na tabela:

Tabela 12 - Cotejo entre relatoria oralizada e ata

Texto original: relatoria oralizada Trecho: linhas 106 a 113	Texto retextualizado: ata Trecho: linhas 170 a 173
106 ã: conceitos e notas aí ã:: o:: projeto [pedagógico em um determinado momento faz 107 menção específica às notas notas numéricas... [veja... a uefeabecê não tem 108 notas numéricas só tem conceitos... se os [professores querem porque se sentem 109 mais confortáveis de dar notas e: depois [converter pra conceito mas é só uma coi/ é 110 questão de cada professor eu mesmo desde [que entrei na uefeabecê 111 nunca mais dei nenhuma nota... tudo é por [conceito... então... mas não é que todo 112 mundo é obrigado a fazer assim mas não [existem notas na UFABC... então se 113 colocar referência à nota no projeto [pedagógico me parece inadequado.	169 2) é feita uma 170 menção ao uso de “notas numéricas”, tendo em [vista que as avaliações são 171 realizadas por conceitos da UFABC, não há [razão para explicitar o possível uso de 172 notas numéricas para atividades das [disciplinas, portanto, sugere remover esse tipo 173 de discussão;

Mais uma vez, a primeira análise que se pode realizar é a visual. Nota-se que a relatoria oralizada utilizou oito linhas para apresentar seu conteúdo, a ata, por sua vez, cinco linhas, sendo que ao menos duas delas são parcialmente ocupadas. Além disso, em uma contagem numérica de palavras, tem-se 103 na relatoria oralizada e 44 na ata. Evidentemente, incluem-se nas mais de cem palavras do trecho da relatoria oralizada, também os diversos marcadores conversacionais que, como mencionado na subseção 2.1.1, “Características de fala e escrita”, possuem pouca ou quase nenhuma carga semântica. Todavia, essa contagem oferece um dado numérico que quantifica aquilo que o visual identifica: o texto oral, matriz, é maior do que o texto escrito, retextualizado.

Uma segunda observação que se pode realizar é em relação aos elementos que se apresentam na tabela a seguir:

Tabela 13 - Elementos destacados da relatoria oralizada e da ata

relatoria oralizada	ata
Faz menção específica às notas notas numéricas...	é feita uma menção ao uso de “notas numéricas”
se os professores querem porque se sentem mais confortáveis de dar notas	avaliações
conceito	conceitos
então se colocar referência à nota no projeto pedagógico me parece inadequado.	sugere remover esse tipo de discussão;

Verificando os elementos dispostos nas duas colunas, é possível perceber que apenas os seguimentos postos em destaque (comparando-se com a Tabela 12, que apresenta o conteúdo completo dos trechos em análise) correspondem-se, grosso modo, em termos de conteúdo.

Na ata, o conteúdo originalmente apresentado na relatoria oralizada, encontra-se bastante reformulado por meio das operações 5 a 9 de Marcuschi, que agrupam-se como “regras de transformação” (2010, p. 74), nas quais estão dispostas as estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação e, segundo o autor, “caracterizam o processo de retextualização e envolvem mudanças mais acentuadas no texto-base”, que aqui se convencionou chamar de texto matriz ou original, ao passo que o retextualizado é o filial.

Retornando à Tabela 13, constata-se haver inúmeros outros elementos, que somente figuram na coluna do texto original e desaparecem no texto retextualizado. É fundamental que neste ponto da análise fique muito claro que a supressão desses elementos não faz da ata um “resumo” da relatoria oralizada. Embora, como destaca Marcuschi (ibid., p. 87), resumir e transformar sejam ambas atividades “retextualizadoras”, não o são com “o mesmo objetivo nem como o mesmo interesse, nem na mesma intensidade”, nem, acrescente-se, por intermédio dos mesmo processos.

Nesse sentido, o mesmo autor ainda ressalta que as eliminações decorrentes da transformação podem acontecer em maior ou menos grau, dependendo dos objetivos. No caso da ata, as eliminações revelam outras estratégias transformadoras de caráter, talvez, mais pragmático e discursivo. Os

apagamentos de uma série de marcadores conversacionais (ã, veja, então), de alongamentos (ã::, aí:, o::), corte de palavras (/tá, cois/), pausas (...) – todas essas, marcas típicas da conversação negociada face a face, o que caracteriza um tipo de atividade retextualizadora que, nesse caso, acontece por meio da transformação da fala para a escrita – não são aleatórios e, sobretudo, demonstram uma transformação por meio de reformulações.

Os apagamentos, por conseguinte, visam às adequações do texto matriz ao texto filial, da relatoria oralizada para a ata, da fala para a escrita, e não simplesmente ao “enxugamento” de informações. A propósito, cumpre lembrar que a retextualização por meio da transformação deve obedecer ao pressuposto básico de que seja preservado, tanto quanto possível, o maior número de informações de um texto para o outro. Ademais, a perceptível diferença que se pôde averiguar entre o texto matriz e o filial dá-se em razão da eliminação dos elementos típicos da fala do primeiro para o segundo texto e não por triagem de informações mais ou menos relevantes.

Quanto às escolhas lexicais, nota-se que a relatoria oralizada dispõe de uma gama muito maior de palavras, ainda que seu vocabulário tenha como base a relatoria escrita. Nesse sentido, há uma proximidade de lexical entre a relatoria escrita e a ata, quando são usadas praticamente as mesmas palavras, ainda que dispostas de modos um pouco diferentes. Na relatoria oraliza, contudo, percebe-se que houve a expansão das ideias de modo que o relator inclusive pudesse se colocar na situação abordada por intermédio do exemplo de sua experiência pessoal. Ao chegar na ata, porém, as explicações e pormenorizações foram suprimidas, conservando a proximidade com a relatoria escrita, de mesma origem modal escrita.

Na relatoria escrita, o conselheiro-relator de modo indireto, valendo-se do comportamento por ele adotado, pontua a inadequação da menção da palavra “notas” no Projeto Pedagógico, uma vez que destoa daquilo que é empregado na UFABC. Na ata, não se menciona o exemplo utilizado e apenas se menciona, de modo ainda mais indireto e subjetivo, que seja removido “esse tipo de discussão” (linha 173).

No que tange à relação entre o produtor do texto matriz e o transformador, Marcuschi (2010, p. 54) pontua que “no caso de ser o próprio autor quem retextualiza, as mudanças são muito mais drásticas”. O confronto da relatoria escrita com a oralizada corrobora tal afirmação, haja vista a quantidade de inserções para explicação e exemplificação utilizadas que só poderiam ser feitas pelo próprio autor. Diferentemente, a ata, redigida por outro autor, apenas lidou com as informações de que dispunha.

Acerca do exposto, Marcuschi (ibid., p. 87) enfatiza que “transformar fala em escrita pode acarretar diminuição de texto, mas não necessariamente por razões de seleção das informações mais importantes e sim pela regularização linguística que implica redução no volume da linguagem”. Infere-se que o trecho selecionado para esta análise é bastante emblemático no trato das questões da diminuição de conteúdo em um processo transformador da fala para a escrita.

Nesse sentido, as ideias que constituem os atos comunicacionais não são necessariamente autorais, isto é, a comunicação não exige que o conteúdo expresso seja de autoria daquele que a manifesta. Ao mesmo tempo em que isso emprega grande dinamismo à comunicação e à expressão, também pode gerar inumeráveis mal-entendidos, visto que, seja para repassar, seja para transpor, seja para retextualizar uma informação (um conteúdo) é imprescindível que esta (este) tenha sido entendida (o); de outro modo, ocorrerão ruídos, desvios ou mesmo deturpações de sentido. Perceba-se, assim, que se trata de uma atividade que, para acontecer de maneira bem sucedida, necessita da conjunção de fatores que não apenas a mera transcrição do oral para o escrito ou oralização do escrito para o oral.

No caso da elaboração da ata, cabe àquele a quem compete tal atividade a compreensão do assunto a ser retextualizado em ata. Para isso, nem sempre apenas a relatoria escrita será suficiente para essa compreensão, sendo também a exposição oral do tema uma fonte de entendimento que contribuirá para a confecção de uma ata que seja compreensível não apenas aos conselheiros presentes à sessão ali documentada, mas também a todos que, porventura, possa se interessar pelo que se encontra disposto na ata.

CONCLUSÃO

Esta dissertação buscou lançar luz sobre alguns aspectos da relação fala e escrita por intermédio da retomada de teorias de base, assumindo como premissa que, entre essas duas modalidades comunicacionais, existe um *continuum* tipológico ao longo do qual se localizam imensuráveis possibilidades de realizações permeadas por nuances da oralidade e da escrituralidade. Considerando os critérios do meio e da concepção, foi possível, por intermédio da aplicação dessas teorias no *corpus* da pesquisa, identificar a ocorrência desses fenômenos na prática.

Desse modo, a dissertação organizou-se em duas partes: a primeira, teórica e metodológica, perpassou conceitos fundamentais à compreensão de alguns conceitos, mecanismos e operações da língua. A segunda, prática, prestou-se à aplicação e análise das teorias ao *corpus*, composto por três documentos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (ConsEPE) da Universidade Federal do ABC (UFABC): uma relatoria escrita, a transcrição do áudio da apresentação dessa relatoria e o trecho correspondente na ata.

A primeira seção “Linguagem, língua, discurso, texto e gênero”, juntamente com suas subseções que a complementam, apresentou um perpassar pelas definições desses conceitos fundamentais ao estudo linguístico. Em suma, pode-se dizer que língua e discurso, de Câmara Júnior, ou *langue* e *parole*, de Saussure, embora constituam uma explorada dicotomia estabelecida por esses autores, são instâncias indissociáveis e interdependentes. O discurso, enquanto atualização da língua, exerce constantemente na renovação do sistema, que, por sua vez, sendo o mesmo, permite que seus usuários continuem comunicando-se, já que a língua permite que sejam mantidos os acordos tácitos que amalgamam seus constituintes.

As subseções que trataram do texto apresentaram, dentre outras questões, uma série de definições e formulações conceituais dessa que, de um modo geral, pode ser entendida como uma unidade linguística e de sentido, estruturada, normalmente, por diversos enunciados que devem trazer condições de modo tal a comunicar-se de maneira eficaz com aquele a que se destina. Para isso,

como verificado, necessita atender a parâmetros da contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade, que, juntos compõem a estrutura textual ou textualidade.

Nesse sentido, compreender as questões acerca da textualidade foi fundamental para toda a pesquisa, tendo em vista que o foco foi a retextualização. Ora, se a textualização deve atender aos parâmetros citados, quais seriam os critérios a serem considerados para a retextualização?

Antes de chegar às possíveis respostas, porém, ainda se debruçou sobre a intrincada matéria do gênero que, mesmo tendo-se passado muitas décadas, ainda gira em torno dos preceitos bakhtinianos que, de maneira bastante resumida, pode ser definido como estruturas de forma padrão e construção mais ou menos estável e que possuem aspectos temáticos, expressivos e formais. Particularmente, destacou-se ainda sua classificação dos gêneros primários e secundários, sendo que, neste último, se enquadra a ata.

Foi por intermédio desse breve panorama acerca do gênero que, com apoio de outros pesquisadores, chegou-se a mais uma hipótese: seria possível, além da transposição de texto para texto, também considerar a retextualização de um gênero para outro?

Na segunda seção, “Fala e escrita”, pôde-se adentrar propriamente nos aspectos específicos que transpassam essa relação. Em primeira instância, buscou-se apresentar características que diferenciam a fala da escrita, sem, contudo, considerá-las numa perspectiva dicotômica, nem tampouco estabelecer uma relação de prevalência de uma sobre a outra. Com auxílio de diversos pesquisadores, pôde-se, em síntese, compreender que a escrita não é uma simples representação da fala, mas uma tentativa disso. Nesse sentido, tanto uma quanto a outra, valem-se de recursos próprios para o fim comum que é a interação.

Além disso, ressalte-se que há uma correlação de influência de uma na outra, consideradas as questões da oralidade e do letramento, mas não apenas essas, como também os aspectos que concernem ao uso em si: condições e contexto de produção, objetivos e resultados a serem alcançados, efeitos pretendidos etc.

Na busca por sistematizar e organizar as particularidades que, em tese, caracterizam fala e escrita, a subseção 2.1.1, “Características de fala e escrita”, apresentou um quadro que elenca de um lado aspectos da fala, de outro, da escrita. Cumpre, entretanto, nesta conclusão retomar a ideia lá exposta de que não se intentou com isso limitar as possibilidades de qualquer um daqueles pontos somente à fala ou somente à escrita, posto que, como mencionado, uma das proposições que fundamentam esta dissertação é que, de modo geral, todo texto apresenta graus de hibridismo, trazendo em si, por conseguinte, matizes de oralidade ou escrituralidade, em maior ou menor escala.

Tendo esse ponto como norte, as subseções seguintes trataram da teoria do *continuum* e dos conceitos do “meio” e da “concepção”. De acordo com os estudos dos alemães Koch e Oesterreicher (1985; 2013) – mais tarde, difundidas no Brasil, especialmente, por Marcuschi (2010) e Urbano (2006) –, a linguagem deve ser considerada não apenas pela modalidade de realização, mas também por sua concepção ao longo do *continuum* tipológico. A partir desses conceitos, conclui-se que, ao invés de constituírem dois sistemas distintos, fala e escrita ligam-se por intermédio de um *continuum* que é formado por um gradiente no qual são dispostas as marcas de oralidade e escrituralidade, ora mais próximo de uma, ora mais próximas de outra extremidade.

Comprovam-se tais inferências nas inúmeras manifestações comunicacionais textuais realizadas em situações comuns do dia a dia. Um bilhete, por exemplo, embora utilize um meio gráfico, apresenta muitos traços típicos da fala, em termos concepcionais, seja no vocabulário utilizado, seja nas construções sintáticas empregadas. O contrário é verificado na fala de um juiz que profere uma sentença: apesar de ela ser realizada fonicamente, quanto ao meio, seu discurso traz muito pouco da oralidade e muito mais da escrituralidade concepcional.

Tem-se, desse modo, dois aspectos que tipificam o texto: (i) meio, que pode ser gráfico ou fônico; e (ii) concepção, que vai da oralidade (ou imediatez discursiva) à escrituralidade (ou distância discursiva) ou vice-versa. Assim, o bilhete mencionado acima é gráfico quanto ao meio e oral quanto à concepção. A sentença proferida, por sua vez, é fônica quanto ao meio e escrita quanto à concepção.

Se, como visto, é possível o trânsito de tipicidades entre fala e escrita, que percorrem o *continuum* tipológico concepcional, é também passível de acontecer a movimentação entre os meio: fônico e gráfico. A transposição de meio é uma operação facilmente verificada em várias atividades do dia a dia. Para tais atividades de transposição da fala para a escrita (ou da escrita para a fala), Marcuschi (2010, p. 46) vale-se, de maneira ampla, do termo retextualização. Essa denominação é adotada, nos termos desta dissertação, como sendo um “textualizar novamente”, partindo de um texto matriz (falado ou escrito) para um texto filial, contando com operações linguísticas, textuais e discursivas.

Marcuschi (2010) foi quem forneceu valioso material para o estudo da retextualização e quem formulou e propôs o chamado “Modelo diagramático para análise dos processos de retextualização”, apresentado na subseção 2.5.1, justamente com o conjunto de operações para aplicação nesse processo que, como foi possível averiguar, não são aleatórias; muito pelo contrário, todas as inserções e apagamentos, (re)arranjos, (re)formulações têm intenção e finalidade em todas as manifestações comunicacionais, sejam elas conscientes ou inconscientes.

Com isso, findou-se a etapa teórico-metodológica da dissertação.

A segunda parte, aplicação das teorias e do modelo proposto, foi iniciada com uma abrangente apresentação e descrição do *corpus*, começando com uma abordagem geral do contexto no qual se insere, passando para a exposição de cada um dos materiais em si para, então, tratar da análise e aplicação propriamente ditas. O cuidado com a clareza e precisão na exposição do *corpus* justifica-se por sua complexidade, uma que é composto de três partes: (i) uma relatoria escrita, que é um documento avaliativo que emite um parecer acerca de uma matéria em análise na etapa deliberativa do ConsEPE da UFABC; (ii) a transcrição do áudio do momento da apresentação dessa relatoria na sessão do referido Conselho, que se chamou de relatoria oralizada; e (iii) o trecho correspondente ao assunto na ata.

A escolha do *corpus* de pesquisa deu-se em razão de possibilitar que fossem verificados e analisados os caminhos da retextualização por intermédio do trânsito da fala para a escrita e da escrita para a fala.

Em princípio, realizou-se uma análise individual mais panorâmica de cada parte constituinte do *corpus*, tomando-se os textos completos, objetivando a averiguação de diversos elementos que foram abordados no levantamento teórico, não apenas no que se refere aos aspectos de fala e escrita, mas também, e especialmente, na busca por ocorrências que pudessem corroborar e exemplificar a teoria do *continuum* quanto à fluência de tipicidades de oralidade na escrita e de escrituralidade na fala.

Posteriormente, em uma segunda análise, passou-se ao cotejo, de recortes dos *corpora*, colocando-os dois a dois em comparação visando à aplicação do Modelo de Marcuschi. Nesta ordem, foram analisadas a retextualização (i) da relatoria escrita para a relatoria oralizada; (ii) da relatoria escrita para a ata; e, por fim, (iii) os três materiais, na sequência cronológica de elaboração: relatoria escrita, relatoria oralizada e ata.

Uma terceira análise apresentou enfoques mais específicos, no intuito praticar o exercício proposto por Marcuschi, tal como proposto: da fala para a escrita. Para tanto, pôs-se de lado a relatoria escrita e tomou-se um novo recorte relativo a uma sugestão dentro da listagem produzida da relatoria oralizada e da ata. Observando esse recorte foi possível notar objetivamente as transformações as quais um texto sofre no processo de retextualização do oral para o escrito.

Com base nas análises, uma primeira conclusão a que se pôde chegar foi que a própria retextualização, nos termos desta pesquisa, é, antes de mais nada, o trânsito do meio gráfico para o fônico e do fônico para o gráfico. Assim, tomando-se os parâmetros do Koch e Oesterreicher, no caso do fluxo de tipicidades, a movimentação dá-se no nível da concepção; já no caso da transposição/retextualização, a movimentação acontece no nível do meio de produção, do gráfico para o fônico e do fônico para o gráfico.

Além disso, no decorrer da elaboração deste trabalho ainda foi possível verificar, em uma das etapas de investigação, a reformulação da escrita para a escrita, caso quando se cotejou a relatoria escrita com a ata. A reformulação, desse modo demonstrou a necessidade de retextualização, não de meio, mas de um tipo de documento para outro, da relatoria escrita para a ata. Do que se pode registrar

que seria possível haver a retextualização no nível dos gêneros discursivos. Todavia, não se pode afirmar com convicção tal inferência, dado que seriam necessários mais testes para a formulação de uma teoria, talvez específica, a esse respeito. Porém, ao menos se fez aqui o registro da ocorrência, de modo que se possa sugerir para pesquisas que se proponham ao aprofundamento da questão.

Também cumpre, porém, mencionar que, ao testar, o modelo proposto por Marcuschi foram notadas algumas dificuldades, mais ou menos previstas. Isso porque o referido modelo propõe-se, em princípio e na prática, à retextualização da fala para a escrita e, no entanto, o *corpus*, como verificado, apresenta peculiaridades tais que, para sua aplicação, foram necessárias adaptações. Fica claro, contudo, que o maior valor desse modelo reside ao que se propõe: analisar sistematicamente os processos que se dão na retextualização.

Pode-se verificar que a retextualização de meio, do gráfico para o fônico e do fônico para o gráfico, apresenta maior gama de alterações entre o texto matriz e o filial. Entretanto, quando há a manutenção de meio, percebe-se, ao menos na aplicação valendo-se desse *corpus*, a baixa frequência de alterações, sendo essa, no caso do *corpus*, mais em função da adequação de gênero, do que, necessariamente, de reformulações, reorganizações tópicas etc.

Uma certeza a que se pôde chegar, finda esta trajetória investigativa é que não se esgotam aqui as possibilidades de abordagem de quaisquer das teorias revisitadas. Pode-se até mesmo dizer que, à vista da retextualização, ainda há muitos caminhos a serem percorridos, inclusive no campo teórico.

Também é preciso registrar que, ainda na etapa de levantamento de referenciais teóricos, muito pouco se encontrou de materiais que abordassem de maneira sistemática as atas de reuniões. Esses são documentos de vasta utilização em diversas esferas, públicas e privadas, e, portanto, vasta produção, sem que, no entanto, sejam lançadas luzes sobre esse material de valor, não apenas histórico e documental, que interessariam mais ao campo da Filologia, mas cujo conteúdo traz rica fonte para o estudo da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Desse modo, esta dissertação, além de contribuir para o estudo da relação fala e escrita.

Também deixa portas abertas a novas pesquisas no campo da fala e da escrita e no campo da Linguística Textual e da Análise do Discurso.

REFERÊNCIAS

- ABREU, K.; ROSA, M. C. Isso é uma palavra? **Revista da ABRALIN**, v. 5, n. 1 e 2, p. 113-130, dez. 2006.
- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.
- AKINNASO, F. N. On the differences between spoken and written language. **Language and speech**, v.25, part 2, p.97-125, 1982.
- ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da Língua Portuguesa**. 32ª ed. São Paulo: Saraiva, 1983.
- ALVES, F. O. Da escrita para a fala e da fala para a escrita: uma pesquisa sobre tais caminhos. In: AQUINO, Z. G. O. et al (Orgs.). **Linguagem, Estratégia e (Re)Construção**. São Paulo: Editora Paulistana, 2014.
- ANDRADE, M. L. C. V. O. Contexto e funcionamento do discurso oral. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 4, p. 203-220, 1998.
- ARAÚJO-CHIUCHI, A. C. **Usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos de quinta série/sexta ano do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto: 2012.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- BAGNO, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, J. A Justiça por si só, e só por si, não existe. **Revista Justiça & Cidadania**, Edição nº 148, dez. 2012, p. 10. Disponível em: <<http://www.editorajc.com.br/edicao/148/>>, acesso em: 30 de agosto de 2013.
- BALLY, C. **Traité de stylistique française**. 3ª ed. Paris-Genebra: Librairie Klincksieck – Librairie Geog & Cie, p. 1951.
- BARROS, D. L. P. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, D. (Org.). **Fala e escrita em questão**. v. 4. São Paulo: Humanitas, 2000.

BELLOTTO, H. **Como fazer análise diplomática e tipológica de documento do arquivo**. Projeto Como Fazer, v. 8. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BERNESTEIN, B. **Class, code and control**. London: Routledge and Kegan Paul, v. 1-2, 1971-1972.

BEAUGRANDE, R. A. **New foundations for a Science of the Text and Discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex, 1997.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. Introduction to text linguistics. **XIV Congress of Linguists**. Berlin, [1981], 2002. Disponível em: < [http://beaugrande.com/introduction to text linguistics.htm](http://beaugrande.com/introduction%20to%20text%20linguistics.htm) >. Acesso em: 4 out. 2014.

BOTELHO, J. M. A Estilística da *langue* sob a perspectiva das três funções fundamentais da linguagem. **Revista da Academia Brasileira de Filologia**, v. único, p. 91-96, 2011.

BRAIT, B. Estilo. In: _____. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.892, de 23 de janeiro de 2013**. Regulamenta o Sistema de Registro de Preços previsto no Art. 15 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7892.htm. Acesso em: 13 de dezembro de 2013.

BROWN, G. Teaching the spoken language. In: Association Internationale de Linguistic Appliquée. Brussel, **Proceeding II: Lecture**. P. 166-182, 1981.

BUREAU, C. **Linguistique fonctionnelle et stylistique objective**. Paris: PUF, 1976.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Dicionário de filologia gramática** – referente à Língua Portuguesa. 4ª ed. Refundida e aumentada. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1970.

_____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, [1970] 1995.

_____. **Manual de expressão oral e escrita**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **Princípios de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1964.

CEREJA, W. Significação e tema. In: Brait, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

CERVONI, J. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

COSTA VAL, M. da G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário de Ciências da Linguagem**. Lisboa: Dom Quixote, 1973.

DURANTE, D. **Entre a fala e a escrita**: a representação da oralidade como estratégia argumentativa em anúncios publicitários. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2008.

EHRLICH, K. Writing ancillary to telling. **Journal of Pragmatics**. v. 7, p. 495-506, 1983.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FERREIRA NETTO, W. **Tradição oral e produção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.

FERREIRA-SILVA, E. F.; SILVA, F. O *continuum* fala, escrita e VOIP: elementos que se interpenetram na função social de se comunicar. **Artefactum** – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia. Ano 2, n. 2, v.2, p. 94-99, mar. 2009.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Introdução à Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FLÔRES, O.; SILVA, M. R. DA. **Da oralidade à escrita** – uma busca da mediação multicultural e plurilinguística. Canoas: Editora ULBRA, 2005.

FRANCO, M.; SIEBERG, B. **Proximidade e distância**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

GALEMBECK, P. T. Texto, contexto e contextualização. **Cadernos do CNLF** (CiFEFil), v. 02, p. 156-172, 2008.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 13ª ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GIVÓN, T. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1977.

GOFFMAN, E. **La presentación de la persona em la vida cotidiana**. Buenos Aires: Talleres Gráficos Color, 1997.

_____. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

GRIFFITHS, M.; WELLS, G. Who writes what, and why. In: KROLL, B. M.; WELLS, G. (orgs.). **Explorations in the development of writing; theory, research and practice**. Chichester: John Wiley and Sons, 1983.

GUIMARÃES, E. Linguagem verbal e não verbal na malha discursiva. **Baktiniana** R4. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 124-135, jul./dez. 2013a.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013b.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. 15ª ed. London; New York: Longman, 1976.

_____. **Language, Context, and Text**. Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HENNIG, M. The notion of “immediacy” and “distance”. In: FRANCO, M.; SIEBERG, B. (coord.). **Proximidade e Distância**: estudos sobre a língua e a cultura. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

HILGERT, J. G. **A paráfrase**: um procedimento de constituição do diálogo. Tese (Doutorado), Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.

_____. A construção do “falado” na internet. In: Preti, D. **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, v.4, 2000.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBAÑEZ, R. El contexto del evento verbal. **Trabalho apresentado no IX Congresso Internacional da ALFAL**, Campinas, 6-10 ago. de 1990.

ISSACHAROFF, M. **Le spectacle du discours**. Paris : Corti, 1985.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**, uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'enonciation de la subjectivité dans le langage**. Paris, Librairie Armand Colin, 1980, p. 36.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos

da Linguagem da UNICAMP, p. 31-38. Campinas: Editora da UNICAMP, jul.-dez.1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. O texto e a construção dos sentidos. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Sprache der Nähe – Sprache der distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: **Romanistisches Jahrbuch**. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 1985.

_____. **Lengua hablada em la Romania**: español, francês, italiano. Editorial Gredos, biblioteca Romania Hispánica, 2007.

_____. Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. Tradução: Hudinilson Urbano e Raoni Caldas. **Revista Linha D'Água**, n. 26, v.1, p. 153-174, 2013.

LINS, N. F. *Continuum* tipológico: um estudo da oralidade e da escrita. **Revista Letra Magna** – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 04, n.07, 2º Semestre de 2007.

MAC-KAY, A. P. M. G. **Atividade verbal**: processo de diferença e integração entre fala e escrita. São Paulo, Plexus, 2000.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: In: Brait, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1989.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.) **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008a, p. 11-29.

_____. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2008b.

MAIO, G. R.; OLSON, J. M. Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: the moderating role of attitude function. **Journal of Experimental Social Psychology**, 31, 266-285, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro : Lucerna, p. 19-36, 2002.

_____. Repetição. In: JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinardi; KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.). **Gramática do português falado no Brasil**: construção do texto falado. Campinas, SP: Editora da Unicamp v.1, p. 219 – 254, 2006.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. Ed. São Paulo: Cortez, [2000] 2010.

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, [1983] 2012.

MARTINS, N. S. **Introdução à estilística**: a expressividade na língua portuguesa. 3ª ed. São Paulo: TAQueiroz, 2000.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122, Belo Horizonte, 2º sem. 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**. Rio de Janeiro: mar. de 2003.

MAYNARD, Douglas. Placement of topic in conversation. **Semiotica** 30, mar./abr, p. 263-290, 1980.

NASCIMENTO, E. P. A polifonia de locutores no gênero ata: estratégia semântico-argumentativa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 8, n. 2, p. 112-130 - jul./dez. 2012.

NÓBREGA, M. A. **Quando os provérbios dão a manchete**: a oralidade no texto escrito jornalístico – o caso do Jornal da Tarde. Teses (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OESTERREICHER, Wulf. Lo hablado em lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología. In: KOTSCHI, Thomas; OESTERREICHER, Wulf; ZIMMERANN, Klaus (Eds.). **El español hablado y la cultura oral em España y Hispanoamérica**. Madrid: Vervuert, 1996.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAWLEY, A.; SYDER, F. H. Natural selection in syntax: notes on adaptative variation and change in vernacular and literary grammar. **Journal of Pragmatics**. v. 7, p. 551-579, 1983.

PEDROSA, C. E. F. Gênero Textual: uma jornada a partir de Bakhtin. In: X CNLF, 2006, Rio de Janeiro. **Livro de resumos**. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2006. v. x. p. 76-83.

PISTORI, M. H. C. Do tipo textual ao gênero de texto: a redação no vestibular. **Bakhtiniana**, Revista de Estudos do Discurso. 2012, vol.7, n.1, p. 142-160.

PRETI, D. **Sociolinguística**: os níveis da fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na Literatura Brasileira. 7. Ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

RAMOS, P. E. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

REBELLO VIEGAS, I. S. Os verbos *dicendi* na construção de personagens da literatura brasileira. **Cadernos do CNLF** (CIEFIL), v. XII, n.17, p. 119-129, 2008.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso, Tubarão**, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

SAVIOLI, F. P. **Gramática em 44 lições**. São Paulo: Ática, 1991.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SILVA, P. C. D. **A intencionalidade discursiva**: estratégias de humor crítico usadas na produção de charges políticas. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG. Belo Horizonte, 2008.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. São Paulo: Humanitas, 1999.

STUBBS, M. **Discourse Analysis**: The sociolinguistic analysis of natural language. Oxford: Blackwell, 1983.

TANNEN, D. Oral and literate strategies in spoken and written narratives. **Languages**, v.1, n. 58, 1982, p. 1-21.

URBANO, H. Do oral para o escrito. In: GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – GEL. Edição XIX, 1990. Disponível em:

<http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1306417192_87.urbano_hudinilson2.pdf
>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 4. Ed. São Paulo: Humanitas, v. 1, p. 81-102, 1999.

_____. **Oralidade na literatura** – o caso Rubem Fonseca. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Uso e abuso de provérbios. In: PRETI, D. (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, v. 5, p. 253-321, 2002.

_____. Usos da linguagem verbal. In: PRETI, D. (org.). **Oralidade em diferentes discursos**. São Paulo: Humanitas, v. 8, p. 19-55, 2006a.

_____. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: PRETI, D. (org.). **Estudos de língua falada**. São Paulo: Humanitas, 2ª ed. v. 3, p. 131-151, 2006b.

_____. **A frase na boca do povo**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. A perspectiva do sonoro na oralidade e escrituralidade. In: PRETI, D. (org.). **Comunicação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, v. 12, p. 173-208, 2013.

WENZEL, A. Funktionen kommunikativer paraphasen. In: SHÖREDER, P.; STEGER, H. (org.). **Dialogforschung**. Jahrbuch des Institus für deustcheSprache, 1981.

ANEXO I

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 Aos 5 dias do mês de julho do ano de 2011, no horário das 14h, na sala dos Conselhos no 1º
2 andar do Bloco A da Universidade Federal do ABC (UFABC), sita à Av. dos Estados, 5001,
3 Bangu, Santo André, realizou-se a VI sessão ordinária do Conselho de Ensino e Pesquisa
4 (ConsePE) da UFABC, do ano em curso, previamente convocada e presidida pelo magnífico
5 reitor, Helio Waldman, com a presença dos seguintes Conselheiros: Arnaldo Rodrigues do
6 Santos Júnior, diretor do Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH); Carlos Alberto
7 Kamienski, pró-reitor de pós-graduação; Derval dos Santos Rosa, pró-reitor de graduação;
8 Emery Cleiton C. C. Lins, representante docente do Centro de Engenharia, Modelagem e
9 Ciências Sociais Aplicadas (CECS); Gilberto Martins, diretor do CECS; Gustavo Adolfo
10 Galati de Oliveira, representante dos técnicos administrativos; Herculanio da Silva Martinho,
11 substituto eventual do pró-reitor de pesquisa; João Gabriel Spir Costa, representante discente
12 da graduação; Juliano Marques Nunes, representante discente da graduação; Maria das Graças
13 Bruno Marietto, representante docente do Centro de Matemática, Computação e Cognição
14 (CMCC); Patrícia Dantoni, representante docente do CCNH; Rosana Aparecida Pereira,
15 representante suplente dos técnicos administrativos e Valdecir Marvulle, diretor do CMCC.
16 Ausentes: Gustavo Dalpian, vice-reitor; Arilson da Silva Favareto, coordenador do
17 Bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H); Dácio Roberto Matheus, coordenador do
18 Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T); Juliana Alves Pereira Sato, representante
19 discente da pós-graduação; Nathália Villa dos Santos, representante discente da pós-
20 graduação; Plínio Zornoff Táboas, pró-reitor de extensão. Não-votantes: Alexandre de
21 Carvalho, coordenador do Bacharelado em Ciências Econômicas; professor Eduardo de
22 Moraes Gregores; Eduardo Guéron, assessor de relações internacionais; Eloisa Helena da
23 Silva Quitério, secretária geral; Evandir Megliorini, coordenador do Comitê de Estágios e
24 Visitas da Pró-Reitoria de Graduação; Marcela dos Santos, substituta oficial da chefe da
25 Divisão de Conselhos; Paulo Tadeu da Silva, coordenador do Bacharelado em Filosofia;
26 Patrícia Del Nero Velasco, coordenadora da Licenciatura em Filosofia; Renata Coelho, chefe
27 da divisão acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação. Apoio administrativo: Fabiane de
28 Oliveira Alves, técnica em assuntos educacionais e Aline Regina Bella, assistente em
29 administração da Secretaria Geral. Havendo quórum legal, o magnífico reitor, após
30 cumprimentar os presentes, abre a sessão, às 14h16 com os informes do Reitor: 1) professor
31 Waldman informa que o prazo inicialmente estabelecido para inscrições para eleições
32 extraordinárias para escolha de representantes docentes, técnicos administrativos e discentes
33 de graduação nos Conselhos Superiores foi prorrogado até o dia 6 de julho, tendo em vista a
34 insuficiência de inscritos. Lembra que as inscrições devem ser realizadas na Secretaria Geral.
35 Solicita, ainda, que os Conselheiros angariem candidatos, dada a importância da
36 representação em ambos os Conselhos. Informes dos Conselheiros: 1) o representante
37 discente de graduação, Juliano Marques Nunes lê carta por ele redigida: *'gostaria de*
38 *manifestar minha preocupação com relação à atribuição didática para o próximo*
39 *quadrimestre e para os próximos anos. Na última semana, recebi um e-mail a respeito de*
40 *uma moção de apoio que seria discutida no Conselho do CMCC, na reunião de 04 de julho.*
41 *Pelo que entendi desse e-mail, seria proposto o teto máximo de 20 créditos por docente em*
42 *2011 e ainda havia a sugestão de um docente que esse número fosse reduzido nos próximos*
43 *anos. Em outras ocasiões, esse tipo de discussão já havia me chamado a atenção e, na época,*
44 *busquei entender o que a lei diz a respeito. Foi então que tomei conhecimento do artigo 57 da*
45 *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece que "nas Instituições de Ensino*

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 Superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de 8 horas semanais de aulas". Como é
2 sabido, cada crédito na UFABC corresponde a uma hora semanal de aula, o que me levou a
3 entender que, em nossa Universidade, os docentes são obrigados pela LDB a ministrar o
4 mínimo de 24 créditos anuais e não o máximo de 20 como se discute. Tendo em vista essa
5 grande contradição, procurei nosso pró-reitor de graduação que me informou que essa
6 discussão levantava questionamentos referentes à quantidade de dias letivos do nosso regime
7 quadrimestral. Nesse aspecto, também tentei entender a LDB, que dispõe em seu art. 47 que
8 "Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo,
9 duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais,
10 quando houver". Fiquei sem entender quais eram, então, os questionamentos levantados a
11 esse respeito, uma vez que no calendário de 2011 temos 214/215 dias letivos, nada tão
12 superior ao limite mínimo de 200 estabelecido pela LDB. A minha preocupação é que, em
13 primeiro lugar, a UFABC esteja desrespeitando a LDB, que me pareceu bem clara nesse
14 sentido. Esse ano a Universidade comemora 5 anos de existência e creio que não deveríamos
15 estar discutindo pontos já previstos em leis que foram publicadas antes mesmo de a UFABC
16 sair do papel. Em segundo lugar, me preocupa o fato de que a lista de alunos cortados cresça
17 ainda mais, uma vez que no próximo quadrimestre nossos 1500 ingressantes da turma de
18 2011 não estarão limitados aos cerca de 15 créditos em que foram automaticamente
19 matriculados no último quadrimestre. Também me preocupa a consolidação do nosso projeto
20 pedagógico, que, por estar em regime de implantação, claramente demanda de nossos
21 professores mais dedicação do que o mínimo estabelecido na lei. Acredito que, por si só, a
22 liberdade do nosso currículo demande maior carga didática do que os cursos tradicionais.
23 Além disso, acho que devemos considerar que estamos com um quadro reduzido de docentes,
24 o que torna a situação ainda mais complicada. No último quadrimestre tivemos casos de
25 disciplinas obrigatórias que estavam em quadrimestre ideal, possuíam 30 alunos
26 matriculados e, mesmo assim, foram canceladas às vésperas do ajuste de matrícula por falta
27 de professor, o que vai totalmente de encontro à Resolução ConsEP nº 100, que estabelece
28 em seu Art. 6º "I- disciplinas obrigatórias ou de opção limitada dos cursos de graduação,
29 que estejam no período ideal de oferecimento, segundo sua matriz curricular, serão ofertadas
30 independentemente do número de alunos matriculados; " e "II- disciplinas obrigatórias dos
31 cursos de graduação, que não estejam no período ideal de oferecimento, serão ofertadas
32 apenas para turmas com, no mínimo, 30 (trinta) alunos matriculados;". Me preocupa que
33 esse tipo de problema seja ainda frequente nos próximos quadrimestres e não tenhamos
34 fôlego para respeitar a Resolução ConsEP nº 100 e também a Resolução ConsEP nº 66 que,
35 em seu Art. 2º, estabelece que "A partir do segundo período letivo, serão asseguradas vagas
36 em disciplinas obrigatórias dos bacharelados interdisciplinares, no curso em que o aluno
37 tenha reservado a vaga ou que esteja matriculado, desde que esteja no período ideal sugerido
38 pela matriz curricular de seu curso, observado o turno de ingresso.". Nesse sentido, com todo
39 o respeito, gostaria de pedir que a reitoria solicite ao Procurador Geral da República que se
40 manifeste a respeito do assunto se assim for necessário, para tentarmos resolver esse
41 impasse. Espero que essa manifestação não gere desconforto entre os docentes, uma vez que
42 reflete somente a preocupação de um aluno que está aqui representando os seus pares.
43 Gostaria de solicitar que essa declaração seja anexada à ata dessa reunião ordinária, se
44 possível". Professor Waldman informa que encaminhará o questionamento à Procuradoria e
45 completa afirmando que havia discutido o assunto no Conselho do CMCC no dia anterior, o

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 qual manifestara grande desconforto relacionado ao aumento da carga didática média na
2 UFABC. Declara que no próximo quadrimestre poderá haver ainda mais aumento, mas que,
3 com as medidas que vêm sendo tomadas ao longo do ano em curso, tais como a contratação
4 de novos docentes e finalização do ciclo de alguns cursos, espera-se a estabilização e até a
5 redução da carga didática. Quanto à interpretação dada à LDB, considera que tal legislação
6 não é clara e, acredita que outro entendimento possível engloba aulas ministradas na
7 graduação, pós-graduação e as dadas nos cursos de extensão não remuneradas. Manifesta o
8 desejo de que os Conselheiros reflitam acerca do assunto, tendo em vista que cabe ao
9 ConsEPE definir as providências a serem adotadas, para isso, deixa o assunto em aberto.
10 Professor Derval complementa informando quanto aos resultados preliminares do Grupo de
11 Trabalho formado para definição do número de docentes por Centro; 2) professor Derval
12 informa que a UFABC está em vias de finalizar o processo de reconhecimento de curso. No
13 momento, faltam apenas a avaliação de 4 Engenharias, cujas visitas estão previstas para
14 acontecer em agosto e novembro de 2011; 3) professor Kamienski comunica que a
15 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) anunciou o novo
16 resultado do Aplicativo para Propostas de Cursos Novos (APCN) 2010 e que o Programa de
17 Engenharia Elétrica foi aprovado, após pedido de reconsideração; 4) professor Arnaldo
18 solicita que as inscrições das eleições para eleições extraordinárias no ConsUni e ConsEPE
19 sejam prorrogadas em função da quebra, desde o dia anterior, do cabo de internet que
20 ocasionou falta de comunicação na UFABC. Professor Waldman, na qualidade de presidente
21 do ConsUni, aprova a prorrogação por mais um dia, ficando, assim, marcado para 7 de julho o
22 fim do prazo; 5) o representante dos técnicos administrativos, Gustavo Galati, informa que às
23 17h ocorrerá a primeira Assembleia do Sindicato dos Servidores das Instituições Federais de
24 Ensino Superior do ABC (SinSIPES-ABC), no Bloco A. Desculpa-se antecipadamente por
25 ausentar-se antes do fim da presente sessão para prestigiar o evento mencionado; 6) o
26 representante discente de graduação, Juliano, solicitou a promoção do 5º item do Expediente
27 para Ordem do Dia. Depois de secundada, a proposta foi votada e aprovada com 1 voto
28 contrário. Ordem do Dia: Ata da V sessão ordinária de 2011, realizada no dia 8 de junho de
29 2011. Ata aprovada com duas abstenções e duas alterações, a saber: na linha 32, da linha 2,
30 professora Patrícia solicita que sua fala tenha a redação 'até onde pôde se informar, o assunto
31 não havia sido discutido na Comissão de Graduação (CG)' e, na linha 40, da mesma página,
32 onde se lê '(...) seja discutido nessa Instância numa próxima sessão', leia-se '(...) seja
33 discutido nessa Instância'. Homologação da aprovação ad referendum do Acordo de
34 Cooperação Internacional entre a UFABC e o IHS (Institute for Human Settlements - Índia).
35 Professor informa que o relator, professor Marvulle, ausente na última sessão, quando o
36 assunto estava na Ordem do Dia, enviara, à ocasião, parecer favorável à aprovação do assunto
37 e, por não se tratar de assunto controverso, optou por aprová-lo *ad referendum*. Não havendo
38 discussão, encaminha-se a homologação para votação. Aprovada por unanimidade. Em
39 virtude da ausência do vice-reitor, professor Gustavo Dalpian, professor Waldman convida
40 professor Kamienski para compor a Mesa. Projeto Pedagógico do Bacharelado em Ciências
41 Econômicas. Professor Kamienski relata breve histórico da proposta destacando que: 'O
42 Bacharelado em Ciências Econômicas foi criado juntamente com Bacharelado em Ciência e
43 Humanidades (BC&H) pela Resolução ConsUni nº 21 de 16 de abril de 2009. Seu projeto
44 pedagógico foi discutido no Conselho do CECS, na Comissão de Graduação (CG) e
45 apresentado no expediente da V sessão ordinária de 2011 do ConsEPE, ocorrida em 8 de

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 junho de 2011'. Prossegue avaliando que tal curso 'possui um projeto pedagógico
2 diferenciado, porque busca formar profissionais não polarizados, combinando uma formação
3 em métodos quantitativos e matemáticos com conceitos qualitativos, humanísticos e
4 filosóficos. O projeto pedagógico está muito bem estruturado e compatível com as diretrizes
5 curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE) e com o projeto pedagógico do
6 BC&H. Uma deficiência visível é a pouca liberdade dos alunos na escolha de disciplinas de
7 opção limitada e opção livre. De um total de 3120 horas, são destinadas somente 192 horas
8 (6,2 % do total) para opção limitada e 132 horas (4,2% do total) para livres. Esse baixo nível
9 de flexibilidade curricular advém do compromisso de compatibilizar as diretrizes
10 curriculares com o projeto pedagógico da UFABC e a recomendação expressa da direção do
11 Centro para que a carga horária total não se distanciasse muito do mínimo de 3000 horas
12 exigido pelo CNE'. Passa a elencar sugestões de aprimoramento do documento: 1) sugere
13 retirar a palavra "sequencial", porque esse termo é usado com significado diferente na Lei de
14 Diretrizes e Bases; 2) é feita uma menção ao uso de "notas numéricas", tendo em vista que as
15 avaliações são realizadas por conceitos da UFABC, não há razão para explicitar o possível
16 uso de notas numéricas para atividades das disciplinas, portanto, sugere remover esse tipo de
17 discussão; 3) é feita menção ao "Colegiado do Bacharelado em Ciências Econômicas" no
18 contexto de trabalho de conclusão de curso, no entanto, essa estrutura acadêmica não existe e
19 o Art. 5º da Resolução ConsUniv nº 47 define a existência de Plenária de Curso e Coordenação
20 de Curso, assim, sugere substituir Colegiado por Coordenação, de acordo com a resolução
21 ConsEP nº 74; 4) inserir uma legenda para as cores utilizadas na apresentação da matriz
22 curricular; 5) atentar para o fato de que a disciplina "Nascimento e Desenvolvimento da
23 Ciência Moderna" é apresentada como obrigatória para BC&T e BC&H, porém, a mesma
24 aparece como obrigatória somente na matriz do BC&H. Por fim questiona a necessidade de
25 explicitar, no Projeto Pedagógico, quais docentes estão credenciados no curso, uma vez que o
26 credenciamento é uma situação dinâmica e o projeto pedagógico em si deve ser um
27 documento de caráter atemporal. Pinda declarando-se favorável à aprovação da proposta,
28 observados os destaques mencionados. Professor Alexandre, coordenador do curso, comenta
29 acerca do processo de elaboração do documento e das observações feitas pelo relator.
30 Completa acatando as alterações. Com relação ao questionamento do relator, alguns
31 Conselheiros acreditam ser mais condizente com a estrutura da UFABC que se mantenha o
32 nome dos docentes, mas que seja retirado o vínculo com o curso, tendo em vista que cada
33 docente pode estar credenciado a até três cursos. O proponente acata tal sugestão. Quanto ao
34 perfil do egresso, comenta-se que, em documentos futuros, seria conveniente detalhar a
35 relação entre cada disciplina e sua contribuição para o aprimoramento de determinada
36 competência. Pinda a discussão, professor Waldman encaminha o documento como um todo
37 para votação. Aprovado por unanimidade. Minuta de Resolução de transferência de turno de
38 ingresso. A chefe da Divisão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), Renata
39 Coelho, relata breve histórico da proposta, já deliberada pela CG e o resultado das discussões
40 e sugestões lá feitas é o documento apresentado nesse Conselho. Explica que se trata de uma
41 minuta de Resolução que visa normatizar a transferência de turno de ingresso nos
42 bacharelados interdisciplinares e nos cursos de formação específica na UFABC. Ressalta que,
43 desde o início, os alunos da UFABC matriculam-se em um turno e lhes é permitida a
44 matrícula em disciplinas em outro turno. Muitas vezes, porém, o aluno não consegue
45 matricular-se em seu turno de ingresso, por não haver vagas que, por sua vez, foram

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 atribuídas a alunos de outros turnos. Por isso, sugeriu-se que fosse dada prioridade aos alunos
2 matriculados em seus turnos de ingresso e, ainda, após discussão com os alunos, foi elaborada
3 essa Resolução para que discentes que tenham necessidade de troca de turno, regularizem sua
4 situação. Em discussão, são elencados os seguintes destaques: 1) nos artigos 1º e 3º, alterar
5 'regularmente matriculados' por 'alunos regulares matriculados'; 2) retirada do número de
6 vagas no edital; 3) questiona-se se a ProGrad possui um estudo acerca da porcentagem de
7 disciplinas que os alunos cursam por turno e por qual razão ocorre a solicitação da mudança
8 de turno; 4) quanto à nomenclatura, sugere-se que ao invés do documento referir-se à
9 'transferência de turno de ingresso', utilize-se 'transferência de turno'; 5) criação de uma lista
10 de espera no edital a fim de que se viabilize a permuta entre alunos; 6) quanto ao Art. 4º, rever
11 a questão em relação ao número de vezes que se pode solicitar a mudança de turno de
12 ingresso; 7) questiona-se quais são os critérios para avaliar a transferência de turno; 8) sugere-
13 se a inclusão do CP_k no parágrafo 1º do Art. 2º. Em resposta ao destaque 3, Renata explica
14 que a ProGrad ainda não tem esse levantamento e quanto aos motivos, tanto pode ser por
15 conta do aluno ter começado a estagiar ou trabalhar, como também pode ser porque o aluno
16 queira adiantar o término do curso, e por isso, inscreve-se em disciplinas além das que são
17 oferecidas em seu turno de ingresso. Com relação às vagas, explica que há também a questão
18 do abandono, fato que gera uma vaga sem que o aluno tenha cancelado formalmente a
19 matrícula. Aos comentários acerca da chamada 'troca casada', ressalta que se trata de um
20 tema a ser estudado pela ProGrad a fim de que se normatize esse procedimento. Enfatiza que
21 não haverá proibição de matrícula em turno diferente ao de ingresso, busca, com essa
22 Resolução, tão somente priorizar a matrícula do aluno no turno de origem. Professora Patrícia
23 manifesta desconforto quanto ao fato do assunto ter sido promovido à Ordem do Dia, tendo
24 em vista que o tema está sendo apresentado pela primeira vez, momento em que podem surgir
25 muitas dúvidas, além de sugestões pertinentes à melhoria do documento. Professor Marvulle
26 concorda que o assunto é complexo para não ser amplamente discutido no Expediente,
27 passando diretamente à deliberação na Ordem do Dia. Considera haver um problema de
28 gestão de matrículas na UFABC. Relata que na última sessão do Conselho do CMCC um
29 aluno declarou ser possível matricular-se na mesma disciplina em 3 turmas diferentes,
30 ocupando, assim, duas vagas a mais, fato que considera inaceitável. Acrescenta, ainda, haver
31 casos de alunos, cujos Coeficientes de Rendimento (CR) são altos, e conseguem, por isso,
32 matricular-se em todas as opções de disciplina e depois vendem suas vagas para alunos que
33 tenham o CR baixo. Acredita que esses são problemas que estão causando a falta de vagas nas
34 disciplinas noturnas. Sanados esses problemas, considera que não haveria motivo para
35 impedir que os alunos continuassem se matriculando nos turnos de preferência. Sugere a
36 retirada de pauta desse assunto para que sejam discutidos os reais problemas na gestão de
37 matrículas. Renata Coelho discorda da opinião de professor Marvulle e enfatiza desconhecer
38 que o sistema permita a matrícula do mesmo aluno, na mesma disciplina, no mesmo
39 quadrimestre, em turnos diferentes. O discente Juliano declara que, nos 3 anos que está na
40 UFABC, não tem conhecimento do procedimento narrado pelo professor Marvulle.
41 Desaconselha que qualquer providência seja tomada tendo por base o relato de um único
42 aluno. Professor Waldman afirma ter estado presente na referida reunião e confirma que
43 houve o relato de um aluno, conforme mencionou professor Marvulle, entretanto, teve
44 entendimento diverso ao apresentado por esse. Entendeu que muitos alunos matriculam-se em
45 diversas disciplinas e, ao longo do quadrimestre, desistem de algumas e cancelam a matrícula,

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 fato que gera desperdício de recursos. Se, de fato, for possível acontecer algo como
2 mencionado, é preciso que se averigüe um possível problema de gestão de matrícula. Além
3 disso, a maneira como a questão do turno tem sido tratada, desde o início da UFABC, é
4 inapropriada do ponto de vista legal, tendo em vista que não se respeita o direito de o aluno
5 ter prioridade na escolha de disciplinas em seu turno de origem. Por outro lado, no momento
6 em que se implementa um procedimento de prioridade de escolha de disciplinas no turno de
7 ingresso, é preciso, em contrapartida, que se dê a oportunidade de mudança de turno aos
8 alunos. Observa que a ProGrad tem se esforçado em aprimorar e melhorar cada vez mais a
9 gestão de matrículas. O discente Juliano chama atenção para o fato de que há cerca de um
10 ano, esse Conselho aprovou a Resolução ConsEP nº 66 cujo Art. 2º versa que: *'A partir do*
11 *segundo período letivo serão asseguradas vagas em disciplinas obrigatórias dos*
12 *bacharelados interdisciplinares, no curso em que o aluno tenha reservado a vaga ou que*
13 *esteja matriculado, desde que esteja no período ideal sugerido pela matriz curricular de seu*
14 *curso, observado o turno de ingresso'*. Ressalta que tal norma não tem sido seguida, assim,
15 torna-se necessário tomar medidas para que se cumpra algo que já havia sido aprovado.
16 Professor Arnaldo, em relação ao destaque 6, ressalta que a redação visa, de fato, à restrição
17 para que não se torne demasiado frequente a transferência de turno. Percebendo a grande
18 quantidade de dúvidas em torno do tema, completou sua fala sugerindo a retirada do assunto
19 de pauta, por considerar que o mesmo não se encontra suficientemente maduro para
20 deliberação. Professor Derval recorda que esse item foi exaustivamente discutido em outras
21 Instâncias. Completa declarando que há vários alunos do noturno que não estão conseguindo
22 fazer matrícula porque os alunos de outro turno, com CA maior, estão ocupando as vagas. O
23 representante dos técnicos administrativos, Gustavo, manifesta sua preocupação diante das
24 situações expostas pelo professor Marvulle com relação à possibilidade de venda de vagas,
25 bem como a efetivação de diversas matrículas na mesma disciplina por um mesmo aluno.
26 Enfatiza que isso precisa ser apurado e sugere a abertura de uma sindicância. Professor
27 Waldman concorda com a importância da averiguação e informa que a Reitoria irá tomar as
28 providências necessárias. Completa declarando que a discussão foi bastante proveitosa,
29 deixando claro que a Resolução pode ser bastante aperfeiçoada. Devido à complexidade do
30 tema, sugere que não se delibere o assunto nessa sessão, permanecendo o item na Ordem do
31 Dia, a ser tratado na próxima sessão com o documento revisado e que contemple as sugestões
32 apresentadas. Expediente: Projeto Pedagógico do Bacharelado em Filosofia. O coordenador
33 do curso, professor Paulo Tadeu da Silva, ressalta que as sugestões dadas na CG e Conselho
34 do CCNH foram atendidas. Relata que, afastando-se dos modelos presentes em outros cursos
35 de Filosofia no Brasil, o Bacharelado em Filosofia da UFABC possui algumas características
36 importantes. Passa a elencá-las: o curso está organizado em termos de constelações de temas e
37 problemas filosóficos; tal característica possui como resultado uma imagem da Filosofia
38 como uma área dinâmica; a matriz curricular enfatiza o diálogo entre a Filosofia, a Ciência e a
39 Tecnologia; não obstante esse enfoque, a proposta pedagógica do curso não deixa de lado as
40 outras áreas fundamentais da Filosofia. Dentre os objetivos gerais, destaca que se pretende
41 formar bacharéis em Filosofia, capacitando-os para a realização de pesquisas em filosofia e
42 em outras áreas das ciências humanas, preparando-os para o possível seguimento dos estudos
43 de pós-graduação. Também, possibilitar o domínio dos conceitos fundamentais da tradição
44 filosófica e de seu uso na compreensão de problemas contemporâneos e transformação da
45 realidade. Com relação aos objetivos específicos, espera-se capacitar o estudante para a

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 pesquisa em filosofia e a produção de textos filosóficos, com rigor de leitura, compreensão
2 adequada e uso da linguagem filosófica; proporcionar o conhecimento dos grandes temas da
3 história da filosofia, bem como de suas interfaces, a partir do estudo das principais fontes;
4 contribuir para a tarefa de pensar com o rigor filosófico os problemas mais urgentes do
5 contexto onde se insere o aluno, consideradas a realidade local, nacional e global, em diálogo
6 com a grande tradição de pensamento que nos precede; contribuir para o desenvolvimento
7 crítico do conhecimento construído na UFABC; despertar o exercício investigativo visando ao
8 desenvolvimento da carreira acadêmica na área de filosofia; criar um espaço de reflexão e
9 debates que transcenda os limites do curso. Contempla-se, ainda, algumas competências e
10 habilidades, em conformidade com Resolução CNE/CES12/2002, que estabelece as Diretrizes
11 Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Filosofia. Quanto ao perfil do
12 egresso, ressalta que se pretende que se tenha um contato intensivo com autores e obras
13 clássicas da Antiguidade, Idade Média, Renascimento, Era Moderna e Período
14 Contemporâneo, adquirindo uma visão abrangente da História da Filosofia. Essa visão será
15 conduzida por meio do estudo de temas e problemas filosóficos, pertinentes às áreas já
16 clássicas da Filosofia: Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia da Ciência, Lógica,
17 Metafísica, Filosofia Política e Estética. Elenca a legislação que fundamenta o curso e passa a
18 apresentar o quadro de integralização curricular. Comenta que, as disciplinas que compõem o
19 curso estão distribuídas em quatro conjuntos: I) disciplinas obrigatórias do Curso Bacharelado
20 em Ciências e Humanidades (BC&H) e comuns ao Bacharelado em Ciências e Tecnologia
21 (BC&T); II) disciplinas obrigatórias e específicas do Curso Bacharelado em Ciências e
22 Humanidades (BC&H); III) disciplinas obrigatórias e específicas do Bacharelado em
23 Filosofia; IV) disciplinas de opção limitada do Bacharelado em Filosofia. No que tange às
24 atividades complementares, estas somam um total de 120 horas e serão constituídas e
25 contabilizadas por meio da participação do estudante em atividades de formação social,
26 humana e cultural, atividades de cunho comunitário e de interesse coletivo e atividades de
27 iniciação científica, tecnológica e de formação profissional. Explica que o Trabalho de
28 Conclusão de Curso (TCC) será desenvolvido sob forma de artigo acadêmico, cuja redação
29 deverá ser precedida da elaboração de um projeto no qual os alunos escolhem um tema-
30 problema filosófico. Tal projeto, acrescenta, tem como finalidade dar uma direção teórica
31 clara ao desenvolvimento do artigo. Finda agradecendo à equipe que atuou na elaboração
32 desse projeto pedagógico, tendo em vista que foram fundamentais para que se chegasse a tal
33 resultado satisfatório. Abre-se para discussão. São feitos questionamentos acerca do TCC.
34 Professor Paulo detalha que há uma mescla entre TCC e Iniciação Científica (IC), que, de
35 certo modo, estão relacionados. Ressalta que objetiva-se formar o aluno para atuar na área
36 acadêmica, além disso, tal trabalho requer um orientador. Acrescenta que o artigo acadêmico
37 é interessante porque é objetivo e pontual, mas há, também, um recorte de sustentação. Em
38 atenção à observação feita com relação ao número reduzido de disciplinas de opção livre,
39 afirma que esse fato pode ser compensado com disciplinas que dão um perfil diferenciado ao
40 egresso, diferencial esse oferecido pela UFABC e que não encontra par em nenhum outro
41 curso no Brasil. Ressalta que, diferentemente de outros cursos, o laboratório para o estudante
42 de Filosofia é a Biblioteca, fato esse que justifica a extensa bibliografia básica e
43 complementar sugerida. Enfatiza que tal demanda já foi encaminhada à Biblioteca que já
44 providenciou parte dos títulos listados e está em vias de atender ao restante. Professor
45 Waldman comunica que a Pró-Reitoria de Pesquisa está atenta ao programa da Fundação de

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) denominado FAP-Livros que tem como objetivo
2 apoiar a aquisição de livros, *e-books* e publicações em outras mídias, destinados à pesquisa
3 científica e tecnológica, que pode contribuir para melhorar ainda mais o acervo da Biblioteca
4 da UFABC. Não havendo mais inscritos, acorda-se que o assunto retornará à pauta na Ordem
5 do Dia da próxima sessão. Projeto Pedagógico da Licenciatura em Filosofia. Professora
6 Patrícia Del Nero Velasco inicia a apresentação relatando duas justificativas para ofertar um
7 curso de Licenciatura em Filosofia: 1) Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, da LDB, inclui
8 as disciplinas de Sociologia e Filosofia como obrigatórias nos currículos do Ensino Médio e
9 um estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES),
10 indica que apenas 23% dos professores que ministram esse curso no Ensino Médio têm
11 formação específica. Para atender à nova demanda, seria necessário aumentar em 20 vezes o
12 número de professores formados por ano; 2) contribuir para a construção de uma identidade
13 para o curso de Filosofia, de modo que tal disciplina não mais seja ministrada por pedagogos.
14 Cita como uma das especificidades para o ensino de Licenciatura em Filosofia a conciliação
15 entre uma formação pedagógica e as reflexões filosóficas. Acrescenta que o projeto engloba
16 uma matriz comum com o BC&H, além de buscar uma abordagem por temas e problemas, em
17 detrimento ao ensino apenas da História da Filosofia. O principal objetivo, explica, é formar
18 o aluno para trabalhar na Educação Básica e, dentre os objetivos específicos, destaca:
19 possibilitar domínio de conceitos fundamentais de tradição filosófica, conhecimento de temas
20 da História da Filosofia, o pensar com rigor filosófico e contribuição para o desenvolvimento
21 crítico. Salienta que se instigando o despertar do exercício investigativo, será oferecida ao
22 aluno a possibilidade de pesquisa, formando professores com características de pesquisadores.
23 Elucida que existem diretrizes legais para composição da matriz curricular, impedindo a
24 inserção de muitas disciplinas livres na matriz. Prossegue apresentando as disciplinas, a saber:
25 1) Disciplinas comuns do BC&T e BC&H; 2) somente disciplinas do BC&H; 3) disciplinas
26 comuns às dos demais cursos de Licenciatura da UFABC; 4) disciplinas específicas da
27 Licenciatura em Filosofia, que contemplam, além das práticas e estágios obrigatórios,
28 disciplinas como: a) Filosofia do Ensino de Filosofia e b) Filosofia da Educação; 5)
29 disciplinas comuns ao curso de Bacharelado em Filosofia e 6) disciplinas limitadas. Finaliza,
30 destacando que o curso totalizará carga horária de 3.056 horas, já contando com as 408 horas
31 de estágio supervisionado e que o TCC será solicitado nos mesmos moldes do Bacharelado
32 em Filosofia. Dentre os comentários dos Conselheiros, questiona-se o funcionamento do
33 Estágio Supervisionado, ao que a relatora informa ser obrigatório, mas não necessariamente
34 cumpridas todas as horas em escolas e que será feita uma Resolução específica para os
35 estágios. Comenta-se também a maneira como a Licenciatura atuará na formação do aluno e
36 junto à comunidade, ao que é respondido pelo professor Arnaldo que, dentro da UFABC, a
37 inserção na comunidade dá-se por meio de bolsas ou qualquer outro programa. Professor
38 Waldman relata que na última reunião do ConsUni, o professor Oduvaldo Cacalano, reitor da
39 Fundação Santo André, levantou a questão em torno das Licenciaturas e ambos combinaram
40 de unir esforços para facilitar o encaminhamento de soluções, tendo em vista a enorme
41 demanda, contrastada com a baixa procura pelos cursos. Findos os comentários, acorda-se que
42 o assunto seguirá para a Ordem do Dia da próxima sessão. Recurso à decisão indeferitória da
43 progressão funcional do professor Eduardo de Moraes Gregores, em concordância com o
44 disposto no Art. 20, § 2º, do Regimento Interno da CPPD: 'Mantida a decisão indeferitória, ao
45 fim de 10 (dez) dias úteis, contados a partir do dia imediatamente subsequente ao do recebimento do

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 Pedido de Reconsideração a CPPD o encaminhará, como Recurso, à apreciação do Conselho de
2 Ensino e Pesquisa". O presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD),
3 Marcelo Modesto, relata que "o processo foi protocolado no CCNH no dia 20 de maio de
4 2010, foi avaliado pelo plenário da CPPD em 14 de julho de 2010, ao que o processo de
5 progressão foi indeferido porque, naquele momento, o professor Gregores não atendia ao
6 Artigo 8º da Resolução ConsUni nº 37, no campo I 'Atividades de Ensino', que pressupõe que
7 o docente, para atingir a progressão entre a Classe Adjunto II e Adjunto III, deveria atingir o
8 mínimo de 30 pontos, e o requerente possuía zero pontos, portanto não atingia essa
9 minimalidade. No dia 26 de agosto de 2010, professor Gregores fez um pedido de
10 reconsideração à CPPD, em relação ao indeferimento, em que alega, com declaração anexa
11 da diretoria do CCNH, ao qual está lotado, que, por ocupar cargo de Pró-Reitor de Pós-
12 Graduação entre maio de 2008 e fevereiro de 2010, não lhe foi atribuída carga didática. Em
13 novembro de 2010, a CPPD, em reunião plenária, classifica o caso como omissio, ou seja,
14 que essa condição não estava prevista na Resolução ConsUni nº 37 do ConsUni. Na reunião
15 plenária seguinte, em dezembro de 2010, os próprios membros da CPPD questionaram-se
16 novamente se realmente o caso poderia ser classificado como omissio e, assim, solicitou-se
17 que o presidente da CPPD requeresse à Procuradoria Jurídica uma análise do caso, a qual
18 foi enviada em 1º de dezembro de 2010, versando sobre duas questões básicas: 1) se o caso do
19 professor Gregores poderia ser considerado como omissio, em relação à Resolução ConsUni
20 nº 37; 2) caso a afirmação inicial fosse negativa, se a CPPD poderia rever a decisão anterior
21 e não aprovar o recurso do professor Gregores. Em maio de 2010, a Procuradoria enviou um
22 parecer à CPPD, dizendo que o caso não poderia ser considerado omissio, pois existia uma
23 previsão de redução de pontuação, para o ocupante de cargo de direção na UFABC, segundo
24 o artigo 9º da Resolução ConsUni nº 37, também afirmava que a Comissão poderia rever
25 decisões anteriores, caso estas estivessem infringindo a legislação existente. No mês de
26 junho de 2011, considerando o Artigo 9º da Resolução ConsUni nº 37, professor Gregores
27 obteria 70% de redução na pontuação necessária para a progressão docente. Considera que,
28 durante o período em que o professor Gregores atuou como Pró-Reitor de Pós-Graduação,
29 ele teria direito a uma redução, naquela minimalidade da pontuação do Campo I e deveria
30 totalizar, no mínimo, 9 pontos para conseguir obter sua progressão. No entanto, o professor
31 Gregores não possuía nenhuma pontuação. Assim sendo, a CPPD indeferiu o pedido de
32 reconsideração. Além disso, o professor Gregores solicitou o pedido de progressão em maio
33 de 2010, descumprindo o interstício de 2 anos. Professor Waldman passa a palavra ao
34 professor Eduardo Gregores, que relata sua versão dos fatos. De início, declara que o relato do
35 professor Marcelo Modesto trata-se de uma narrativa incorreta e incompleta, contestando a
36 parte final da explanação do relator, uma vez que a data de protocolo do pedido feito por ele
37 foi em outubro de 2010, portanto dentro do prazo, reiterando que os quadrimestres que
38 poderiam ser incluídos na carga didática, para a progressão funcional, eram justamente
39 quando ele ocupava o cargo de pró-reitor. Atenta para o parecer favorável da Procuradoria
40 Jurídica para que fosse concedida a Progressão Funcional. Reitera que em nenhum momento,
41 enquanto exercia função na Pró-Reitoria, solicitou dispensa de atividade didática. Destaca,
42 dentre suas contestações, que a UFABC reconhecia implicitamente que aqueles que
43 ocupavam cargos de direção não necessitavam realizar atividade didática. Alega que em uma
44 das reuniões da CPPD, em setembro de 2010, seu pedido de progressão foi aprovado por 4
45 votos favoráveis e 2 contrários, reiterando ainda acreditar que não existe possibilidade de

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 recurso por aprovação, apenas por reprovação. Porém, na Ata da oitava reunião da CPPD,
2 ocorrida em outubro de 2010, consta que *'houve questionamento sobre aprovação do pedido*
3 *de reconsideração do professor Eduardo Gregores, no qual foi defendido que o presidente da*
4 *CPPD fizesse consulta à Procuradoria Jurídica, questionando se o pedido poderia ser*
5 *considerado como omissão. Enquanto aguardo parecer da Procuradoria, a Ata da 8ª reunião*
6 *ordinária ficará suspensa'*. Prossegue declarando que a discussão, à ocasião, centrava-se na
7 Ata da reunião e não no mérito da progressão funcional. Acrescenta que, no documento da
8 Procuradoria Jurídica, Dr. Reginaldo baseou-se somente no regulamento da CPPD e não no
9 processo completo, que foi ocultado pelo presidente da Comissão, professor Marcelo
10 Modesto; mas que, ainda assim, o Procurador opinou que se mantivesse a decisão da
11 concessão da progressão funcional. Professor Modesto desculpa-se pelo uso, de maneira
12 incorreta, de duas datas em seu relato. Rebate alguns pontos contra-argumentados por
13 professor Gregores: 1) todas as decisões são colegiadas e não cabe ao presidente da CPPD a
14 decisão de revisão de Ata da Comissão; 2) o questionamento feito ao Procurador englobava
15 duas questões e nenhuma delas solicitava opinião se deveria ser concedida ou não a
16 progressão ao docente; 3) a CPPD é soberana em relação à Procuradoria; 4) a CPPD não se
17 ocupa dos motivos pelos quais o docente não atingiu pontuação mínima, mas sim o fato de
18 não tê-la atingido. Enfatiza que o ConsEPE deve avaliar se o procedimento da CPPD foi
19 concreto. Professor Waldman observa que o único objetivo de uma Ata é descrever o que
20 realmente aconteceu na reunião a qual é referida e cabe ao presidente de determinado
21 colegiado, a garantia de que este objetivo seja cumprido. Dentre os pontos abordados na
22 discussão, professor Arnaldo enfatiza que atestou a falta de carga didática ao professor
23 Gregores no período em que foi pró-reitor, mas que em nenhum momento utilizou-se do
24 termo 'dispensa'. Recomenda que, para a tomada de uma decisão, quando o assunto for
25 apreciado na Ordem do Dia, sejam analisadas as Atas da CPPD, sugerindo, ainda, o
26 comparecimento do Dr. Reginaldo na próxima sessão, para possíveis esclarecimentos.
27 Durante as discussões, professor Kamienski reitera a dificuldade de conciliar o cargo de Pró-
28 Reitor às atividades didáticas, bem como cita uma espécie de cultura administrativa à época
29 em que o professor Gregores atuava como Pró-Reitor, em que se entendia que um ocupante
30 deste cargo não ministraria aulas. São elencadas diversas questões, dentre elas, o que seria
31 avaliado pelo ConsEPE, ao que foi respondido, pelo professor Gilberto Martins que seria o
32 mérito e não a legalidade. Professor Waldman acrescenta que o assunto é complexo e exigirá
33 cuidado do relator. Demonstra preocupação de como será interpretada, pelo ConsEPE, no
34 julgamento desse caso, a obrigatoriedade de ter ministrado certo número de créditos, para que
35 ocorra a progressão. Professor Waldman comunica que esse assunto retornará na Ordem do
36 Dia da próxima sessão.-----
37 Aos 19 dias do mês de julho do ano de 2011, no horário das 14h, na sala 312, no 3º andar da
38 Torre I, do Bloco A, da Universidade Federal do ABC (UFABC), sita à Av. dos Estados,
39 5001, Bangu, Santo André, realizou-se a continuação da VI sessão ordinária do Conselho de
40 Ensino, Pesquisa e Extensão (ConsEPE) da UFABC, do ano em curso, previamente
41 convocada e presidida pelo magnífico reitor, Helio Waldman, com a presença dos seguintes
42 Conselheiros: Arnaldo Rodrigues do Santos Júnior, diretor do Centro de Ciências Naturais e
43 Humanas (CCNH); Caetano Rodrigues Miranda, vice-coordenador do Bacharelado em
44 Ciências e Tecnologia (BC&T); Carlos Alberto Kamienski, pró-reitor de pós-graduação;
45 Denise Consonni, substituta eventual do pró-reitor de graduação; Emery Cleiton C. C. Lins,

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 representante docente do Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas
2 (CECS); Gustavo Adolfo Galati de Oliveira, representante dos técnicos administrativos;
3 Juliano Marques Nunes, representante discente da graduação; Lucas Brunaldi Tarallo,
4 representante suplente discente da graduação; Marcelo Modesto, vice-diretor do CECS;
5 Patrícia Dantoni, representante docente do CCNH; Plínio Zornoff Táboas, pró-reitor de
6 extensão; Rail Ribeiro Filho, representante dos técnicos administrativos e Valdecir Marvulle,
7 diretor do Centro de Matemática, Computação e Cognição (CMCC). Ausentes: Gustavo
8 Dalpian, vice-reitor; Arilson da Silva Favareto, coordenador do Bacharelado em Ciências e
9 Humanidades (BC&H); Juliana Alves Pereira Sato, representante discente da pós-graduação;
10 Klaus Werner Capelle, pró-reitor de pesquisa; Maria das Graças Bruno Marietto,
11 representante docente do CMCC; Nathália Villa dos Santos, representante discente da pós-
12 graduação. Não-votantes: Eduardo Guéron, assessor de relações internacionais; Eloísa Helena
13 da Silva Quitério, secretária geral; Evandir Megliorini, coordenador do Comitê de Estágios e
14 Visitas da Pró-Reitoria de Graduação; Maria Estela Conceição de Oliveira de Souza, técnica
15 em assuntos educacionais; Soraya Aparecida Cordeiro, chefe da Divisão de Conselhos. Apoio
16 administrativo: Fabiane de Oliveira Alves, técnica em assuntos educacionais e Aline Regina
17 Bella, assistente em administração da Secretaria Geral. Havendo quórum legal, o magnífico
18 reitor, após cumprimentar os presentes, abre a sessão, às 14h14. Minuta de Resolução de
19 estágio não obrigatório do BC&T e BC&H. Professor Evandir Megliorini informa que o
20 presente documento condensa o que dispõe as Resoluções ConsEP nº 23 e 59. Ressalta que
21 foi elaborado um manual de estágio bastante completo, disponível no *site* da Graduação, mas
22 que, por sugestão, esse foi mantido fora da Resolução. Destaca que o relatório a que se refere
23 o parágrafo 4º do Art. 4º tem por objetivo um maior detalhamento das atividades
24 desempenhadas, uma vez que o contrato da empresa onde o aluno irá estagiar traz um
25 relatório sumário dessas atividades. Elenca os elementos que integram a versão definitiva do
26 relatório de estágio, com os documentos a serem apresentados, conforme dispõe o parágrafo
27 5º do Art. 4º. Menciona que uma das principais alterações nessa Resolução foi a inclusão do
28 parágrafo 6º no Art. 4º: 'Não é permitido ao aluno solicitar substituição de professor
29 orientador'. Explica que não acharam por bem que o aluno tivesse essa prerrogativa.
30 Destaca, ainda, que foi eliminada a exigência de 100 créditos, diminuindo tal requisito para
31 50 créditos. Manteve-se exigência de Coeficiente de Aproveitamento (CA) maior ou igual a 2,
32 de acordo com o que sugeriu a Comissão de Graduação (CG). Quanto à assinatura dos termos
33 de compromisso e dos termos aditivos de compromisso de estágios, ressalta que fica a cargo
34 do coordenador do Comitê de Estágios e Visitas tal procedimento, em atendimento à Portaria
35 nº 1, de 2 de março de 2011, da Pró-Reitoria de Graduação. Comenta que o Art. 11: 'Cabe ao
36 coordenador do comitê de Estágios e Visitas o deferimento ou indeferimento da solicitação
37 do estágio não-curricular do BC&T e BC&H e dos termos de aditivos' normatiza um
38 procedimento que já vinha sendo adotado. Acrescenta que a presente minuta não inclui a data
39 de contrato do estágio e o momento que o aluno o solicita, também não menciona se o estágio
40 não-obrigatório pode ser aproveitado como estágio obrigatório. Em discussão, em relação ao
41 parágrafo 6º do Art. 4º, questiona-se a necessidade de tal dispositivo, sendo sugerida
42 flexibilidade nesse sentido ou que tal possibilidade seja enquadrada como omissa a ser
43 avaliada caso a caso. Ainda, questiona-se a razão para estabelecer a diminuição da exigência
44 de 100 para 50 créditos. Quanto ao primeiro questionamento, professor Evandir narra
45 episódios que tornaram necessário tal dispositivo, assim, em alguns casos seria uma salva-

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 guarda ao orientador. Em relação à diminuição da exigência de créditos, professor Waldman
2 ressalta que o cumprimento de 100 créditos levaria pelo menos 2 anos e, considerando que o
3 BC&T pode ser concluído em 3 anos, isso significa que o aluno somente poderia solicitar
4 estágio no final do curso. Além disso, observa que muitos alunos têm dificuldades
5 econômicas e teriam de esperar 2 anos para desenvolver uma atividade remunerada que
6 poderia contribuir com sua renda. Lembra que não há recursos financeiros para manter as
7 bolsas assistenciais ao longo de muitos anos e o estágio não-obrigatório seria uma
8 possibilidade de oferecer a chance de alunos conseguirem uma atividade remunerada que os
9 liberasse da dependência das bolsas da UFABC. Tal posicionamento, favorável à diminuição
10 do mínimo de créditos, é corroborada por diversos Conselheiros, uma vez que creem que esse
11 pode ser um mecanismo que beneficie a permanência do discente na universidade. Aos
12 questionamentos acerca do Art. 11, professor Evandir ressalta que não cabe ao coordenador a
13 avaliação conceitual para aceite ou recusa do pedido de estágio, uma vez que há critérios bem
14 definidos a serem atendidos para que haja o deferimento. Às diversas manifestações em torno
15 do CA exigido, professor Waldman recorda que havia uma grande preocupação no sentido de
16 evitar que o estágio viesse a prejudicar o desempenho acadêmico do aluno na UFABC.
17 Assim, um aluno que tenha o CA menor do que 2 deve priorizar a melhoria desse coeficiente
18 e só depois buscar um estágio. Por entender que a UFABC não faz parte do processo de
19 seleção do discente na empresa que ele irá estagiar, Galati sugere que não se deve colocar
20 exigência de rendimento, uma vez que o estágio é a oportunidade do aluno inserir-se no
21 mercado de trabalho. Professor Waldman discorda com Galati, tendo em vista que cada
22 estágio parte de um convênio de estágio entre a UFABC e a empresa, ficando, desde o
23 princípio estabelecido um vínculo contratual entre as partes. Além disso, ao exigir o CA
24 maior ou igual a 2 cria-se um critério de seleção, ficando ainda mais clara a participação da
25 UFABC nesse processo. Não bastando isso, há também a figura do professor orientador que
26 acompanha o aluno durante todo o período de estágio. Tais argumentos corroboram a
27 pertinência e correção da presente Resolução. Registra sua opinião em relação à possibilidade
28 de aproveitamento do estágio não-curricular como curricular, declarando que a opção deveria
29 ficar a cargo das coordenações de curso. Professor Evandir menciona que a CG pretende
30 discutir a elaboração de uma Resolução que unifique as 8 resoluções de estágio das
31 Engenharias. Opina que seria viável constar um dispositivo que tratasse da impossibilidade de
32 aproveitamentos dos estágios não-obrigatórios como estágio obrigatório, especialmente por
33 conta da provável imaturidade do aluno antes do período indicado para a realização do estágio
34 curricular. Professora Denise considera ser mais interessante que se deixe a discussão acerca
35 dos estágios curriculares e não-curriculares para essa Resolução unificada. Professor
36 Waldman acredita ser prudente que haja um aprofundamento em torno do assunto e que se
37 fomentem os argumentos antes de qualquer deliberação. Ainda em relação ao
38 acompanhamento do aluno, professor Evandir, respaldado pela servidora da ProGrad Maria
39 Estela, esclarece que para que seja feita a renovação do estágio, o aluno deve comprovar a
40 manutenção ou aumento do CA 2, além de ser feito um acompanhamento, durante o período
41 de estágio, do rendimento do aluno. Diversos Conselheiros manifestaram-se em torno da
42 possibilidade de aproveitamento do estágio não-obrigatório como estágio obrigatório. Alguns
43 argumentam que não acha válido, tendo em vista que isso faria com que o aluno pudesse
44 realizar o estágio obrigatório antes mesmo de lhe ser permitido. Às dúvidas em torno do
45 retorno que os estágios não-obrigatórios têm trazido para a UFABC, professor Evandir

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 comenta que o número de pedidos tem sido em torno de 10 por semana. A remuneração é de
2 aproximadamente R\$ 1200, embora haja casos de remuneração baixa, em torno de R\$ 300.
3 Quanto ao retorno por parte dos alunos, declara que é o professor orientador que tem mais
4 contato com o aluno e pode ter uma maior percepção se o discente aplica o que aprende em
5 sala de aula na empresa onde está fazendo estágio. Esclarece que o professor orientador é uma
6 indicação feita pelo aluno; a partir dessa indicação, o Comitê de Estágio convida esse
7 professor. Caso o aluno não indique o docente, o coordenador verifica se há um professor que
8 tenha afinidade com a área de estágio e o convida. Professor Kamienski passa a palavra ao
9 Assessor de Relações Internacionais, professor Eduardo Guéron, que questiona quanto aos
10 estágios realizados no exterior. Ao que professor Evandir responde que essa situação não foi
11 pensada para essa Resolução. Retomando o tema em torno da exigência do CA maior ou igual
12 a 2, há diversas manifestações favoráveis à manutenção de tal requisito. O representante
13 discente Juliano declara que há duas correntes distintas no tocante a esse assunto. Uma que
14 concordo, argumentando ser os estudos a prioridade e a outra, que discorda, sob a justificativa
15 de que cabe ao aluno a liberdade de escolha de suas prioridades. Declara-se partidário da
16 primeira corrente, além disso, ressalta considerar razoável o período de 1 ano para renovação,
17 tendo em vista que, durante esse período, o aluno que, a princípio pode ter uma queda no seu
18 rendimento, tem tempo hábil para adaptar-se e recuperar seu bom rendimento. A fim de
19 clarificar as dúvidas em torno das obrigações da empresa, professor Evandir realiza a leitura
20 do Capítulo III da Lei 11.778 que versa sobre as obrigações da parte Concedente. Professor
21 Waldman recomenda a todos os Conselheiros a leitura da referida Lei e comenta que se trata
22 de uma grande evolução na questão do estágio e elenca alguns dos benefícios que a mesma
23 trouxe, destacando a confiança que a universidade passou a ter para liberar seus alunos para
24 realizar um estágio sem que as atividades acadêmicas sejam prejudicadas. Findando as
25 discussões, professor Waldman ressalta que o estágio não-obrigatório deve ser encarado como
26 uma oportunidade de utilizar na prática os conhecimentos apreendidos na sala de aula.
27 Comenta, ainda, que o tema levantado pelo professor Guéron é pertinente e deve ser
28 aprofundado, tendo em vista que vem ao encontro do Programa de Internacionalização do
29 governo Federal que intenciona estimular o aluno, além de estudar no exterior, também fazer
30 um estágio em empresas inovadoras. Pretendendo-se com isso melhorar a capacitação para
31 inovação. Acorda-se que o assunto segue para Ordem do Dia da próxima sessão. Minuta de
32 Resolução que estabelece normas sobre o aproveitamento de disciplinas em Cursos de Pós-
33 Graduação da UFABC e cursos de graduação em outras IES. Professora Denise relata que se
34 trata de uma Resolução baseada no que se tem adotado na prática. Ressalta que o objetivo é
35 permitir aos alunos da UFABC o aproveitamento, como livres, de disciplinas concluídas em
36 cursos de Graduação de outras Instituições de Ensino Superior (IES), bem como cursadas em
37 programas de Pós-Graduação, desde que, em ambos os casos, as disciplinas em questão não
38 sejam equivalentes a nenhuma das oferecidas nos cursos de Graduação da UFABC. Explica
39 que poderão solicitar o aproveitamento de disciplinas, como livres, os alunos que tenham
40 cursado disciplinas de Graduação em outras IES reconhecidas pelo MEC, ou de Pós-
41 Graduação na UFABC ou em outros programas de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES.
42 Acrescenta que as disciplinas têm prazo de 10 anos para serem aproveitadas, havendo um
43 limite de 50% dos créditos de disciplinas livres exigidos para a conclusão dos bacharelados
44 interdisciplinares, exceto no caso de disciplinas cursadas nos programas de Pós-Graduação da
45 UFABC, para as quais não serão estipulados quaisquer limites para esse aproveitamento.No

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 caso de curso de formação específica, se ultrapassado o limite de 50% dos créditos de
2 disciplinas livres exigidos para sua conclusão, o aproveitamento de disciplinas será avaliado
3 pela coordenação do curso em questão. Já o aproveitamento de disciplinas cursadas em IES
4 no exterior deverá ser avaliado pela coordenação do(s) curso(s) em que o aluno está
5 matriculado. Ainda mencionando o disposto na Resolução, informa que para cada disciplina
6 aproveitada como livre, será atribuído número de créditos proporcionais à carga horária
7 cursada, considerando-se o regime quadrimestral, e serão incluídos no histórico escolar do
8 aluno o nome original da disciplina, o ano e a instituição em que a disciplina foi cursada.
9 Completa informando que não serão contabilizados os conceitos para o cálculo dos
10 coeficientes de desempenho de aluno. Finda apresentação declarando que esse é um resumo
11 do que foi discutido na CG. Às dúvidas quanto às diferenças entre equivalência e
12 aproveitamento de disciplinas, professora Denise esclarece que a primeira possibilidade
13 destina-se às disciplinas cursadas em outra IES, mas que é compatível com uma na UFABC.
14 Já o aproveitamento reserva-se àquelas disciplinas que não possuem afins na UFABC. A
15 determinação do limite de 50% causa divergência entre os Conselheiros. Grande parte
16 concorda que o fato de serem livres essas disciplinas não deveria obedecer a nenhum tipo de
17 limitação de aproveitamento. Dentre esses Conselheiros, professor Marvulle é peremptório ao
18 manifestar profunda contrariedade a tal limitação, independentemente de qual tenha sido a
19 IES que o aluno tenha cursado a disciplina. Acredita que esse tipo de normatiza choca-se com
20 o cerne do Projeto Pedagógico da UFABC que visa à liberdade que o aluno tem em escolher
21 as disciplinas que irá cursar, por isso, sugere a retirada do assunto de pauta. Professora Denise
22 esclarece que esse limite é uma solicitação da CG, pois consideram que as disciplinas da
23 UFABC têm qualidade garantida, enquanto que as trazidas de instituições diversas não têm
24 essa garantia. Completa ressaltando que é o próprio aluno quem determinará a quantidade de
25 disciplinas que serão aproveitadas, tendo em vista que as notas não poderão ser utilizadas no
26 cálculo dos coeficientes. Ainda no tocante à limitação imposta, há certo consenso de que
27 disciplinas cursadas em outras IES possibilita que se traga conhecimento de fora, adquirido
28 com o contato com outras disciplinas, não existentes na UFABC. Sugere-se que no futuro
29 poderia ser estabelecido um limite e isso sendo feito nesse momento inibiria o aluno. Solicita-
30 se que o parágrafo 4º do Art. 2º seja mais claro, de modo que universalize todas as questões
31 referentes ao tema, tais como total de horas que resultariam no total de créditos. Professor
32 Waldman ressalta que essa Resolução viabiliza um procedimento que atualmente não existe
33 na UFABC, ou seja, permite que o aluno curse uma disciplina que não é ofertada e que tenha
34 os créditos de tal disciplina computados na somatória dos créditos de seu curso. Desse modo,
35 diferentemente do que foi mencionado, esse mecanismo não engessa, mas sim dinamiza o
36 conhecimento na UFABC. Quanto ao documento em si, considera que o Art. 1º está omissivo
37 acerca das condições em que essas disciplinas foram cursadas e elenca algumas
38 possibilidades. Ressalta-se, ainda, a necessidade de especificação de disciplinas cursadas à
39 distância e as cursadas no exterior. Há diversas manifestações favoráveis com relação à
40 necessidade de que as disciplinas a serem aproveitadas sejam reconhecidas pelo MEC ou
41 CAPES, conforme o caso. Esclarecendo alguns pontos levantados, professora Denise ressalta
42 que apenas as disciplinas cursadas no nível superior serão levadas em consideração, não
43 sendo incluídas disciplinas cursadas em nível técnico. Quanto à aprovação ou não do
44 aproveitamento, destaca que à ProGrad caberá o procedimento administrativo e, estando em
45 conformidade os requisitos burocráticos, passar-se-á a tarefa de avaliação de deferimento à

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 coordenação do curso do aluno. Aos comentários de cunho pejorativo no tocante às
2 instituições privadas, professores Patrícia e Arnaldo alertam para a necessidade de que se
3 respeitem tais instituições e não se faça juízo de valor acerca da qualidade das disciplinas
4 nelas ministradas. Assim, a manutenção da qualidade do ensino na UFABC não deve ser
5 utilizada como justificativa para o estabelecimento do limite de 50% para aproveitamento de
6 disciplinas cursadas fora da UFABC. Sobre aspectos práticos, professor Arnaldo sugere que
7 no Art. 1º retire-se a sentença *'desde que, em ambos os casos, as disciplinas em questão não*
8 *sejam equivalentes a nenhuma das oferecidas nos cursos de Graduação da UFABC'* e que no
9 Art. 2º suprimam-se os parágrafos 1º, 2º e 3º. Propõe, ainda, que apenas se especifique que
10 disciplinas equivalentes poderão ser aproveitadas somente na pós-graduação. Por fim,
11 concorda com a manutenção do prazo de 10 anos, tendo em vista que o conhecimento é
12 dinâmico e deve passar por atualizações constantes. Opinião esta corroborada por outros
13 Conselheiros. Professora Denise declara que o estabelecimento de limite de aproveitamento
14 não visa, de modo algum, o elitismo, mas tão somente que pelo menos parte dessas disciplinas
15 sejam cursadas dentre as ofertadas na UFABC. Não havendo mais inscritos, professor
16 Waldman finda declarando que a discussão foi proveitosa e que serve de ponto de partida para
17 o documento que será apresentado na Ordem do Dia da próxima sessão. Minuta de Resolução
18 que estabelece normas para o cumprimento dos termos dos Programas de Mobilidade
19 Acadêmica Nacional e Internacional. O assessor de relações internacionais, professor Eduardo
20 Guéron, inicia sua apresentação recordando as etapas que culminaram nesse documento
21 atualizado, já contempladas as alterações propostas por esse Conselho, bem como na CG.
22 Destaca que foram feitas as correções de alguns termos, bem como a explicitação das funções
23 do coordenador, conforme solicitação desse Conselho. Enfatiza que tal Resolução presta-se a
24 normatizar mobilidade nacional e internacional que estejam vinculadas a Acordos de
25 Cooperação. Quanto ao público-alvo, ressalta que se destina a alunos de IES que tenham
26 integralizado os componentes curriculares previstos para o 1º ano letivo e alunos regulares da
27 UFABC que tenham sido aprovados em ao menos 28 créditos de disciplinas obrigatórias de
28 um dos BIs e não se enquadrem em nenhum dos critérios de jubilação. Chama atenção para o
29 *caput* do Art. 3º tendo em vista que limitando a participação no Programa de Mobilidade
30 Acadêmica Nacional e Internacional a 2 anos, pretende-se que o aluno passe
31 aproximadamente metade do curso em mobilidade. Além disso, destaca que cada programa
32 possui editais próprios. Acrescenta que as disciplinas cursadas em mobilidade constarão no
33 histórico do aluno. Faz explanações acerca da Resolução como um todo. Elenca as
34 responsabilidades da coordenação do curso com o qual o aluno esteja vinculado. Em
35 discussão, sugere-se a flexibilização do parágrafo 3º do Art. 7º a fim de que os coordenadores
36 dos BIs possam delegar aos coordenadores de curso o acompanhamento de alunos cujos
37 planos de trabalho tenham afinidade com os cursos pós-BIs. Ao que professor Guéron entende
38 que tal acompanhamento pode ser feito em parceria as coordenações envolvidas. Questiona-
39 se acerca da obtenção, pelo aluno, de 2 diplomas, ao que professor Guéron atenta para a
40 possibilidade da existência de editais específicos para dupla diplomação, no entanto, há
41 especificidades que ainda precisam ser pensadas, tal como a possibilidade da UFABC
42 oferecer o diploma a um aluno que veio em mobilidade. Quanto à prestação de contas,
43 esclarece que a CAPES possui mecanismos próprios para esse fim. Comenta-se que a
44 Resolução ConsEP nº 54 é muito semelhante a essa, ao que professor Guéron menciona que a
45 referida Resolução é específica para o edital Santander Andifes. Não havendo mais inscritos,

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 acorda-se que o assunto retornará à Ordem do Dia da próxima sessão. Minuta de Resolução
2 que altera os artigos 4º, 6º e 7º da Resolução do ConsEP nº 54. Professor Guéron informa que
3 a referida Resolução destina-se especificamente ao edital Santander Andifes de Mobilidade
4 Acadêmica para instituições federais signatárias desse acordo. Ressalta que as alterações
5 propostas viabilizam a realização da mobilidade acadêmica nacional. Destaca que, no
6 documento apresentado, deve-se, no Art. 7º, suprimir a sentença 'Nos casos em que não for
7 feita a pré-aprovação do formulário preenchido, fica a cargo da coordenação do curso avaliar
8 sua validade'. Não havendo pedidos de esclarecimento, acorda-se que o assunto voltará à
9 pauta na Ordem do Dia da próxima sessão. Minuta de Resolução para a criação da Comissão
10 para Aprovação, quanto ao mérito, dos Acordos de Cooperação Internacionais. Professor
11 Guéron inicia apresentação explicando que o objetivo desta Minuta é simplificar os processos
12 de aprovação, quanto ao mérito, dos acordos de cooperação internacional. Explica que, dessa
13 forma, esses Acordos não necessitariam de avaliação do ConsEPE, devendo ser apresentados
14 apenas Relatórios periódicos destes acordos. Enfatiza que a aprovação ficaria restrita aos
15 acordos que não envolvessem qualquer tipo de encargo da UFABC. Descreve a composição
16 desta Comissão, formada por seis membros, a saber: o Assessor de Relações Internacionais,
17 dois membros da Comissão de Relações Internacionais, três membros designados pelo
18 ConsEPE. Durante as discussões, questiona-se a necessidade de criação de mais uma
19 Comissão, o que tornaria as avaliações mais burocráticas e é sugerido que a CFCO assumia
20 estas questões. Professor Guéron explica que a criação dessa Comissão simplificaria e
21 agilizaria os processos supracitados, além de trazer para si, a responsabilidade que hoje cabe
22 ao ConsEPE. Professora Patrícia questiona se a criação dessa Comissão não ocasionaria
23 prejuízo à transparência dos processos, além de esvaziar a função desse Conselho. Professor
24 Waldman atenta para o fato de que, com o crescimento da UFABC, o número de eventos que
25 poderiam se repetir, atravancariam a fluidez do ConsEPE, por isso considera valorosa a
26 contribuição dessas Comissões Assessoras que poderiam contribuir com a agenda do
27 ConsEPE, ressaltando que, ainda assim, haverá a apresentação do relatório anual ao
28 ConsEPE. Acrescenta que os Acordos são todos iguais, porém com signatários diferentes,
29 uma vez que são elaborados para Universidades do exterior. Professora Patrícia sugere que a
30 apresentação do Relatório ocorra duas vezes ao ano, no mínimo. Professor Waldman sugere a
31 criação de mecanismos que possibilitem à Comissão trazer ao ConsEPE casos que ela própria
32 tenha dúvidas ou que o presidente do ConsEPE, por sua vontade ou de algum Conselheiro,
33 avoque esclarecimentos nessa instância. O assunto voltará à Ordem do Dia da próxima sessão.
34 Acordo de Cooperação Internacional entre UFABC e UNIZAMBEZE, Moçambique.
35 Professor Guéron apresenta a justificativa para o acordo. Destaca que a Universidade
36 Zambeze (UniZambeze) é uma instituição pública de ensino superior, com sede na Cidade da
37 Beira, capital da província de Sofala, Moçambique. Ressalta que, em setembro de 2010, a
38 UFABC recebeu uma comitiva composta por alguns diretores dessa universidade. À ocasião,
39 esses dirigentes acreditaram que, por se tratar de duas instituições novas, seria possível haver
40 troca de experiências e soluções a problemas comuns. Desse encontro surgiu a ideia de
41 intercâmbio de docentes e discentes de pós-graduação entre as duas universidades, assim
42 como técnicos, particularmente na área de tecnologia de informação. Relata que, com a
43 participação do assessor de relações internacionais na Associação de Universidades de Língua
44 Portuguesa (AULP), ficou acordado com o reitor da UniZambeze a proposta concreta da
45 firmação de um acordo de cooperação. Além disso, outro fator motivador para tal acordo é a

Serviço Público Federal
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ATA Nº 06/2011

1 real perspectiva de financiamento para projetos específicos entre universidades lusófonas.
2 Por esses motivos, propõe o Acordo de Cooperação que segue o modelo já utilizado. Em
3 discussão, esclarecidas as dúvidas, professor Arnaldo, percebendo a importância da
4 aprovação, sugere que se promova o assunto à Ordem do Dia. Após segunda e votada, a
5 promoção é aprovada por unanimidade. Não havendo mais pedidos de esclarecimento,
6 encaminha-se o Acordo em si para votação. Aprovado por unanimidade. Como nenhum dos
7 participantes desejasse fazer uso da palavra, o reitor agradeceu a presença de todos e encerrou
8 a sessão às 17h28. Do que para constar, nós, Fabiane de Oliveira Alves, técnica em assuntos
9 educacionais e Aline Regina Bella, assistente em administração da Secretaria Geral, em
10 conjunto com a Secretária Geral, lavramos e assinamos a presente Ata aprovada pelo reitor,
11 professor doutor Helio Waldman, e pelos demais presentes à sessão.

Fabiane de Oliveira Alves
Técnica em Assuntos Educacionais

Aline Regina Bella
Assistente em Administração

Eloísa Quitério
Secretária Geral

Helio Waldman
Reitor