

APLICAÇÃO DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE DO DISCURSO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO

TEXTUAL LINGUISTICS APPLICATION AS A METHODOLOGY OF DISCOURSE ANALYSIS IN EDUCATION RESEARCH

Francisco Amancio Cardoso Mendes^a
(prof_francisco_mendes@yahoo.com.br)

Cristiano Rodrigues de Mattos^b
(mattos@if.usp.br)

^{a,b} Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

^b Instituto de Física – USP – São Paulo

RESUMO

Este trabalho visa apresentar uma metodologia para análise de dados de pesquisa em educação baseada na análise do discurso, balizada pela lingüística textual. O discurso dos agentes participantes são considerados em suas múltiplas vozes, nas construções fráicas e nos intertextos produzidos em suas interações dialógicas. Esta metodologia já foi aplicada com sucesso (MENDES, 2005) no uso de dados obtidos em discussões realizadas em *chats*. A análise do discurso dos educandos e dos professores nos leva a um melhor entendimento e compreensão da sua fala, da sua “voz”, ou seja, do seu estado cognitivo, permitindo uma avaliação preliminar dos níveis de desenvolvimento real/potencial, ou seja, da zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001).

Palavras-chave: Lingüística textual, Ensino-Aprendizagem, chat, Interação, Discurso.

ABSTRACT

This paper seeks to present a methodology for analysis of research data in education based on the participant agents' discourse through their multiple voices, phrasal and intertext constructions produced as a result of their interactions. In order to reach that outcome the discourse analysis according to the textual linguistics was used. This methodology was already applied with success in research accomplished previously whose chat was the auxiliary tool in the learning. The analysis of the students' and the teachers' discourse leads us to a better understanding of their speech, "voice" and thought, facilitating the evaluation and a preliminary attempt to assess the levels of the real/potential development conceptualized by Vigotski in his definition of zone of proximal development (Vigotski, 1987).

Keywords: textual linguistics, teaching-learning, chat, interaction, discourse..

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos uma proposta de metodologia de pesquisa, baseados no trabalho de Mendes (2005). O objetivo principal daquele trabalho estava centrado na formação de um grupo de estudantes que, durante o ensino formal, contribuísse com o papel do professor na transposição dos conteúdos de Física para a classe. A hipótese desta pesquisa foi que, se os alunos são expostos ao assunto antes das aulas formais, por meio de discussões para a resolução de problemas predeterminados, eles podem assumir o papel de parceiros mais capazes dentro da sala de aula. Neste trabalho queremos apontar para os instrumentos da análise do discurso, em particular para a lingüística textual, como uma poderosa metodologia de análise de dados em pesquisa em educação.

Metodologia

A metodologia desenvolvida consistiu em usar o internet *chat*, como um ambiente colaborativo para a promoção de um debate entre alunos do Ensino Médio, cuja faixa etária variou de 14 a 16 anos. Em princípio, a estratégia consistia em escolher o conteúdo, ou conceito específico, que era o foco de um problema aberto a ser discutido no *chat*. O conteúdo escolhido era posteriormente tratado no curso formal de física, em sala de aula. No caso trabalhado de Mendes (2004), o debate começou com um problema do cotidiano cuja solução, do ponto de vista da física, estava relacionada com a compreensão do conceito físico escolhido.

Utilizamos como instrumento teórico de análise de dados os conceitos de análise do discurso, mais especificamente de lingüística textual. Os fragmentos apresentados neste artigo se referem exclusivamente aos instrumentos virtuais adotados, i.e., transcrições das sessões de chat e relatórios dos agentes participantes da pesquisa citada anteriormente (Mendes, 2004).

Baseada nas suposições teóricas do sócio-interacionismo (Vigotski, 1962) e na análise dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1986), com a análise dos dados realizada usando elementos da lingüística textual (Fávero&Koch, 1983; Fávero, 1991; Halliday, 1994) e através da construção de intertextos (Maingueneau, 1989), foi possível observar mudanças nos hábitos dos estudantes na sala de aula, tanto no aspecto afetivo como também em aspectos cognitivos.

REFERENCIAIS TEÓRICOS:

O DISCURSO E SEUS GÊNEROS

O significado da palavra “discurso” é freqüentemente utilizado por vários pesquisadores em diversas áreas do conhecimento sem que, para tanto, exista uma definição detalhada ou aceita da mesma (OSAKABE, 1979). Neste trabalho usaremos o termo conforme definido por Bakhtin (1986):

Aquilo de que nós falamos é apenas o conteúdo do discurso, o tema de nossas palavras. Um exemplo de um tema seria (...) “a natureza”, “o homem”, “a oração subordinada”. Mas o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua

construção sintática, por assim dizer, “em pessoa”, como uma unidade integral da construção. (BAKHTIN, 1986, p.144).

Ou seja, em qualquer tipo de interação social estamos sujeitos a uma produção discursiva mediada por códigos de linguagem, sejam eles gesticulados, escritos ou falados, sempre uma produção dependente de opiniões, crenças e ideologias. De acordo com Foucault:

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p.8).

Com tais procedimentos, citados por Foucault, se pretende controlar e limitar o discurso exposto e reforçado pelos atores da interação. Seja o procedimento de exclusão, classificação, ordenação, distribuição ou até mesmo de rarefação de sujeitos, todos controlam de maneira intrínseca e extrínseca os discursos produzidos.

Geraldi (2002) nos apresenta de forma sintética e pautada outros possíveis mecanismos de controle. Os de ação interna dos indivíduos como a *proibição*, que impede os atores de se pronunciarem sobre alguns temas “velados”; a *distinção*, que mesmo não sendo proibitiva ignora o discurso de outrem; e a *oposição* que contrapõe dois pontos: o falso do verdadeiro. Estes são mecanismos que limitam o discurso produzido. Por outro lado podemos contar com mecanismos exteriores que, de certa forma, moldam o discurso, seja a *autoria*, em que se exige coerência discursiva, seja a *disciplina*, que define as “regras” seguidas pelo discurso.

Podemos constatar, na maioria das relações discursivas atuais, mecanismos que validam o ato do discurso. Um dos que mais nos interessa é o de controle de sujeitos por meio da *apropriação* de um saber que é exigido. Este mecanismo gera um discurso de autoridade, que pertence aos atores “autorizados”, quando consideramos uma *sociedade de discurso* (GERALDI, 2002). No caso da escola, professores e escola se complementam e se colocam através da *doutrina*, que faz com que os elementos envolvidos estejam conectados por meio da aceitação de enunciados e rejeição de outros.

Não é à toa que Foucault (1996, p.43) considerava um “sistema de educação como uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Isto, de certa forma, é considerar o modelo escolar atual construído em torno de três eixos básicos: hierarquia, coerção e exclusão.

São estas reflexões que nos levam a considerar as várias vozes existentes em uma interação social de estudantes e professores, principalmente porque sabemos que o conhecimento é negociável, permutável e evolutivo, independente dos graus de desenvolvimento ou poder de negociação.

[Pois] nesses espaços discursivos (...) supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços

reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços). (PÊCHEUX, 1990, p.31).

Estudando o discurso dos atores envolvidos nas interações, avaliamos o grau de aprofundamento e desenvolvimento de cada participante de uma discussão, seja identificando gêneros do discurso, seja simplesmente relacionando à polifonia existente.

[Entretanto], se nos limitarmos ao tratamento do discurso citado em termos temáticos, poderemos responder às questões “Como” e “De que falava Fulano?”, mas “O que dizia ele?” só pode ser descoberto através da transmissão das suas palavras, mesmo que só sob a forma de discurso indireto. (BAKTHIN, 1986, p.144).

Utilizamos a definição de *discurso indireto*, na qual os pronomes e tempos verbais são expressos em terceira pessoa passando ao narrador o direito de utilizar-se da primeira pessoa, ou seja, quando a frase repetida não é reproduzida tal qual na narrativa, mas transformada num substantivo pelo conectivo integrante *que*, ou pela redução da forma verbal ao infinitivo (DUBOIS, 2001, p.194). Em contraponto, o *discurso direto* é definido quando um narrador, ao repetir as palavras de outrem, o faz como foram proferidas, mantendo todas as formas e referências ligadas ao proprietário original da sua fala. Sempre atentos ao modo do discurso, seja direto ou indireto, não devemos nos esquecer de que sua análise é ainda mais ampla, como bem nos lembra Orlandi:

A Análise do Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica. A ideológica não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo. (ORLANDI, 2003, p.59)

A análise que desenvolvemos, das interações discursivas dos participantes, foi feita de modo a considerar a complexidade do discurso. Para isso foi necessário identificar na interatividade do discurso, os elementos que compõem ou que definem os gêneros do discurso de Bakhtin (1997), que os denomina como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados”, (Bakhtin 1997, p.279) elaborados devido a utilização da língua. Bakhtin considera que os gêneros do discurso são incontáveis, exatamente devido à infinidade de possibilidades de criação da mente humana em construir e manter diálogos, possibilitando que esta esfera de atividades lingüísticas vá “diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Bakhtin 1997, p.279).

Usamos a classificação de gêneros de Bakhtin (1997), sendo que: *gêneros primários* são aqueles relacionados com uma interação mais simples, ligados normalmente a situações do dia-a-dia, mais voltadas ao diálogo e à interação direta entre as pessoas; e *gêneros secundários*, que estão ligados a circunstâncias de âmbitos culturais, mais complexas e elaboradas, até mesmo mais evoluídas. Geralmente estão relacionadas a interações teatrais, ideológicos, de cunho científico etc. E estes, por sua vez, quando de sua formação, podem incorporar os gêneros primários que, uma vez interiorizados, podem tomar nova forma mais particular.

As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. As condições mutáveis da comunicação sócio-verbal precisamente são determinantes para as mudanças de forma que observamos ou que concerne à transmissão do discurso de outrem. (BAKTHIN, 1986, p.154).

Nos dados coletados e analisados que apresentaremos, podemos notar, devido à interação simples e direta dos participantes, que existe a presença marcante de gêneros de discurso primários mas, por outro lado, a complexidade das relações e o fato destes participantes estarem em ambientes privilegiados, caracterizam gêneros secundários.

No caso específico das sessões de *chat* promovidas, podemos observar que a criação de códigos de comunicação específicos nos remete a um estado intermediário de gênero do discurso tal como definido por Bakthin (1997). Nos dados é possível mostrar que pode haver incorporação de um gênero (primário) pelo outro (secundário), gerando um gênero particular, com outras características e outras nuances, o que em nossas amostras estão representadas pelos códigos próprios de linguagem (abreviações, grafia, *emoticons* etc.).

Tal gênero particular ou “texto intermediário” pode também ser atribuído a Schneuwly (apud ROJO, 2004) e nos colocar um questionamento: Pode esta linguagem “internética” ser um outro gênero do discurso que não teria local nos mais variados já admitidos (domésticos, familiares, acadêmicos, jornalísticos etc.)? Ou seria ela, variação de gêneros lingüísticos?

Se olharmos pela ótica da norma culta e da escrita padrão adotada em nosso país, poderíamos classificar, devido a alguns termos específicos, como um novo gênero “da rede”. Interações como: “rs” (riso), ☺ (sorrir), “tc” (teclar) e outros, passaram a ser incorporados na linguagem cotidiana de usuários da rede após o início da interação virtual e *on line*.

Por outro lado, alguns códigos utilizados pelos internautas já vinham sendo usados em ambientes educacionais específicos, como faculdades de Letras e Lingüística, Jornalismo, Comunicação etc. o que nos leva a desconsiderar a criação de um novo gênero, mas a inclusão em outro gênero já existente.

Em sala de aula, por sua vez, o gênero do discurso se encontra em papel intermediário por outras razões. Se de certa forma os alunos se comunicam de maneira “primária” pelo fato de estarem face-a-face, da linguagem utilizada etc, por outro ponto de vista, encontramos ai um espaço relativamente restrito, onde deve se ter uma certa especificidade, o que nos remete ao gênero secundário. Pretenderemos, ao considerar a escola (ou um ambiente de aprendizado informal), que a:

análise do discurso (...) seja, nesta perspectiva teórica, um caminho obrigatório na tentativa de avançar em direção a uma melhor compreensão de como os professores conseguem – quando conseguem – exercer sobre os seus alunos uma influência educacional eficiente. Afinal, a pesquisa em sala de aula é, em si mesma, uma prática discursiva, e as descobertas da pesquisa são, elas também, uma forma de conhecimento socialmente construída (MERCER in COLL & EDWARDS, 1998, p.25)

LINGÜÍSTICA TEXTUAL

A lingüística textual (LT) teve sua origem na Alemanha da década de 60 (Fávero, 1987) como sendo um ramo da lingüística. A premissa de uso da LT é a de tomar como unidade elementar *o texto*, e não a palavra ou a frase, pelo simples fato do texto ser uma forma específica de manifestação da linguagem.

Das várias causas que justificam a criação da LT, poderíamos relacioná-la aos vãos deixados nas gramáticas frasiáticas quando do estudo de alguns fenômenos como correferência, ordem das palavras no enunciado, relação tópico/comentário, relações entre sentenças não ligadas, entoação, concordância dos tempos verbais etc., comportando assim diversas manifestações do texto: semântica (significação), pragmática (função), sintaxe (grafia e sentido) e fonética (características e sinais). (FÁVERO&KOCH, 1983; DUBOIS, 2001).

Ao longo dos anos o ramo da LT começa a criar corpo e dimensionamento próprios, começam a aparecer, então, diversas correntes de estudiosos. Com a contribuição das teorias dos atos de fala, lógica das ações e lógico-matemática dos modelos, surge uma variedade de concepções para a palavra *texto* dentro das várias teorias e correntes de pesquisa da LT. Contudo, essa proliferação gera também confusão entre os significados das palavras *texto* e *discurso*.

De forma genérica, segundo Fávero (1987), a LT utiliza-se de textos delimitados, onde seu início e fim estão determinados de maneira clara, assim como as demarcações mais evidentes são devido a mudanças na interação entre os indivíduos que são os produtores ou receptores do texto. De acordo com van Dijk (1992), texto é a unidade teoricamente refeita, subjacente ao discurso, onde discurso passa a ser a unidade que pode ser observada e interpretada a partir do que se ouve ou do que se vê.

Assim, utilizaremos as definições básicas e algumas correntes da LT que seguem a linha da AD em virtude dos nossos dados terem apresentado características específicas que se encaixam em argumentos da gramática textual como os apresentados por Fávero (1987, p.18).

Os *chats* se constituem em formas complexas e completas de comunicação e podem ser considerados, portanto, como portadores de uma linguagem. Se podemos dizer que qualquer ato de linguagem é um texto, então qualquer língua passa a ser um texto. Assim, o uso da LT na AD de uma sessão de *chat* (e posterior ambiente presencial de sala de aula) é justificado pelo fato de que existem três funções da linguagem que acreditamos encaixar em nossa necessidade de análise: o contato, o código e a mensagem e o processo da comunicação, todas, características tanto do diálogo travado no *chat*, quanto das interações discursivas em sala de aula.

Ao utilizarmos a LT aceitamos que muitos elementos estruturadores atuam como conectores. Isso é corroborado por Halliday (1994), ao atribuir ao texto três macrofunções: a **ideacional**, - a qual chamamos de referencial da linguagem -, a **interpessoal** - que se refere à posição locutor e ouvinte - e **textual** - que nos permite estruturar os textos de acordo com o contexto.

Por sua vez, Halliday (1994) define que na língua existem pelo menos duas estruturas de naturezas discursivas que interferem na construção do texto: a *temática* - que fazem parte os

elementos tópico / comentário (tema / rema) - e a *informacional* - o que diferencia o *dado* do *novo*.

Desta forma, um conceito semântico importante que delimita as fronteiras de um texto é o de *coesão textual*. É este conceito que dá ou não caráter de texto ao discurso, por se referir às relações de sentido que se estabelecem entre os diversos enunciados, fazendo com que a interpretação de seus elementos esteja vinculada a uma dependência entre outros. Esta coesão textual, ou concatenações frásicas lineares, estão relacionadas a cinco categorias de procedimento (FÁVERO, 1991):

1_A Referência:

São os elementos que, numa língua, não estão sendo interpretados pelo seu próprio sentido, mas pela interpretação dada aos mesmos pela relação existente entre outros elementos. Estes elementos podem vir a ser:

1.1_Situacional (ou exofórica, extratextual): quando não faz parte do texto, ou seja, a sua referência não se encontra no texto, mas em algum elemento externo;

1.2_Textual (ou endofórica): quando seu elemento coesivo se localiza dentro do texto, ou antes, ou depois de sua aparição. Este elemento pode ainda ser classificado como:

1.2.1_Anafórica: quando o item de referência retoma um sentido já expresso anteriormente no texto, em outras palavras, quando este elemento permite a interpretação de um item pela relação em que se encontra com algo que o precede;

1.2.2_Catafórica: quando o item de referência dá significado a algum elemento que ainda não aparecera no texto, sendo algo que se segue.

2_A Substituição:

Este fator de coesão consiste em colocar um item em lugar de outro, ou até mesmo de uma oração inteira, com a intenção de substituí-lo. Esta substituição pode ser:

2.1_Nominal: quando é feita por meio de pronomes, numerais, hiperônimos, palavras como *respectivamente, o mesmo, também, sim, não*. etc.;

2.2_Verbal: quando usa-se o verbo *ser* como substituto existencial e o verbo *fazer* como substituto causativo.

3_A Elipse:

Este elemento coesivo consiste na supressão de um item léxico que é retornado semanticamente pelo contexto. Na verdade poderíamos dizer que a elipse substitui um determinado item lexical por zero, ou um branco. Observe que assim como poderíamos classificar a substituição como um tipo especial de referência, poderíamos, da mesma forma, dizer que a elipse é um caso particular de substituição. Entendemos a elipse então quando deixamos de dizer algo que já está subentendido, ou pressuposto no contexto.

4_A Conjunção:

Este não apresenta a mesma relação coesiva que os outros elementos apresentados até aqui, porque apresentam uma relação indireta nem sempre anafórica. São representados por

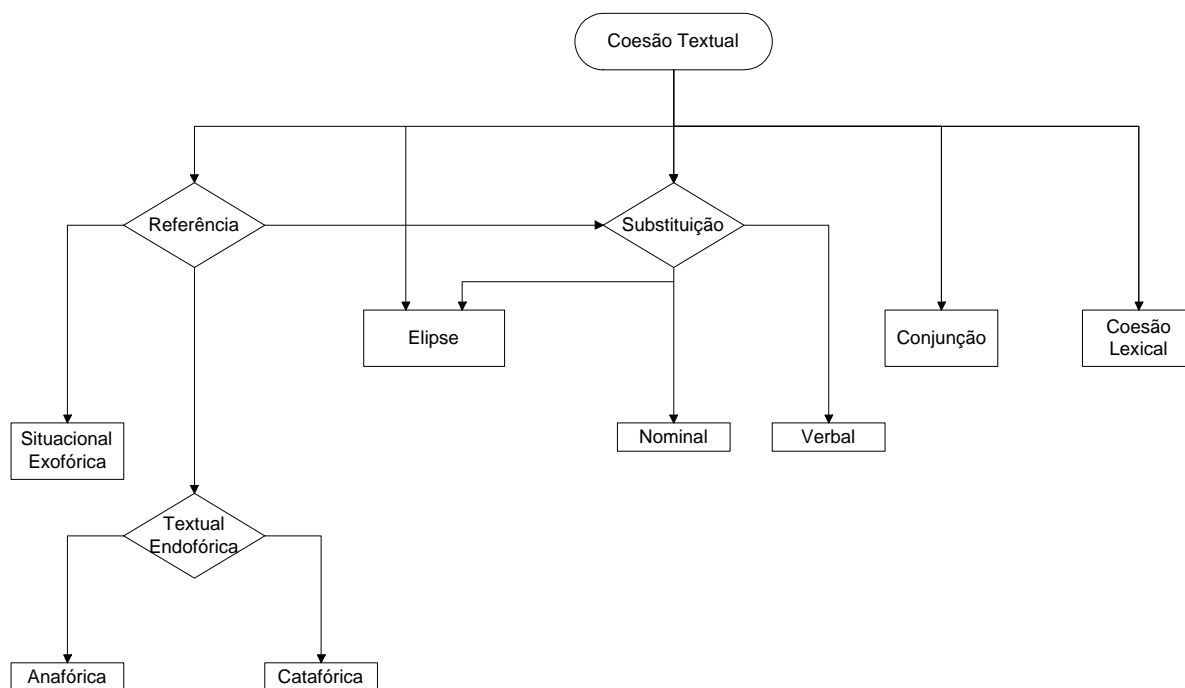
advérbios e locuções adverbiais, conjunções, preposições e itens continuativos: a seguir, então, daí etc.

Mas para que a coesão textual realmente ocorra é importante que seja usado elementos adequados para ressaltar as várias expressões semânticas, o que nos obriga a fazê-lo de forma clara, para que seja evitada ambigüidade, portanto, omitir elementos de ligação não está errado, mas este deve ser feito, se realmente necessário, com muita parcimônia.

5_A Coesão Lexical:

Obtém-se este elemento através da recolocação de um item lexical igual ou de mesmo referente, ou mesmo de uso de nomes genéricos cuja função coesiva se encontra entre a coesão lexical e gramatical. Gramaticalmente os hiperônimos (a gente, a pessoa, a coisa etc.) possui uma relação anafórica, sendo lexicalmente considerados superordenados e agem como sinônimos de itens a eles subordinados (hipônimos).

Figura I - Quadro esquemático conceitual de Coesão Textual.



AMOSTRA DE DADOS E SUAS ANÁLISES

Vejamos agora algumas análises feitas utilizando-se AD no destaque de alguns intertextos e alguns relatos de agentes participantes da pesquisa descrita anteriormente.

Ao propor uma pergunta de caráter cotidiano, semi-aberto e introdutório, o mediador está sujeito a qualquer tipo de resposta, mas de certa forma limitada ao universo do sujeito da sentença/pergunta, neste caso: “máquina de lavar” (intertexto 7– [linha 2, doravante “ln 2”]).

Neste instante é importante que o grupo saiba e tenha consciência da real finalidade da atividade e o que os trouxe até ali. Esta consciência é a que proporcionará um diálogo e um conseqüente desenvolvimento mediado pelos parceiros mais capazes.

Intertexto 7:

1	<i>MODER</i> diz:
2	<u>COmo funciona uma maquina de lavar...?</u>
3	<i>ALUNO 3</i> diz:
4	rodando??
5	<i>MODER</i> diz:
6	Sem medo de errar.....aqui nao terah nem certo nem errado...
7	<i>ALUNO 2</i> diz:
8	atraves do movimento de rotaçãõ e da aqua, que lava as
9	roupas
10	<i>MODER</i> diz:
11	Aluna 1....?
12	<i>ALUNO 4</i> diz:
13	eh isso ai coloca o roupa e o negocio fica rodando
14	<i>ALUNA 1</i> diz:
15	Rodando foi boa.... concordo com o Aluno 2

A princípio, a pergunta inicial lançada pelo Moderador parece simples aos demais participantes e os mesmos vão respondendo de maneira quase que imediata a ela. No entanto, podemos notar que o aluno 4 [linha 12] usa duas vezes referência anafórica: a primeira com o aluno 2 [ln. 7] quando usa o termo “eh isso ai” para reforçar a resposta do colega ao mesmo tempo em que usa inversão na seqüência dos termos; a segunda com o Moderador [ln. 2] ao se referir à máquina de lavar como “o negócio”.

Já a aluna 1 [linha 14] usa de ironia ao se referir anaforicamente à sentença do aluno 2 [ln 7] ao mesmo tempo em que se exime de completar a resposta simplesmente pela reiteração pontual do verbo “concordar”.

Podemos ainda notar neste intertexto 7 que a segunda intervenção do Moderador [ln 5] tem a intenção clara de deixar os participantes mais à vontade. O que na verdade não o coloca em posição privilegiada pelo fato ser claramente o parceiro mais capaz do grupo, apesar das respostas curtas dos alunos nos mostrarem um certo cuidado ao responde-las.

Intertexto 27:

1	<i>ALUNA 1</i> diz:
2	zuzu!ah sentrifuga
3	<i>MODER</i> diz:
4	Aluna 1....como assim...? O que vc quer dizer com "
5	sentrifuga"
6	<i>ALUNO 2</i> diz:
7	centri=centro fuga=fugir, ela sai do centro da maquina e
8	gruda nas beiradas
9	<i>ALUNO 2</i> diz:
10	por causa da velocidade da rotaçãõ

11	<i>ALUNA 1</i> diz:
12	ele disse q a dele naum sai meio sekinha.... tipu se vc aperta
13	pra sentrifugar ela sai umida em vez de enxarcada!
14	<i>MODER</i> diz:
15	O que que gruda nas beiradas....?
16	<i>ALUNO 2</i> diz:
17	as roupas
18	<i>MODER</i> diz:
19	Ah!Tah Aluna 1....e como elas saem quasec secas...Aluno 4 e Aluna 3...

Podemos notar neste intertexto que houve uma cooperação entre os pares, quando o aluno 2 [ln 6-7] tenta responder ao moderador uma pergunta feita à aluna 1, por meio de uma definição de “centrífuga” e de uma catafórica tentativa de explicação da mesma [ln 9].

Neste ponto, já conseguimos perceber um certo amadurecimento nas respostas e na forma como as mesmas são colocadas, uma vez que os alunos 3 e 4 precisam ser solicitados a participarem, provavelmente por não estarem seguros em responder.

Ao fazer esta intervenção [ln 18-19], o moderador utiliza-se da interjeição “Ah!” para mostrar entendimento e do verbo “ser” (“tah”) como contração da expressão “está bem!” para mostrar apoio anafórico à colocação da aluna 1. Mas, ao citar nominalmente todos os alunos, exceto o aluno 2, provoca uma reação imediata deste aluno, o que faz com que o mesmo solicite uma relação de afetividade percebida no intertexto 28.

Intertexto 28:

1	<i>MODER</i> diz:
2	Ah!Tah Lu....e como elas saem quasec secas...Matias e Li...
3	<i>ALUNO 2</i> diz:
4	ele me corto
5	<i>MODER</i> diz:
6	Nao....soh quero que os dois tb participem....
7	<i>MODER</i> diz:
8	mas vc tb pode falar...
9	<i>ALUNO 2</i> diz:
10	obrigado

O “ele” do aluno 2 [ln 4] faz referência anafórica com o moderador [ln 1], que coloca o verbo “cortar” no passado para dar ênfase a uma ação já realizada e mostrar, com isso, seu sentimento de exclusão.

Imediatamente podemos notar que o moderador utiliza-se de negação descritiva [ln 6] para deixar claro ao grupo a sua intenção. Porém, o que se observa a seguir [ln 8] é um sentimento de culpa por parte do moderador ao usar a partícula “mas”, como se fosse um elemento atenuante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O que podemos observar com a utilização da lingüística textual como ferramenta de análise do discurso, em dados coletados por pesquisas em educação, é que torna-se um método eficiente na avaliação da interação entre os agentes da pesquisa.

Sabemos, pois, que as relações frásicas existentes entre as falas dos personagens envolvidos, leva-nos à busca por novos significados e até mesmo novos sentidos. A interpretação desses, faz com que possamos entender não somente a relação entre os agentes, mas o grau de sua cumplicidade e de sua interação.

É nessa análise que podemos observar a dinâmica das interações entre os parceiros mais e menos capazes. Interações que nos levam a entender a zona de desenvolvimento imediato de cada um dos agentes, pois suas falas, seus códigos, seus anseios e descobertas deixam de estarem velados para serem expostos. Esta exposição pode não estar clara ou facilmente perceptível, mas é exatamente nesse ponto que a LT procura atuar como instrumento de AD eficiente e elucidativo. A sua função, então, passa ser a de levar o pesquisador para ver além dos dados, além dos códigos próprios, a interagir com os gêneros do discurso existentes e suas relações.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). *Estética da criação verbal*. 2ª ed., São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997;
- _____. (1986) *Speech genres and other late essays*. C. Emerson and M. Holquist (Eds., V. W. McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, (1929 / 1981) 1986;
- CITELLI, A. – **Comunicação e educação: A linguagem em movimento** – São Paulo: SENAC, 2000;
- DUBOIS, J. et al – **Dicionário de Lingüística** – 8ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001;
- DUCROT, O. - **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- EDWARDS, D & MERCER, N. - **Common Knowledge - The development of understanding in the classroom** - London : Routledge, 1993;
- FÁVERO, L.L. - **Coesão e coerência textuais**. São Paulo : Ática, 1991;
- FÁVERO, L.L. & KOCH, I.G.V. **Lingüística textual: introdução**. São Paulo : Cortez, 1983;
- FOUCAULT, M. - **A ordem do discurso** - São Paulo: Loyola, 1996;
- FOUCAULT, M. – **Microfísica do poder**. – Org.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979;
- GERALDI, J. W. - **Portos de Passagem** - 4º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- HALLIDAY, M.A.K. -. **An Introduction to functional Grammar**. - 2ª ed. . London: Edward Arnold, 1994;
- HOUAISS, A.- **Dicionário Eletrônico Houaiss** - versão 1.0 - Dezembro 2001
- MAINGUENEAU, D. - **Novas tendências em análise do discurso** - Campinas, SP : Pontes - 1989;
- MENDES, F.A.C. & MATTOS, C.R. de - **A análise do discurso no uso do chat como meio dialógico para discussões sobre problemas físicos**. - Paper preparado para apresentação oral no II EIBEC – Burgos/Espanha: 21 a 24, Setembro, 2004;

- MENDES, F.A.C. & MATTOS, C.R. de - ***Internet Chat As An Instrument To Produce “More Capable Learners”*** - Paper preparado para apresentação oral no XI IOSTE Symposium – Lublin/Polônia: 25 a 30, Julho, 2004;
- MENDES, F.A.C. & MATTOS, C.R. de - ***O uso do chat como meio dialógico para discussões sobre problemas físicos: uma análise do discurso.*** - Paper preparado para apresentação oral no IX EPEF – Jaboticatubas/Brasil: 26 a 29, Outubro, 2004;
- MENDES, F.A.C. – ***Ambientes Virtual e Presencial de Aprendizagem: uma interação dialógica mediada pelo chat.*** – Dissertação de Mestrado. Bauru: FC/UNESP, 2004;
- OSAKABE, H. – ***Argumentação e Discurso Político*** – São Paulo: Ed. Kairós, 1979;
- PÊCHEUX, M. - ***O Discurso: estrutura ou acontecimento*** - Campinas, SP: Pontes, 1990;
- ROJO, R.H.R. - ***Interação Em Sala De Aula E Gêneros Escolares Do Discurso: Um Enfoque Enunciativo*** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2004.
- VAN DIJK, T. - ***“The study of discourse”***; ***“Discourse as interaction in society”*** in Teun van Dijk (ed.) *Discourse Studies: a multidisciplinary introduction*. London: Sage (vol.1:pp.1-35; vol.2: 1-37). 1997;
- VAN DIJK, T. - ***Cognição, Discurso e Interação...***: Contexto (pp. 158-181; 182-205). S. Paulo 1992;
- VIGOTSKI, L.S. – ***A construção do pensamento e da linguagem*** – trad. Paulo Bezerra - São Paulo: Martins fontes, 2000;
- VIGOTSKI, L.S. - ***Pensamento e linguagem*** – trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José C. Neto. - 2ª ed., São Paulo: Martins fontes, (1930; 1935; 1960; 1966, 1996) 1998.
- VIGOTSKI, L.S.. ***A formação social da mente: o Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.***; org. Michael Cole [et al.]; trad. José C. Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche - 6ª ed., São Paulo: Martins fontes, (1930; 1935; 1960; 1966) 1998;