

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007. 166 p.

Resenhado por Aline NEUSCHRANK

Há algum tempo, o possível diálogo entre as diversas disciplinas tem permitido a compreensão de certos fenômenos lingüísticos que antes não podiam ser contemplados. Assim, a intertextualidade tem sido um dos grandes focos de estudo da atualidade, sob as mais variadas perspectivas teóricas. Tomemos como exemplo a Lingüística Textual, que “caminha” por inúmeras teorias a ela antecedentes a fim de elaborar a sua própria abordagem. Ao incorporar o postulado dialógico de Bakhtin (1929), de que um texto não pode ser concebido isoladamente, a Lingüística Textual propõe que todo texto mantém uma marcada relação do seu interior com o seu exterior.

Com o objetivo de analisar a presença do outro naquilo que produzimos (fala, escrita e leitura), as autoras Ingedore Koch, Anna Christina Bentes e Mônica Cavalcante procuram, em seu livro *Intertextualidade: diálogos possíveis*, dar conta de duas facetas do fenômeno: a intertextualidade em sentido amplo, constitutiva de todo e qualquer discurso, e a intertextualidade *stricto sensu*, em que há presença necessária de um intertexto. A obra é constituída de doze partes, sendo a primeira uma apresentação do tema abordado, a qual elucida os conceitos acerca do fenômeno *intertextualidade* que serão tratados na obra, a fim de orientar o leitor em relação à proposta do livro. Dando continuidade, as autoras definem o conceito de *texto* a ser abordado na obra, por julgarem-no de extrema importância quando se pretende analisar o fenômeno da intertextualidade. Consideram as várias etapas de conceituação desse objeto de estudo, relatando a visão inicial que se tinha do texto, qual seja, a de simplesmente uma entidade abstrata, a unidade mais alta do sistema lingüístico. À Lingüística Textual, caberia a abordagem de seus elementos e regras combinatórias, de modo que não havia uma distinção entre coesão e coerência. Já em um segundo momento, a influência das teorias de ordem enunciativa levou ao que se conhece por virada pragmática. A partir desse momento, o texto é considerado por meio de uma série de fatores de natureza pragmática, traçando-se ainda um limite mais bem definido em relação à coesão e coerência. Em um terceiro momento, o texto passa a ser tratado como um “ato de comunicação unificado num complexo universo

de ações humanas”, de acordo com Marcuschi (1983, p.12-13). Porém, é com base em uma nova reviravolta que a Lingüística Textual vem desenvolvendo suas pesquisas e também é dessa mesma forma que as autoras tratam a questão da intertextualidade. Neste momento, adota-se o sociocognitivismo e o interacionismo bakhtiniano, o que permite uma visão do texto como sendo um “[...] lugar de constituição e interação de sujeitos sociais, um evento em que convergem várias ações humanas [...] um estructo histórico e social, extremamente complexo e multifacetado” (Koch, 2002, p.9).

Após esta essa etapa inicial de conceituação do texto, as autoras passam a abordar o fenômeno da intertextualidade e, para isso, trazem uma definição bem esclarecedora contida no *Dicionário de Linguagem e Lingüística* de Trask (2004), que trata a intertextualidade de acordo com o conceito proposto por Julia Kristeva, crítica literária francesa. Propõe-se então o uso do termo, de maneira mais óbvia, a casos em que uma obra literária faça menção a outra obra literária, salientando-se que ele tem uma aplicação bem mais ampla, no sentido de se reconhecer cada texto como constituinte de um intertexto, em uma sucessão de textos já escritos ou a serem elaborados. As autoras finalizam esta parte observando que as várias teorias cujo foco de estudo é o texto caminham a partir dessa consideração mais ampla tecida por Kristeva.

De acordo com o que foi apresentado pelas autoras em sua proposta de abordagem, no primeiro capítulo do livro, elas se detêm exclusivamente na intertextualidade *stricto sensu*. Segundo elas, esse nível de intertextualidade dá-se quando o texto remete a outros textos ou ainda quando fragmentos de textos realmente produzidos acabam por relacionar-se. Ressaltam que, nesse nível, ocorrem vários tipos de intertextualidade, sendo cada um deles conceituado e exemplificado a partir de textos procedentes dos mais variados veículos de comunicação. São eles: *intertextualidade temática*, aquela encontrada em textos científicos pertencentes a uma mesma área de estudo, em matérias da mídia em geral apresentadas no mesmo dia ou em um mesmo período, entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero, em histórias em quadrinhos de um mesmo autor, e entre um livro e o seu meio de encenação (filme ou novela); *intertextualidade estilística*, que ocorre quando, de acordo com determinado objetivo, o produtor do texto repete, imita ou parodia certos estilos ou variedades lingüísticas; *intertextualidade explícita*, quando no próprio texto é feita menção à fonte do intertexto, como é o caso das citações, resumos, referências; *intertextualidade implícita*, que ocorre

quando um intertexto é introduzido no texto produzido sem que se faça qualquer menção explícita à fonte. Nesses casos, o produtor espera que o leitor/ouvinte reconheça a presença do intertexto. Quando tal recuperação do intertexto não é desejada pelo escritor, pode se configurar o plágio.

No segundo capítulo, intitulado *O détournement*, as autoras definem esse conceito a partir do que estabeleceram Grésilon e Maingueneau (1984). Dizem os autores que “o *détournement* consiste em produzir um enunciado que possui as marcas lingüísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios reconhecidos”, preconizando que existem dois tipos: um lúdico, que trata de um simples jogo com a sonoridade das palavras, e um militante, que pretende dar autoridade a um enunciado ou ainda destruir a autoridade do provérbio em nome de interesses variados. Embora reconheçam que essa distinção coloca problemas de fronteira, os autores acreditam que ela tenha um poder operatório. As autoras, no entanto, deixam claro que, para elas, todo e qualquer exemplo de *détournement* seria militante em maior ou menor grau, já que ele sempre orienta a construção de novos sentidos pelo interlocutor. Em seguida, tomando como base a teoria polifônica da enunciação, as autoras explicitam as diversas operações de retextualização existentes, exemplificando cada um dos processos.

No capítulo três, intitulado *Intertextualidade intergenérica e intertextualidade tipológica*, as autoras definem cada um desses conceitos. Primeiramente, discorrem sobre os modelos cognitivos de contexto aos quais o ser humano tem acesso e dos quais lança mão para depreender determinadas retextualidades. As autoras expõem que, além de haver esse “link” entre os gêneros discursivos de mesma estruturação, muitas vezes, no lugar próprio de determinada prática social ou cena enunciativa, é apresentado um gênero pertencente a outra moldura comunicativa, com o objetivo de produzir determinado efeito de sentido. Lembram as autoras ainda que, para tanto, o produtor do texto conta com o conhecimento prévio dos seus ouvintes/leitores a respeito dos gêneros em questão, o que se denomina intertextualidade (inter)genérica. Em um segundo momento, as autoras definem a intertextualidade tipológica, que decorre do fato de se poder depreender, entre determinadas seqüências ou tipos textuais, um conjunto de características comuns. Cada gênero elege uma ou mais seqüências para a sua constituição, e é através do reconhecimento destas que o leitor/ouvinte define o gênero a que está exposto e de que maneira deve decodificar o respectivo texto.

No quarto capítulo, as autoras tratam da questão da intertextualidade e da polifonia, conceitos que muitas vezes são usados como sinônimos, segundo elas, erroneamente. O conceito de polifonia é muito mais amplo. Enquanto que, na intertextualidade, é necessário haver a presença de um intertexto, na polifonia basta que sejam representados ou encenados, em dado texto, perspectivas ou pontos de vista de enunciadores diferentes. Ducrot postula a existência de no mínimo dois enunciadores em cada texto/enunciado, que representam perspectivas distintas, sendo uma delas aquela a qual o locutor adere ao seu discurso. As autoras trazem ainda o que Ducrot define como índices de polifonia: negação, que pressupõe sempre um enunciado afirmativo; marcadores de pressuposição; determinados operadores argumentativos; o futuro do pretérito com valor de metáfora temporal; operadores concessivos; operadores conclusivos; aspas; expressões do tipo “parece que”, “segundo x”, “dizem que”; enfim, todos esses elementos que atestam a real presença do outro em nossos discursos.

A partir do quinto capítulo, as autoras passam a abordar a intertextualidade *lato sensu*, de acordo com a perspectiva da Linguística Antropológica, representada pelo trabalho de Bauman e Briggs (1995). Essa teoria apresenta as relações entre gênero, intertextualidade e poder social, assumindo que as ligações que podem ser estabelecidas entre os textos não ocorrem apenas por meio de enunciados isolados, mas de modelos gerais e/ou abstratos de produção e recepção de textos/discursos. As autoras elegem dois tipos de gêneros musicais, o rap e a canção popular, com o intuito de discutirem estratégias de manipulação da intertextualidade genérica. Focalizam especialmente a maneira pela qual o compositor Chico Buarque, aproximando-se do rap, mostra a constante interpenetração entre dois gêneros no curso mesmo do processo de produção de um deles. A fim de tratar das estratégias de manipulação da intertextualidade tipológica, as autoras selecionaram os gêneros narrativos conto e história oral. A partir deles, analisam que os diversos recursos de estrutura da narrativa são responsáveis pela própria caracterização e diferenciação dos gêneros em questão e que a mobilização dos recursos tipológicos revela distintas ênfases no trabalho de construção de relações intertextuais.

No capítulo seis, *Intertextualidade – outros olhares*, as autoras tratam da relevância das considerações de Gerard Genette, para quem os diálogos entre os textos configuram-se como relações de transtextualidade. Essas relações subdividem-se em cinco grupos: *intertextualidade restrita*, que diz respeito a relações de co-presença entre textos, identificada a partir

da presença efetiva de um texto em outro (citações com aspas), com ou sem referência à autoria; *paratextualidade* e *arquitextualidade*, que seria o conjunto das relações que o texto propriamente dito estabelece com os segmentos de texto que compõem uma obra (engloba título, subtítulo, prefácio, posfácio, notas etc.); *metatextualidade*, que corresponde a uma relação de comentário que une um texto-fonte ao outro que dele trata; *hipertextualidade*, descrita como uma relação de derivação, quando um texto é derivado de outro texto (paródia, pastiche, travestimento burlesco).

Ao concluírem suas reflexões, as autoras reafirmam o objetivo da obra, qual seja, o de apresentar os diálogos possíveis em relação ao tema da intertextualidade, estabelecendo uma legível diferença entre intertextualidades *stricto sensu* e *lato sensu*. Para tanto, fazem um rápido resumo de toda a sua abordagem, a fim de resgatar conceitos relevantes para a compreensão da proposta de análise. As autoras reconhecem ainda que os vários exemplos utilizados podem ser objeto de estudo aprofundado em um momento posterior, nos termos da constante circulação das formas e modelos textuais tanto entre diferentes domínios discursivos, como no interior de um mesmo domínio.

Cabe enaltecer o trabalho das autoras pela abordagem clara de um assunto de indiscutível presença nos vários meios sociais, mas que muitas vezes não é percebido por todos: o fenômeno da intertextualidade. A farta exposição de exemplos possibilita a visualização dos conceitos abordados, embora alguns deles se confundam em alguns momentos. Além disso, o uso de uma linguagem clara e objetiva no momento de definição dos conceitos torna-os acessíveis mesmo a quem não possua um conhecimento aprofundado do assunto. Nesses termos, o livro constitui um material destinado tanto àqueles já iniciados teoricamente na área da Linguística Textual, como aos iniciantes na área de estudos da linguagem.

DURÃO, Adja B. de Amorim Barbieri. *La Interlengua*. Madrid: Arco Libros, 2007. 94p.

Resenhado por Adilson do Rosário TOLEDO

Nesta obra, Durão apresenta de forma clara e objetiva seu principal propósito: delinear o sistema lingüístico denominado *Interlengua* (doravante IL) e demonstrar, segundo seu ponto de vista, quais os

principais elementos que intervêm em sua constituição. A partir daí, busca explicitar o estatuto da IL como objeto de estudo da Lingüística Contrastiva (doravante LC) em seu modelo contemporâneo. *Algo difícil?* – polemizei com a autora em certo momento. *Mas não impossível!! Uma vez que ainda existem objetos teóricos clássicos na lingüística atual sujeitos a debates, como a noção de língua, dialeto e variável lingüística* – contra-argumentou a pesquisadora, carioca de nascimento.

Para efeito de análise, o livro *Interlengua* pode ser dividido em três partes, compreendendo cinco capítulos. Na primeira parte (capítulo 1), a autora faz uma retrospectiva histórica da LC, descrevendo os vários modelos de análise da LC no estudo de língua estrangeira (doravante LE), situando a IL neste contexto. Na segunda parte, Durão caracteriza a IL (capítulo 2), dando-lhe um enfoque sociolingüístico (capítulos 3 e 4). Na terceira parte, é hora de *atar cabos* (parafraseando a autora), isto é, unir os fundamentos teórico-metodológicos do campo da IL aos efeitos práticos na intervenção pedagógica em LE.

Durão desenvolve seu trabalho, basicamente, em dois níveis: teórico-descritivo e didático-pedagógico.

No nível teórico-descritivo, Durão assume a concepção mentalista de aprendizagem de uma língua e procura conciliar a noção de IL de Selinker (1972) com a de Corder (1981b), criando uma noção de IL original. Selinker vê a IL como um sistema aberto e dinâmico, com regras próprias a um sistema em construção, que evolui pouco a pouco a partir da atuação significativa de um indivíduo adulto sobre o que ele chama de *uma estrutura latente da linguagem*. Esta se origina no componente mental de *uma estrutura psicológica latente*, contrapartida biológica da GU. Corder (1981b), por sua vez, vê a IL como propriedades estruturais da língua-alvo com a qual o aprendiz tenha contato de alguma forma, em maior ou menor grau. A partir daí, o aprendiz formula suas próprias hipóteses de aprendizagem, construindo uma gramática pessoal, fruto de mistura de sistemas lingüísticos por ele conhecidos, que não é nem a gramática da língua materna (doravante LM) nem a gramática da LE, mas o que Corder denomina IL.

Durão adota a noção de IL como um sistema lingüístico em construção, produto lingüístico de aprendizes de línguas não-nativas, que se constitui à medida que o aprendiz desenvolve o contato com a língua-alvo *a partir de um dispositivo mental que contém uma gramática abstrata, que progressivamente vai assumindo a forma de uma língua específica* (p. 28). Sublinhe-se que Durão não advoga a existência de uma

estrutura mental específica para a IL, a qual só se ativaria por meio da atuação consciente de um indivíduo adulto (como apregoa Selinker). Segundo a autora, a capacidade de aprendizado de uma LE estaria mesmo na GU e nos seus universais substantivos e formais. Resumidamente, utilizando a metáfora da era da comunicação, tais pressupostos permitem concluir que todo ser humano possuiria potencialmente em seu cérebro um *arquivo* bem delimitado que o capacitaria para o aprendizado da GU, do qual se abrem *pastas* para o aprendizado da LM e de LE(s). Entretanto, Durão não vê a IL apenas como reflexo estrutural da língua-alvo (como diz Corder), mas como um reflexo estruturo-sociolingüístico-cultural do ambiente em que esteja inserida a situação de aprendizagem, que inclui tanto a LM como a LE. Este ponto de vista, que a princípio aparenta contradição teórica no pensamento de Durão é uma contribuição inovadora ao estudo da IL.

No entendimento de Durão, a IL funciona como uma passarela que une dois pontos que, de outra forma, seriam incomunicáveis. Mas não se trata de uma passarela comum. Metaforicamente, a passarela/IL é de via irregular, com pontos altos e baixos, curvas e retas, retornos e desvios, com passagens estreitas e longas. Porém, tem o mesmo objetivo de todas as passarelas: propiciar a travessia para o lado oposto em segurança. Num extremo da passarela está a LM; no outro, a LE. O ponto zero da passarela inicia-se no primeiro contato do aprendiz com a língua-alvo. O trajeto a ser percorrido consiste no conhecimento da LE que o aprendiz vai adquirindo no decorrer do tempo de travessia. Os obstáculos dessa passarela (como desvios, curvas, retornos, etc) são as dificuldades na aquisição do conhecimento, que demandam tempo, persistência e paciência em doses diferentes, de acordo com cada indivíduo.

É importante ressaltar que a aquisição do conhecimento da LE no *continuum* da IL, para a autora, ocorre de maneira que “cada um dos componentes de uma língua tem seus próprios princípios e regras [e que] ao desenvolver a IL não se interiorizarão os componentes lexicais, semânticos, fonéticos, sintáticos, pragmáticos e discursivos de forma isolada, mas sim simultaneamente” (p.29, tradução minha). Durão quer dizer que, ao se apreender um item lexical, por exemplo, vem a reboque a apreensão também de suas implicações fonético-fonológicas, morfossintáticas, semânticas e pragmático-discursivas. Como, no âmbito das criações socioculturais, povos (mesmo vizinhos) têm suas diferenças para uma mesma relação formal, Durão inova ao focar as variáveis lingüísticas e extralingüísticas que determinam a constituição da IL.

Aqui é necessário abrir um parêntese, porque a questão é mais complexa do que se imagina. Na aquisição da LM, no decorrer da história

de uma forma lingüística, no ir e vir de sua evolução, no espaço do surgimento até a cristalização e/ou obscurecimento, forma-se geralmente um vácuo lingüístico que, obrigatoriamente, *tem de ser preenchido*. É nesse momento que entram em batalha variantes de uma mesma variável, até que o vácuo seja efetivamente preenchido (é bom lembrar que, muitas vezes, o preenchimento dessa lacuna é temporário). Isso foi o que aconteceu no português do Brasil, por exemplo, com o verbo *haver*, que deixou de ser produtivo, existindo atualmente (e raramente) na primeira pessoa do plural, terceira pessoa do singular e na forma cristalizada “hei de vencer”. A lacuna deixada pelo verbo *haver* passou a ser ocupada pelo verbo *ter* (tem aula hoje?), o qual, porém, ao assumir novo lugar na língua, teve seus contextos de uso debilitados e perdeu espaço para o verbo *possuir*. Lingüisticamente, variações podem ocorrer em qualquer nível gramatical, o que acarreta transtornos (aparentes) para o construto gramatical. A cada vez que se interioriza um elemento novo (em qualquer nível), ocorre um desequilíbrio na língua. No aprendizado de uma LE, ocorre processo semelhante: cada vez que se interioriza um elemento novo na IL, tal desequilíbrio pode vir a acontecer até que haja reacomodação, ou seja, estabilização de formas.

Durão trata desse desequilíbrio com uma nova metáfora: a acomodação/harmonização das peças de roupa dentro do guarda-roupa. A introdução de uma nova peça de vestuário provoca verdadeira revolução interna: o que combinar; o que deve sair do guarda-roupa para dar espaço à peça nova; trocar ou reaproveitar? Da mesma maneira ocorre com o aprendizado da LE. O aprendiz da LE trabalha com dois guarda-roupas – um para a LM e outro para a LE. Como consequência, a questão do progresso e do erro em LE deve ser analisada com cuidado. Devemos ter em mente o que ocorre com a construção gramatical, como diz Durão (p.30):

Quando se introduz uma nova unidade léxica, por exemplo, se decompõem e, simultaneamente, se recompõem seus elementos fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos, assim como os preexistentes ali. Uma recomposição implica reconstrução, a qual sempre produz trocas sejam elas radicais ou não.

Se se trata de uma operação simultânea (simultaneidade tomada como a sucessão de eventos no tempo), é discutível. Indiscutível é que a IL produz trocas e variações que podem funcionar como um conjunto de variantes para fenômenos os mais diversos (a desordem aparente no guarda-roupa de Durão é a melhor metáfora para isso). Vamos analisar um exemplo tirado de Durão (2004, p.153): em português, o pronome-sujeito da terceira pessoa do singular é *ele*, e terceira pessoa do plural é *eles*; em espanhol, as mesmas formas são, respectivamente *él/ellos*. Algumas

vezes, o falante nativo de língua portuguesa aprendiz de espanhol, num processo de hipercorreção transfere a forma do português para o espanhol, donde resulta ele ' → elle (em vez de él). Tomando “elle” como parâmetro de singular, acrescentam –s como morfema de plural e obtêm “elles” (em vez de ellos).

Para tratar da investigação de variáveis lingüísticas e extralingüísticas sobre a IL dos aprendizes de LE, Durão propõe o modelo de Análise de Interlíngua (AI). A AI é a continuação dos modelos precedentes da LC, Análise Contrastiva e a Análise de Erros. A AI pode tomar como ponto de partida distintas posições teóricas, de acordo com a corrente na qual se circunscreva o pesquisador, o que determina o emprego de diferentes técnicas de coleta de dados e posturas distintas em face dos dados obtidos. Entre as variáveis lingüísticas implícitas nas análises de Durão – e referidas também em Durão (2004) –, estão variáveis fonético-fonológicas, morfossintáticas e léxico-semânticas. Entre as variáveis extralingüísticas que incidem na constituição da IL, Durão destaca a idade, o processamento da informação, estratégias de aprendizagem, variáveis cognitivas e afetivas.

No nível didático-pedagógico, Durão procura conscientizar os professores de LE de que nem todos os erros são passíveis de correção imediata, pois cada etapa de desenvolvimento da IL é permeada por acertos e erros. Uma forma errônea pode vir associada a um acerto futuro. Cabe ao professor preparar-se adequadamente para identificar os erros típicos de cada etapa da IL, sabendo determinar se tais erros são fruto de interferência de outra língua ou fruto de erros propriamente ditos. É conveniente lembrar que, como diz Durão, no processo de acomodação durante o aprendizado da LE, a produção ocasional de uma forma correta ou incorreta não é sinal de interiorização dessa forma na IL. Porém, devem ser aplicadas práticas pedagógicas positivas para se alimentar esse processo de acomodação no sentido de se conseguir a evolução da IL. Quanto à questão da transferência de estratégias e modelos de uma língua para outra pelos aprendizes, isso não deve ser evitado, pois a transferência é um recurso produtivo na construção da IL. Muito ainda há a ser feito no âmbito do ensino de LE com base na IL, como aprofundamento do material teórico e discussão metodológica e do instrumental didático.

Esta obra de Adja Durão é de suma importância porque, além de possuir valor instrucional, abre espaço para novas pesquisas no campo da IL. Como exemplo, no campo didático, podem-se citar as metodologias adequadas para tratamento da IL, e, no campo teórico, o esclarecimento do papel das variantes na constituição da IL.

Como conclusão, só resta afirmar que quem necessita de um primeiro contato ou quer aprofundar seus conhecimentos sobre a Lingüística Contrastiva já tem a quem recorrer: Adja Durão (2007), *La Interlengua*. Esse é um livro sintético e claro sobre o assunto, em língua espanhola, de fácil leitura mesmo para os não hispano-falantes, e indispensável a alunos, lingüistas, pesquisadores, professores e demais interessados nas ciências da linguagem.

Atualmente, Adja Durão exerce o cargo de professora-pesquisadora na Universidade Estadual de Londrina, colaboradora do Curso de Pós-graduação e Programas de Doutorado na UEL, trabalhando nas linhas de pesquisa da Aquisição de Segunda Língua/Línguas Estrangeiras, Lingüística Contrastiva, Línguas em Contato, Sociolingüística e Lexicologia/Lexicografia. A autora tem publicados mais de oitenta trabalhos, entre os quais se destacam: *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués* (Eduel, 1999, 2004); *Español para secretariado* (Eduel, 1999); *Español: curso de español para hablantes de portugués* (Arco/Libros, 2001-2002); *Lingüística Contrastiva teoría e práctica* (Org.) (Moriá, 2004); e *Repertório Bibliográfico da Lingüística Contrastiva* (Moriá, 2005).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. 176 p.

Resenhado por Marcus Vinícius Liessem FONTANA

A obra em estudo é formada por uma coletânea de artigos do reconhecido lingüista Luiz Antônio Marcuschi, originários, em grande parte, de sua participação em congressos e seminários. O livro compõe-se de oito artigos, organizados em oito diferentes capítulos, que abordam questões de grande relevância dentro dos estudos lingüísticos, abrangendo desde conceitos relacionados à Semântica, passando por aspectos referentes aos atos de fala e chegando a pontos como a metáfora, a interjeição e os verbos introdutórios de opinião. Merece destaque a excelente apresentação de Dino Pretti, capaz de situar o leitor de maneira eficiente no amplo universo visitado pela obra.

Ao longo do primeiro capítulo, *Aspectos problemáticos numa Semântica Lógica para línguas naturais*, Marcuschi aborda a questão da

significação, por meio da análise da relação entre línguas naturais e artificiais. Seu ponto de partida é a Gramática Universal proposta por Richard Montague, lingüista que defende a inexistência de diferenças substanciais entre as línguas naturais e as línguas artificiais dos lógicos. Para contrapor esse princípio, Marcuschi apresenta Wittgenstein, que postula, por sua vez, que seria muito difícil elaborar uma gramática universal que pudesse dar conta de todas as questões semânticas e sintáticas das línguas naturais, pois a significação desempenha papel fundamental nessas línguas, sendo geralmente impossível formalizá-la em estruturas genéricas. Para discutir esses dois pontos de vista, o autor utiliza-se de uma quantidade considerável de exemplos das línguas naturais e artificiais e desenvolve suas análises, sobretudo, na base da comparação entre ambos os sistemas. Ao final do capítulo, apesar de não chegar a conclusões definitivas, Marcuschi deixa clara sua posição. Embora considere duvidoso que um projeto de gramática universal seja viável, por sua virtual impossibilidade de dar tratamento unitário à sintaxe, à semântica e à pragmática, para o autor, os estudos de Montague resolvem vários aspectos dos impasses semânticos, e há um número considerável de pesquisadores que se estão espelhando em seus conceitos para desenvolver novas e promissoras análises neste campo.

No segundo capítulo, com o artigo *A formação de conceitos como questão semântica*, Marcuschi discute o significado de “conceito”. Utiliza-se, para tanto, de princípios filosóficos, psicológicos e lingüísticos, especialmente relacionados à teoria sociointeracionista de Vygotsky. Marcuschi argumenta que a Filosofia não é um ponto de apoio adequado a esse tipo de análise, por ater-se exclusivamente ao desenvolvimento lógico, enquanto a Psicologia é por demasiado restrita. Faz coro, então, com Vygotsky, ao proclamar a Lingüística como única ciência capaz de tratar adequadamente do que seja o “conceito” e acompanha os estudos do célebre estudioso até suas conclusões, que tratam o “conceito” como estrutura significativa especial fundamentada em variados elementos essenciais, como imagens e relações sincréticas, e não como mera abstração, como propõe a Psicologia.

No capítulo 3, *Interação, contexto e sentido literal*, Marcuschi foca sua análise nos processos de interação e procura explicar o motivo pelo qual entendemos o sentido como conseqüência desses processos, fazendo algumas diferenciações entre sentido literal e sentido não-literal. Para tanto, elabora algumas premissas básicas, largamente inspiradas nas teorias de Vygotsky e de Bakhtin. O lingüista desenvolve a noção de “sentido literal”, afirmando existir não apenas *um* “sentido literal”, mas

vários, já que, em consequência de diversos fatores, uma única palavra pode deter um sem-número de significados, os quais têm forte relação com o contexto em que esteja inserida, o que nos remeteria a algo que poderia ser chamado *sentido contextual*. Apoiado em Ariel (2002), desenvolve, também, a relação entre sentido literal e “sentido mínimo”, esclarecendo seu condicionamento a fatores lingüísticos, psicolingüísticos e interacionais. Após todas as rigorosas análises, Marcuschi conclui que a interpretação literal e a não-litera são dois processos concretos e observáveis que ocorrem de forma integrada. Ao ouvirmos um enunciado irônico, exemplifica o autor, ambas as formas de interpretação atuam para nos levar a uma correta compreensão do que esteja sendo dito.

No artigo seguinte, que compõe o capítulo intitulado *Tópicos de análise da conversação: notas sobre a noção de relevância condicional*, o autor apresenta um texto de Marcelo Dascal (1982), *Relevância Condicional*, em que se baseia para tratar justamente desse fenômeno da relevância condicional na conversação, segundo o qual uma ação inicial condiciona uma reação correspondente. Exemplo disso seriam as ações coordenadas de pergunta e resposta, chamadas também de “par adjacente”. Já de início, Marcuschi descaracteriza essa idéia de par adjacente, mostrando que, em qualquer diálogo empírico, diferente do que se poderia conceituar teoricamente, existem várias intervenções, inferências e previsões agindo entre os dois interlocutores, que transcendem a visão simplista e linear de pergunta-resposta. A questão central, entretanto, dentro da relevância condicional, é por que uma determinada pergunta condiciona, necessariamente, que uma determinada resposta seja possível e outra não. Aparentemente, para Marcuschi, as escolhas são determinadas mutuamente durante a negociação intrínseca que ocorre entre os participantes de uma conversa. Para comprovar isto, mais uma vez o lingüista lança mão de uma série de exemplos relevantes e bastante esclarecedores.

Durante o quinto capítulo, *A Arte de definir*, o lingüista concentra-se em desenvolver uma resenha crítica da obra *Definições: termos teóricos e significado*, de Leônidas Hegenberg, que analisa o conceito de “definição”. Antes de tudo, Marcuschi deixa clara sua posição de defesa da obra, caracterizando-a como “livro [...] denso e valioso no conteúdo”. Segundo ele, essa obra tem suas raízes na filosofia das ciências e na lógica matemática, que trata a definição como “um problema da construção da linguagem que serve para elaborar a ciência em geral”. Em sua resenha, Marcuschi explica que o livro inicia-se por um levantamento histórico do que se tem dito a respeito da definição, seguindo-se a apresentação da terminologia que

será utilizada ao longo dos capítulos seguintes, tornando o trabalho extremamente acessível e didático. Após tecer alguns comentários sobre a organização do livro e apontar alguns pontos que poderiam ser melhorados ou ampliados, o lingüista-resenhista sumariza os tipos de definições encontrados e explicados por Hegenberg, que são: definições ostensivas, definições explícitas, definições contextuais e implícitas, definições analíticas e sintéticas, definições recursivas, definições condicionais, definições por abstração, definições redutoras e definições operativas. Em todas elas, percebe-se que a relação com a matemática é bastante presente. Por fim, Marcuschi aborda algumas conclusões a que chegou Hegenberg, falando sobre a impossibilidade de se definirem absolutamente todos os termos, sob pena de se cair em circularidade, e a inviabilidade de haver uma linguagem cem por cento precisa.

No capítulo seguinte, *A propósito da metáfora*, Marcuschi procura desenvolver uma visão diferenciada a respeito desse recurso de linguagem. Sua intenção é demonstrar que metáfora não é simplesmente transferência de significado, mas um fenômeno que vai muito além, situando-se nos limites daquilo que é dizível. Com isso, tenciona colocar a metáfora dentro da teoria do conhecimento, transcendendo as questões puramente semânticas. É importante destacar que o capítulo começa com uma nota histórica, em que o autor situa a publicação do artigo na década de 1970, dizendo-se sabedor de que, nos anos 1980 e 1990, novos estudos foram feitos sobre o mesmo tema. De todas as formas, Marcuschi insiste na importância do texto, por tratar de aspectos históricos extremamente relevantes para a análise do assunto, ponto de vista que é corroborado durante a leitura, ao se ver uma significativa e esclarecedora análise histórica da metáfora, iniciando-se em Aristóteles, passando por Richards (1950) e Paul (1963) e chegando a Vygotsky (1974) e Fonzi e Sancipriano (1975), apenas para citar alguns dos importantes estudiosos que são revisitados para demonstrar as diferentes visões acerca da metáfora. Ao fim do capítulo, Marcuschi firma sua posição ao declarar que a metáfora não tem seus fundamentos no pensamento lógico-analítico, mas sustenta-se na capacidade criadora intuitiva, não podendo, tampouco, ser esgotada pelos estreitos limites da linguagem. Paradoxalmente, Marcuschi conclui que falhou ao tentar resgatar a metáfora para o âmbito das teorias do conhecimento, pois admite que essas teorias sequer são capazes de dar conta da complexidade inerente à metáfora.

No artigo que segue, *Notas sobre a interjeição*, o objetivo do pesquisador é discutir se a interjeição é, realmente, uma classe de palavras,

e para isso tece algumas comparações com outros fenômenos da fala, como a hesitação, por exemplo. Ao início do capítulo, Marcuschi esclarece que a interjeição “é o único fenômeno lingüístico exclusivo da língua portuguesa falada” e que, mesmo quando aparece na escrita, não é mais que uma representação do que acontece na fala. O primeiro ponto que o autor aborda é a falta de unidade entre os conceitos dos diversos gramáticos a respeito da interjeição, já que o que alguns tratam como interjeição outros encaram como hesitação ou, ainda, como marcadores conversacionais. Marcuschi demonstra, mediante suficiente exemplificação, que o espaço reservado pelas gramáticas à interjeição é extremamente curto e inadequado para abordar o tema com a profundidade que se exigiria. A partir de então, Marcuschi desenvolve uma série de aspectos teóricos que julga necessários para uma adequada conceituação da interjeição. O ponto de partida é o questionamento sobre se a interjeição compõe, de fato, uma classe de palavras à parte. Com exemplos e referências pertinentes, Marcuschi chega à conclusão de que melhor seria encarar as interjeições como classes de funções discursivas. A segunda questão levantada relaciona-se ao caráter sintático das interjeições, a qual o próprio lingüista responde, afirmando que estas não apresentam forma ou estrutura de frase, mas a função ilocucional de uma frase. A última questão a que Marcuschi procura responder constitui-se na possibilidade ou não de as interjeições terem funções discursivas típicas. Conclui o pesquisador que as interjeições correspondem a posturas pessoais dos interlocutores quanto às suas intenções, não se configurando como simples marcas de emotividade, como querem fazer crer os gramáticos. O autor segue o capítulo desenvolvendo análises práticas a respeito do uso das interjeições e conclui demonstrando as diferenças entre interjeições, hesitações e marcadores.

No capítulo final, que traz o artigo *A ação dos verbos introdutórios de opinião*, o lingüista debruça-se sobre esses verbos a fim de descobri-los possíveis mecanismos subjacentes e orientar uma leitura mais crítica, em especial no que diz respeito a artigos jornalísticos. De maneira didática, Marcuschi expõe que o principal problema da reprodução escrita de opiniões de terceiros reside no fato de o redator tender a proceder a uma seleção diferente de termos que os usados originalmente. Pergunta-se, então, se a opinião do outro mediada por quem escreve, especialmente no meio jornalístico, não acabaria por sofrer distorções ou manipulações, uma vez que existe a tendência natural a se interpretar o que o outro diz. O objetivo de Marcuschi, aqui, é demonstrar, por meio da análise do discurso

e das escolhas verbais, que não existe neutralidade nesse tipo de expressão. Para começar sua demonstração, o autor lista uma série de maneiras de se construir um texto opinativo, como o uso de verbos específicos – “declarar”, “defender”, “sugerir” etc. –, a nominalização e as construções adverbiais. Todas as formas são acompanhadas de exemplos retirados de jornais e revistas e transmitem uma visão clara de como as impressões e intenções do autor do texto são fatores determinantes daquilo que está escrito, muitas vezes subvertendo completamente a declaração inicial do entrevistado. Em seguida, Marcuschi analisa as diferenças do tratamento dado aos discursos de poder, ou seja, discursos relacionados ao governo e à classe política em geral, e aos discursos populares. Mais uma vez, é extremamente claro ao demonstrar a forma como a imprensa trata os dois tipos, recorrendo o autor a uma extensa gama de exemplos autênticos e perfeitamente adequados ao contexto de sua explanação. Marcuschi chega à conclusão de que, ainda que novos estudos sejam necessários para se sistematizarem e aprofundarem os dados levantados, é extremamente difícil informar de maneira totalmente isenta; sempre há algum grau de interferência da opinião pessoal daquele que escreve e, mesmo sem que haja intenção explícita, ocorre algum grau de indução de opinião. Finaliza, então, afirmando que as estratégias jornalísticas, muito mais que simples questão de estilo, são, na verdade, ferramentas eficientes na condução da opinião do leitor.

Como se pode perceber, a obra de Marcuschi é bastante ampla, e não poderia ser diferente quando se trata de uma compilação de textos antes dispersos, produzidos e apresentados em circunstâncias distintas e em diversos momentos da vida acadêmica do autor. Note-se que há artigos publicados originalmente na década de 1970 compartilhando espaço com artigos apresentados no novo milênio. Se, por um lado, essa gama de assuntos abordada em espaço tão exíguo – menos de 180 páginas – não permite ao leitor um verdadeiro aprofundamento teórico, por outro, os artigos reunidos servem perfeitamente para embasar pesquisas e discussões sobre os temas referidos, especialmente quando consideramos o elevado espírito crítico e a acuidade de raciocínio de Marcuschi, lingüista que tradicionalmente não se contenta com explicações simplistas e que não foge da crítica e dos assuntos considerados polêmicos. Também é importante destacar que a linguagem utilizada é de fácil compreensão, fluida, o que facilita o acesso de leitores que se estejam iniciando nas questões lingüísticas. Por todos esses aspectos, pode-se afirmar que a obra de Marcuschi é imprescindível na biblioteca de qualquer lingüista, seja este o pesquisador experiente que deseje buscar subsídios para suas

investigações, seja o estudante neófito que pretenda colocar-se em contato inicial com os conceitos defendidos pelo autor.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 247 p.

Resenhado por Josiane Redmer HINZ

A problematização das teorias do discurso tem sido uma constante preocupação dos estudiosos da linguagem. Dentro desse contexto, buscando discutir, principalmente, aspectos relacionados a questões de interdiscurso e identidade, é que Maria José Coracini situa seu livro *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. A autora tem centrado suas pesquisas no campo da identidade, relacionando os estudos da psicanálise lacaniana às teorias do discurso. Além de ter publicado vários artigos nessa área, Coracini participou da organização de alguns livros, entre os quais podemos citar *Práticas identitárias: língua e discurso* (2006), *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades* (2003) e *O desejo da teoria e a contingência da prática* (2003).

Já na introdução da obra, a autora deixa claros os conceitos de *interdiscurso* e de *identidade* em que se baseia, pois todos os capítulos, de alguma forma, estão relacionados a eles. O interdiscurso corresponde aos “fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva” (p.9). Esses fragmentos nos precedem e são mutáveis. Assim, se pode afirmar que “a memória, portanto, o interdiscurso são as inúmeras vozes provenientes de textos, experiências, enfim, do outro” (p.9). A esse conceito, a autora relaciona o de identidade, pois ela é constituída de representações imaginárias a partir do olhar do outro (crenças, valores, ideologias, culturas).

A obra em questão divide-se em quatro partes, compostas por vários textos que abordam noções como identidade, escritura, sujeito e discurso a partir de importantes autores que embasam as pesquisas da área do discurso em geral, como Foucault, Pêcheux e Derrida. Os artigos são independentes, tanto nos aspectos teóricos quanto em suas análises, apesar de apresentarem muitos pontos em comum. A leitura oportuniza

uma maior reflexão a respeito de ser / estar entre línguas e também sobre a identidade do povo brasileiro, do tradutor e do professor de línguas.

A primeira parte, intitulada *Da (dis)tensão teórica*, apresenta um importante embasamento teórico. Inicialmente, a autora desenvolve alguns conceitos segundo Foucault, como os de *arquivo* e *memória*. O arquivo é “aquilo que justifica, sem que se saiba a sua razão imediata, o pode ser dito num dado sistema de discursividades” (p.16), ou seja, ele é responsável pela materialização das práticas discursivas e, portanto, pelos discursos. Já a memória é responsável pela permanência e transformação dos saberes e conhecimentos que adquirimos ao longo de nossa vida.

Com base nesses conceitos, depreendemos a noção de *sujeito* apresentada por Foucault, como uma construção social e discursiva, em constante transformação. Essa concepção de sujeito pode ser relacionada ao conceito de identidade, já que esta também é construída com base no imaginário social. A partir de Foucault, é abandonada a noção de sujeito cartesiano, racional e consciente. Assume-se uma concepção de “sujeito como função, lugar no discurso, recebendo da formação discursiva parte importante da sua identidade” (p.23). Esses esclarecimentos são de grande valia, pois, dessa perspectiva, é que são analisados os textos que serviram de *corpus* para alguns trabalhos da obra.

A seguir, são abordadas questões importantes em relação à Análise do Discurso, baseando-se em dois trabalhos de Michel Pêcheux. O primeiro é *A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas*, onde são apresentadas noções teóricas importantes como formação social, língua, discurso e ideologia. Na seqüência, Coracini discorre sobre *Discurso: Estrutura ou acontecimento*, trabalho em que Pêcheux critica análises que concebem a existência de um sujeito consciente, cartesiano, racional, centrado e que possui controle de seus atos e dos efeitos de sentido de seu dizer. Assim, percebe-se também a incompletude da linguagem e a impossibilidade de se determinarem sentidos únicos às palavras. Ainda em relação à teorização inicial, temos algumas considerações baseadas em Jacques Derrida. A principal delas diz respeito à heterogeneidade, que é constitutiva tanto da linguagem, quanto do sujeito. Essa heterogeneidade pode ser relacionada às questões de identidade, que está sempre em construção, processo que ocorre por meio da língua.

Na segunda parte do livro, *Da im(possível) identidade do povo brasileiro*, a autora trata de três pontos principais: a construção identitária do brasileiro, a construção identitária da mulher e a questão da cidadania. Em relação à identidade, parte do pressuposto de que ela é constituída pelo

discurso, mediante processos inconscientes, estando sempre em construção, pois é incompleta. O “ser brasileiro” é analisado a partir de textos publicados na imprensa. A autora identifica representações do brasileiro e do estrangeiro sobre o Brasil e seu povo. Os resultados indicam haver um deslizamento de sentidos percebido pela existência de conflitos entre a valorização da cultura e da língua do outro e a desvalorização da própria cultura e do outro. Já para compreender o discurso sobre a mulher, a autora refere-se a aspectos que vão do início do século XX até os dias atuais. Considera que as mudanças sócio-históricas que determinam os discursos originam também mudanças identitárias em relação à mulher. Assim, Coracini propõe que o discurso da/sobre a mulher seja modificado e que não haja mais a reprodução de um discurso sexista. Através da reflexão e de uma mudança discursiva, pode haver também mudanças no sujeito e conseqüentemente na sociedade em geral. A cidadania foi um assunto abordado porque muitos professores apontam como um dos objetivos primordiais da educação a formação de cidadãos críticos. Por isso, Coracini busca identificar, no discurso desses professores, as representações sobre esse assunto. Após suas análises, a autora aborda a necessidade de se repensar o conceito de cidadania e, assim, deixar-se de ver a escola a partir de modelos, regras e receitas. Propõe que o diferente, o heterogêneo, seja valorizado, pois nossa identidade está “em movimento, [é] fragmentada, híbrida, constituída pelo outro” (p.112).

Em *Ser/estar entre-línguas-culturas*, terceira parte do livro, são discutidas questões que problematizam a relação entre as línguas materna e estrangeira. Primeiramente, Coracini analisa como sujeitos que falam mais de uma língua constituem sua subjetividade pela linguagem. São utilizados conceitos das teorias do discurso e da psicanálise, o que parece bastante pertinente para o desenvolvimento do trabalho, pois essas perspectivas teóricas apresentam argumentos em favor de uma construção híbrida e heterogênea da subjetividade. A partir dessa hibridização e heterogeneidade, a autora menciona a necessidade de questionarmos a oposição língua materna / língua estrangeira, pois toda língua é “o lugar do repouso e o lugar do estranhamento, o lugar da interdição e o lugar do gozo...” (p.131). Seguem-se algumas reflexões sobre a constituição da identidade do sujeito pela língua e pelo discurso. Para tanto, Coracini observa a redação de um professor do ensino fundamental da rede estadual paulista, em resposta a um concurso intitulado *O professor escreve a sua história*. A professora/autora relata em primeira pessoa uma suposta/real experiência de um aluno de língua portuguesa, interpretando a realidade

com os olhos do presente do enunciador. Após as análises, chega-se à conclusão de que o texto reflete uma situação recorrente nas escolas: ensina-se uma língua que não tem a ver com a realidade do aluno, exigindo-se que ele a domine e seja constituído por ela. Assim, muitas vezes, esse aluno é silenciado e anulado, o que ocorre mediante o poder institucionalmente legitimado.

Finalizando o livro, temos a quarta parte, *Da identidade do tradutor e do professor de línguas*, em que Coracini reflete sobre a configuração dessas identidades pelo discurso. Primeiramente, em um contexto de embates, em que se busca a completude, parte-se da pergunta: o que significa ser tradutor? Ao se tentar responder a essa questão, percebe-se haver uma série de conflitos que constrói a identidade do tradutor: a busca da fidelidade e sua impossibilidade, consciente e inconsciente, reprodução e criação, determinação e indeterminação, invisibilidade e reconhecimento, entre outros. Quanto à identidade do professor de línguas, a autora considera-a atravessada pelo discurso da pós-modernidade. Partindo do pressuposto de que todo discurso é heterogêneo, ou seja, constituído por fragmentos de outros discursos, pretende verificar, no discurso dos professores, suas vozes constituintes e refletir sobre sua identidade, no que diz respeito ao discurso defensor de novas tecnologias como resultado do progresso científico. Para isso, são analisadas entrevistas e redações de professores, na busca por fragmentos relacionados aos discursos das novas tecnologias. Os discursos dos professores apresentam vozes conflitantes: ideologia da globalização e busca de emancipação. Sob a aparência da neutralidade, são manifestadas marcas de subjetividade. Apesar de se constatar um discurso de eficiência, emergem vozes que apontam para a (in)eficiência e (des)valorização do profissional. Coracini discute ainda a participação da mídia na construção das subjetividades do professor de línguas e do aluno por meio de discursos publicitários (folhetos) de escolas de idiomas. Nesses discursos, percebem-se a busca pela completude e o desejo de aprender uma língua estrangeira transformado em objeto de consumo. Quanto ao professor, pela necessidade de atualização e de oportunidades de trabalho, ele se submete a sua própria objetificação.

Cabe ressaltar que a obra aqui destacada atinge os objetivos a que se propõe, explicitando vários conceitos relacionados às teorias do discurso. Os textos apresentam consistência teórica aliada a uma linguagem clara e acessível. Além disso, a autora proporciona importantes momentos de reflexão acerca da construção identitária e do ensino de línguas,

problematizando aspectos como a racionalidade, a igualdade, a homogeneização e a inclusão do sujeito, entre outros. O livro de Coracini é de grande relevância para estudantes de graduação e de pós-graduação que tenham interesse em discussões e reflexões na área do discurso, mais especificamente, no que se refere a questões de identidade e de ensino de línguas materna e estrangeira. Segundo a própria autora, a leitura também é indicada “a todos que se reconhecem estrangeiros em sua própria casa: professores, tradutores, falantes de várias línguas [...]” (p.5).

ARAÚJO, Júlio César (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 288 p.

Resenhado por Rogéria Lourenço dos SANTOS

O uso de ferramentas tecnológicas no âmbito do ensino vem crescendo significativamente nos últimos anos. A Internet é uma das ferramentas que mais se destaca nesse contexto, principalmente no ensino de línguas, uma vez que se configura por variados recursos midiáticos, textos multimodais e gêneros textuais.

Com o intuito de abordar questões voltadas ao ensino de línguas materna e estrangeira no contexto virtual, o livro *Internet & ensino – novos gêneros, outros desafios*, organizado por Júlio César Araújo, traz sugestões de práticas pedagógicas que incluam o ambiente virtual. Professores de diversas instituições de ensino do Brasil apresentam suas pesquisas e propostas no livro que reúne dezesseis capítulos, os quais têm como palavras-chave *gêneros discursivos*, *Internet e ensino/aprendizagem de língua materna e estrangeira*. A obra divide-se em duas partes: a primeira, *Gêneros digitais – descrição e implicações para o ensino*, e a segunda, *O professor e a Internet: alternativas e dilemas*.

Na primeira parte, são apresentados gêneros como *chat*, *homepage*, *weblog* e *fóruns*, algumas propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e propostas mais teóricas, de análise descritiva, ambas com o objetivo de explorar os gêneros virtuais como objeto de ensino. A visão adotada pelos autores é a de que os gêneros virtuais são parte integrante dos eventos comunicativos sociais e que, por isso, merecem tanta atenção quanto os gêneros encontrados no meio não digital.

Na segunda parte, são abordadas questões sobre os perfis que professores, alunos e leitores adotam no mundo virtual e sobre o uso dos recursos oferecidos pela Internet (letramento digital), tendo como foco propostas pedagógicas de mediação de ensino-aprendizagem. O papel da escola enquanto instituição responsável por essa mediação é visto, pelos autores, como fundamental para possibilitar a socialização, a construção e o compartilhamento do conhecimento.

No primeiro capítulo, Júlio César Araújo e Nonato Costa apresentam a organização composicional do *chat* aberto, constatando a existência de cinco “movimentos interativos” nesse gênero digital, quais sejam, “marca automática do provedor, indicando que o internauta entrou na sala”, “saudação inicial”, “conversação”, “despedida” e “marca automática do provedor, indicando que o internauta saiu da sala” (p.24). Tais movimentos mostram que o gênero *chat* apresenta uma organização estrutural, embora os tópicos conversacionais possam variar no decorrer do bate-papo.

Roberta Caiado, no segundo capítulo, relata uma pesquisa cujo gênero de estudo é o *weblog*. A autora traz uma discussão sobre as supostas influências do *internetês* (nome dado à escrita utilizada na Internet) na escrita escolar. O uso de abreviações, o alongamento de consoantes e vogais e as palavras não-acentuadas, características comuns da escrita digital, são considerados, pela autora, como linguagem não-normativa e não como “erro”, uma vez que poucas “transgressões” foram, de fato, verificadas nos textos escolares analisados. Essa constatação desmistifica a crença de professores que acusam a Internet como a responsável pelos erros ortográficos dos alunos em redações escolares.

O terceiro capítulo, de Viviane Leal, coloca em discussão o bate-papo enquanto instrumento pedagógico de ensino a distância. Nesse contexto, o professor é visto como mediador que deve estimular e permitir que os alunos interajam entre si de forma colaborativa (em busca de objetivos comuns ao grupo) e cooperativa (buscando objetivos pessoais). A utilização do bate-papo para fins pedagógicos, segundo a autora, deve ser sempre planejada e, para tanto, requer propósitos pré-delineados pelo professor, para se evitar o uso inadequado da ferramenta.

Maria do Carmo Fontes, no quarto capítulo, trata de um recurso típico da comunicação digital: o *emoticon*. O uso de caracteres que representam expressões faciais e comportamentos emocionais como riso, piscadela ou tristeza foi freqüente em aulas virtuais de língua inglesa. A ausência do contato visual entre os participantes foi compensada pelo uso

dos *emoticons*, responsáveis por auxiliar na construção das relações interpessoais no ambiente virtual.

Retomando o gênero *chat* aberto, Júlio César Araújo e Bernardete Biasi-Rodrigues propõem-se, no quinto capítulo, a analisar os recursos estilísticos desse gênero digital. Entre tais recursos, destacam-se: os *emoticons*, que visam expressar sentimentos; a repetição de letras e sinais de pontuação, cujo objetivo é marcar ou enfatizar a entonação; o uso da letra k em substituição ao dígrafo /qu/, à letra “c” enquanto fonema /k/ e à representação de risada (‘kkkkkk’); e marcas nasais como “aum”, traços todos que aproximam a escrita digital da oralidade. Os autores apontam para a importância de se considerar a linguagem além do ambiente escolar e todas as variações que ela possui, sem preconceitos lingüísticos, uma vez que a língua é flexível e, portanto, adapta-se a eventos comunicativos que lhe sejam peculiares.

O sexto capítulo, de Áurea Zavam, aborda os *e-zines* – edições eletrônicas informativas de caráter independente, amador e alternativo – em sua forma discursiva como um meio de se manifestarem vozes que não estão sujeitas a instituições. Por isso, os *e-zines* têm seus textos discursivamente construídos de modo mais irreverente, sem sofrerem a censura da mídia normativa. Quanto ao *ethos*, os *e-zines* caracterizam-se por possuírem “um ethos jovem, contestador, revolucionário, livre das amarras sociais” (p.105). Zavam sugere a inclusão de textos “marginais”, como os *e-zines*, nas práticas pedagógicas, por sua linguagem aproximar-se do discurso jovem.

O sétimo e o oitavo capítulos abordam o gênero mais encontrado nas páginas WWW, a *homepage*. No sétimo capítulo, Benedito Gomes Bezerra caracteriza a *homepage* como gênero introdutório e faz uma análise de seus propósitos comunicativos, dos movimentos feitos para alcançar esses propósitos e das estratégias retóricas envolvidas nesses movimentos. O autor aponta a necessidade de a teoria de gêneros passar por uma atualização, de forma a atender às necessidades de análise dos gêneros digitais. Já no oitavo capítulo, Désirée Motta-Roth, Susana dos Reis e Débora Marshall colocam em discussão uma proposta de ensino implementada em um curso de ILE (*WebEnglish*), desenvolvida com alunos de inglês como língua estrangeira. Tal proposta uniu a produção de páginas pessoais à aprendizagem da língua inglesa, com o objetivo de trabalhar a construção do gênero “página pessoal”, as estruturas do idioma estrangeiro e as habilidades de escrita nesse idioma. As autoras acreditam que a pedagogia com gêneros digitais possa contribuir para a

transformação da Internet em uma “mídia realmente pluralística e democrática” (p.141).

O capítulo nove traz a aplicação de um conceito proposto por Goffman ao gênero digital *chat*. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Adail Sebastião Rodrigues Júnior analisam o *footing*, ou seja, a postura assumida por participantes de um momento interativo, neste caso, usuários de dois fóruns educacionais *on-line*. Pela observação dos traços retóricos e discursivos, os autores focaram-se na atitude de uma professora enquanto moderadora da interação. Mudanças de postura discursiva manifestaram-se, em diferentes momentos, como crítica, elogio, incentivo, avaliação etc. A proposta de análise mostrou que, mesmo no ambiente virtual, o *footing* adotado nas interações configurou-se de modo que os participantes assumissem posturas adequadas a cada “evento social” *on-line*.

O último capítulo da primeira parte do livro, de Márcia Maria Ribeiro e Júlio César Araújo, relata uma pesquisa feita em aulas de informática com crianças da primeira série do ensino fundamental. Com o objetivo de aprender a interagir com os computadores e desenvolver o conhecimento sobre o gênero digital *endereço eletrônico*, os alunos tinham a tarefa de acessar *sites* infantis, como Turma da Mônica, atentando para sua escritura. Dessa forma, os alunos foram capazes de aprender a usar os endereços eletrônicos para acessar as páginas desejadas. Com os erros cometidos na digitação dos endereços eletrônicos e, logo, o aviso na página de que não havia sido possível encontrar o endereço solicitado, os alunos conscientizaram-se da importância da atenção ao ler e escrever, da releitura e da reescrita.

A segunda parte do livro começa com um capítulo de Denise Bértoli Braga, que se preocupa com a reflexão crítica do uso da tecnologia digital no ensino. Segundo a autora, o acesso ao conhecimento no meio virtual permite mais socialização, sendo que dois caminhos são possíveis no mundo cibernético: por meio da inclusão social, o conhecimento passa a ser compartilhado, e os grupos periféricos passam a participar ativamente da construção do conhecimento; ou pode haver um domínio maior dos que têm acesso à Internet, havendo a exclusão dos menos favorecidos, aumentando assim o distanciamento social. Com esse pensamento, a autora relata uma pesquisa por ela desenvolvida, a qual envolveu três grupos distintos – universitários, professores de cursinho pré-vestibular e membros de uma entidade cultural e social (Casa de Cultura Tainã) –, que interagiram na produção de *sites*.

No décimo segundo capítulo, Socorro Claudia Tavares de Sousa trata das variações lingüísticas existentes no meio eletrônico e das estratégias de leitura de hipertextos. A autora sugere que a escola deva adotar uma postura de incluir a linguagem virtual na aprendizagem da língua materna, por meio de projetos pedagógicos que visem diminuir o preconceito lingüístico, geralmente dado às variedades da norma culta, e aumentar a inclusão social.

Ricardo Augusto de Souza, no décimo terceiro capítulo, apresenta a abordagem de aprendizagem de línguas denominada *Tandem*, utilizando o computador como seu instrumento. Tal abordagem permite a aprendizagem de línguas entre falantes nativos de localidades diferentes, pela troca de informações *on-line*, ou seja, quem aprende a língua alvo ensina a língua materna. O autor enfatiza que o uso da Internet no regime *Tandem* faz do processo ensino-aprendizagem algo eficaz, uma vez que os recursos eletrônicos, como *e-mail*, *chat* e fóruns permitem a troca de informações em tempo real ou quase imediato.

O décimo quarto capítulo, de Ana Elisa Ribeiro, traz uma retomada sobre leitura e escrita nos âmbitos “real” e virtual, sobre Internet e sobre a importância de o professor e a escola ambientarem-se com o uso dessa ferramenta para instigar a leitura e a produção textual. A autora também enfatiza a importância de o professor desenvolver suas habilidades e competências, utilizando a Internet para escrever (por exemplo, em *blogs*), para ler e para interagir com seus alunos, a fim de se envolver de forma ativa no contexto virtual, tornando-se apto para transitar entre o mundo da escrita e da leitura tanto na sala de aula quanto no meio digital.

No décimo quinto capítulo, Íúta Lerche Vieira discute o perfil do leitor virtual, suas preferências de leitura e a forma de ele ler, a partir de uma pesquisa feita com usuários de Internet, abrangendo alunos que estão entre as últimas séries do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino superior e seus professores. A autora destaca a necessidade de as instituições de ensino desenvolverem estratégias de leitura próprias para o meio virtual e uma orientação de leitura de hipertextos, visando à compreensão do texto e à construção de sentido no processo da leitura.

O livro encerra com um capítulo de Else Martins dos Santos, o qual traz a discussão de um problema muito comum em sala de aula, o “copia e cola”. A autora sugere que o uso da Internet como fonte de pesquisas dê-se a partir de uma orientação pedagógica. Esta deve servir como guia para que os alunos sejam capazes de desenvolver a habilidade de pesquisar textos *on-line* com vistas à criação de seus próprios textos, evitando o plágio e a falta de leitura e conhecimento do tema a ser pesquisado. A autora

acredita que através de uma pesquisa orientada, em que o aluno discuta e reflita sobre os textos encontrados na *web*, ele seja capaz de produzir seu próprio conhecimento.

Uma das contribuições do livro está em exemplificar casos em que o uso da Internet auxiliou consideravelmente tanto na aprendizagem de alunos de diferentes níveis escolares, como no ensino pelo professor. Um segundo ponto positivo está na ênfase à inclusão digital na escola, como forma de inclusão social, uma vez que, no momento em que se constroem indivíduos capazes de interagir em variados ambientes, constroem-se também consciências mais críticas, mais aptas a participarem ativamente da sociedade. Uma terceira contribuição do livro reside na importância atribuída a se considerarem as variações lingüísticas como formas de interação, contextualização e comunicação, diminuindo-se assim o preconceito relativo à língua. O livro é recomendado a todos os interessados no ensino de línguas, que, conscientes da importância das variedades lingüística e discursiva e do ensino dessas variedades em contextos que lhe sejam peculiares, buscam na tecnologia uma ferramenta pedagógica para que a língua seja, de fato, apreendida como um instrumento dinâmico, social e interativo.