

A INFORMATIVIDADE EM PRÁTICAS DE ESCRITA NO BCT/UFRN

Marília Campos Sabino (UFRN)
lia_sabin@yahoo.com.br
José Romerito Silva (UFRN)
jromeritosilva@gmail.com

INTRODUÇÃO

A motivação inicial deste trabalho é analisar o gerenciamento informacional das atividades de produção escrita aplicadas aos alunos do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BC&T/UFRN), nas disciplinas *Práticas de Leitura e Escrita I* (PLE I) e *Práticas de Leitura e Escrita II* (PLE II), no semestre letivo 2012.1. Tais disciplinas apresentam caráter semipresencial e, em virtude disso, algumas atividades são elaboradas para as aulas presenciais e outras, disponibilizadas no ambiente virtual *Sigaa/UFRN*, para as aulas a distância.

Ao elaborar atividades em torno de um determinado objeto de estudo, o professor busca adequá-las à situação comunicativa em que serão utilizadas, o que implica também administrar o grau de informatividade. Em outras palavras, o docente “dosa” e nivela o conteúdo da atividade, bem como configura-o linguístico-textualmente de acordo com a (pré-)visão idealizada que possui de seus alunos. Nesse sentido, examinamos o gerenciamento informacional considerando, nas propostas das atividades, as estratégias de seleção, distribuição e enquadramento das informações, a organização da escala relevância perceptual (relação figura/fundo) e dos estatutos novo, dado e inferível, bem como as “ordens” compreendidas pelos “graus de informatividade” (*apud* ANTUNES, 2009). Pretendemos, dessa maneira, examinar a relação entre informatividade e configuração linguístico-textual das atividades e o feedback dos alunos a partir de suas respostas. Com isso, procuramos confirmar a hipótese de que a forma de administração do grau de informatividade nos enunciados das propostas influencia as produções responsivas dos discentes.

Selecionamos para análise, após uma varredura nas atividades presenciais e virtuais elaboradas pelos docentes de PLE I e PLE II, três atividades de produção textual que apresentam propostas com problemas no que se refere a informatividade, a saber: a atividade presencial 2 de PLE I, a atividade presencial 3 de PLE II e a atividade virtual 2 de PLE II. Esperamos, por meio dos resultados de tal análise, contribuir para o aprimoramento das práticas de escrita, tanto no que se refere aos materiais didáticos como às produções textuais dos graduandos do BC&T.

A pesquisa está situada no âmbito da Linguística Centrada no Uso, para quem as formas linguísticas se devem às estratégias de organização da informação usadas pelos falantes/escreventes na interação. A gramática é, então, codificada com base em princípios e categorias de natureza cognitiva e comunicativa que interagem e atuam na distribuição das informações no texto, facilitando o processamento delas. Nesta análise, interessar-nos-ão, além da informatividade, a coerência temática, os princípios da iconicidade e do dinamismo comunicativo, bem como os seguintes aspectos da informação: novidade da informação e relevância perceptual.

A informatividade não diz respeito apenas ao princípio de que um texto é informativo. Furtado da Cunha et al. (2003, p. 43) afirmam que ela

manifesta-se em todos os níveis da codificação linguística e diz respeito ao que os interlocutores compartilham, ou supõem que compartilham, na interação. Do ponto de vista cognitivo, uma

peessoa comunica-se para informar o interlocutor sobre alguma coisa, que pode ser algo do mundo externo, do seu próprio mundo interior, ou algum tipo de manipulação que pretende exercer sobre esse interlocutor.

Para Halliday (*apud* FURTADO DA CUNHA, 2008), a informação é um processo de interação entre o que é conhecido/predizível e o que é novo/imprevisto. Reforçam essa ideia Beaugrande e Beaugrande & Dressler (*apud* ANTUNES, 2009), pois entendem que a informatividade consiste no grau de novidade e de imprevisibilidade que o conteúdo ou a forma assumem e, ainda, na interpretação que esse caráter inesperado produz.

Avalia-se o grau de informatividade na proporção da novidade de conteúdo e de forma apresentada por um texto. Todo texto traz algo de novo, na forma ou no conteúdo, que influencia o grau de (im)previsibilidade, o qual determinará o grau de interesse provocado que, por sua vez, determina a relevância do discurso. A novidade da informação diz respeito ao grau de conhecimento partilhado, que torna a informação mais ou menos previsível para o público-alvo. O falante/escrevente elabora o texto conforme esse grau. Beaugrande e Beaugrande & Dressler (*apud* ANTUNES, 2009) estabelecem três ordens compreendidas pelos "graus de informatividade". Na primeira ordem, estão as ocorrências com o grau máximo de previsibilidade e de fácil processamento e, conseqüentemente, com grau mínimo de informatividade. Essa ordem é seguida por uma segunda, tida como uma ordem média pelo fato de as previsões ocorrerem em um meio-termo: entre a ampla previsibilidade e a baixa previsibilidade. Situa-se nessa ordem a maioria das atividades verbais das pessoas. Uma terceira ordem abrange textos em que predominam as irregularidades já esperadas pelos destinatários. Para as atividades em estudo, o mais adequado é que haja equilíbrio entre as informações, haja vista a necessidade de atrair a atenção dos alunos sem, contudo, tornar as propostas muito complexas.

A clássica dicotomia entre informação velha e informação nova (tema/rema) foi refinada por Prince (*apud* FURTADO DA CUNHA et al., 2003), sendo ela a primeira a tentar construir um modelo de discurso em que o grau de conhecimento partilhado tem um papel fundamental. Para ela, as entidades são organizadas em três grupos: novas, inferíveis e evocadas. Esse modelo inaugural é o mais citado e revisto. Posteriormente, Prince reformulou seu modelo, classificando as entidades em: novas/velhas na cabeça do ouvinte, novas/velhas no modelo do discurso e inferíveis.

De acordo com o princípio da iconicidade, a sintaxe é moderadamente isomórfica ao seu conteúdo mental. Em outras palavras, há correlação natural, moderada e motivada entre forma e função, expressão e conteúdo. Tal princípio se manifesta em três subprincípios, dentre os quais vale mencionar o da quantidade, que estabelece que maior quantidade de informação implica em maior quantidade de forma. Givón (*apud* FURTADO DA CUNHA et al., 2003) explica a codificação dos referentes de acordo com esse subprincípio: quanto mais previsível uma informação, menor quantidade de forma é utilizada. A respeito, é possível concluir que "aquilo que é mais simples e esperado se expressa com o mecanismo morfológico e gramatical menos complexo" (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p. 22).

Segundo o princípio do dinamismo comunicativo, a informação dada ou inferida precede a nova. Em outras palavras, o tópico precede o comentário. Dessa forma, assegura-se a progressão temática e a distribuição informacional é equilibrada. No modelo de Jan Firbas (*apud* FURTADO DA CUNHA, 2008), a parte da cláusula que apresenta a informação velha (tema) possui o menor grau de dinamismo. A parte que apresenta a informação nova (rema) possui o grau máximo de dinamismo.

Quanto à coerência temática, a previsão é que exista recorrência de elementos no texto, como referentes, localização espacial, ações relacionados ao tema (GORSKI, 1998).

O relevo é definido como o grau de saliência de certos elementos no desenvolvimento dos tópicos discursivos de um texto (TRAVAGLIA, 2006). Quanto à natureza, ele pode ser do tipo contraste entre figura e fundo (relevância temática). Os textos apresentam diversos planos discursivos, que diferenciam as informações centrais das periféricas. No plano discursivo, a divisão entre o que é central e o que é periférico equivale à distinção entre as dimensões figura e fundo. Entretanto, a categoria plano discursivo deve ser redefinida como um *continuum* entre as informações de maior/menor destaque, cujos pólos seriam a superfigura (+figura) e o superfundo (-fundo), havendo ainda o nível intermediário -figura/-fundo (SILVA, 2000).

Vale salientar algumas informações a respeito da subjetividade na linguagem, a fim de que se possa compreender que ela também está presente em textos da esfera acadêmica, mais especificamente, no caso em estudo, da área das ciências e tecnologias. Os alunos geralmente são orientados, na esfera acadêmica, a ter como uma de suas metas alcançar a objetividade. Os chamados discursos científicos ainda são representados como discursos que "escondem" a subjetividade, por meio da utilização de jargões próprios da linguagem científica e de elementos como a terceira pessoa (em vez da primeira ou da segunda).

Entretanto, todo discurso é marcado pela subjetividade de seus autores. Em cada instância de discurso, há um dado sujeito que pode ser percebido pelas escolhas verbais, as quais também sinalizam a pessoa que enuncia. A subjetividade se fundamenta por meio do *status* linguístico da "pessoa", sendo o verbo e o pronome as únicas espécies de palavras que se submetem à tal categoria. A noção de pessoa é própria apenas dos pronomes *eu* e *tu*. *Ele* indica um enunciado sobre alguém ou algo, sem fazer referência a uma pessoa determinada. Logo, não há o elemento variante e pessoal e, por isso, a terceira pessoa exprime a "não-pessoa", representando vários sujeitos, ou nenhum. De acordo com Benveniste (1976), uma das formas de se mascarar a subjetividade é o uso do *nós*, o qual pode ser inclusivo ou exclusivo. É inclusivo, como o próprio nome sugere, quando inclui o locutor e o interlocutor e é exclusivo quando abarca o locutor e *eles* (a não-pessoa quantificada), excluindo o *tu*. Há ainda um recurso chamado plural majestático, que consiste em atenuar a afirmação muito marcada de *eu*, que é amplificado para uma pessoa mais ampla e menos definida. Entretanto, mesmo quando se utiliza a primeira pessoa do plural objetivando construir um discurso mais objetivo, o *eu*, por carregar os traços de unicidade e transcendência, se sobressai.

Portanto, os discursos acadêmicos não podem, mesmo tentando ocultar as marcas de subjetividade, eliminar o pólo eu-tu, escritor-leitor. Uma argumentação implica graus de convencimento ou de persuasão, os quais estão dentro dessa relação eu-tu, escritor-leitor. Consciente ou inconscientemente, certas marcas são inseridas e resultam em determinada imagem do escritor. Logo, o ideal de objetividade é inalcançável, visto que todo discurso tem o seu sujeito.

Os aspectos e princípios teóricos contemplados devem ser considerados de forma integrada na elaboração textual, tendo em vista que, juntos, eles são responsáveis por um gerenciamento adequado do conteúdo informacional à determinada situação comunicativa. Eles fundamentam a próxima parte da pesquisa, a qual destina-se à análise das propostas de atividades e das produções responsivas dos graduandos.

1. ANÁLISE DO CORPUS

As atividades presenciais e virtuais de PLE I e PLE II estão inseridas no eixo temático escolhido pela equipe de docentes para o semestre letivo 2012.1: *As influências exercidas pela linguagem da internet nas práticas de escrita dos seus usuários*. Adotar essa temática permite ao professor trabalhar com atividades que oportunizam aos alunos descobrir os compromissos criados através da escrita e as formas linguísticas adequadas a serem utilizadas em dada situação interacional. Trata-se de um conteúdo válido e relativamente novo para muitos alunos do BC&T, uma vez que, em diversos contextos, o processo de ensino nos níveis fundamental e médio concentra-se quase exclusivamente em conceitos e metalinguagens a respeito da variedade culta. Vale salientar que os alunos de PLE são, geralmente, agrupados em trios para a realização das atividades presenciais. As atividades virtuais, por sua vez, caracterizam-se pela inserção de textos norteadores da reflexão discente e pela proposta, em especial no que tange a PLE II, de produções escritas referentes ao discurso argumentativo.

1.1. Atividade Presencial 02 – PLE I

Primeiramente, examinaremos de que modo a informatividade é gerenciada na proposta de produção escrita da atividade presencial 02, abordada em PLE I.

É possível ver, por meio do primeiro período da proposta, que o texto base para a produção textual já é conhecido dos alunos, por ter sido trabalhado na aula anterior:

Amostra 1:

"Leia com atenção o texto* a seguir, já trabalhado na aula passada, e responda à questão proposta."

O texto consiste, portanto, em um conjunto de informações dadas, ou seja, em informações que são previsíveis. No entanto, sob a perspectiva da codificação e organização linguística do material, essas informações constituintes do texto são consideradas novas. Prince (*apud* RONCARATI, 2010), ao classificar as entidades em novas/velhas na mente do ouvinte e novas/velhas no modelo do discurso nos leva a perceber que uma entidade nova no discurso não diz nada sobre seu estatuto informacional com relação ao ouvinte. O conhecimento de mundo dos alunos também deve ser ativado para a realização do exercício (mais uma vez, propõe-se que sejam usadas como referência informações já conhecidas). A proposta de produção textual propriamente dita é organizada em dois trechos, como será analisado adiante, o que atende ao princípio do dinamismo comunicativo, assegurando a progressão temática e equilibrando a distribuição informacional.

O primeiro trecho corresponde ao primeiro período, que expõe uma visão geral do que foi tratado no texto, de forma a resumi-lo.

Amostra 2:

"O texto discorre sobre o 'internetês' e suas possíveis influências na escrita praticada pelos usuários da *web* em situações que exigem o domínio da norma culta."

Esse trecho é utilizado como introdução ao que será solicitado na proposta. Em termos informativos, ele não resulta em novas informações, apenas sinaliza o recorte temático do texto lido. A explicação de Givón (*apud* FURTADO DA CUNHA et al., 2003) para a codificação dos referentes de acordo com o subprincípio da quantidade justifica o fato de essa parte introdutória da proposta consistir em um resumo: as

informações são previsíveis e, portanto, é utilizada menor quantidade de forma. Em casos como esse, em que se recorre ao que é previsível ou, em outras palavras, ao que é informação velha, pode haver perda de dinamismo comunicativo. Além disso, quando as informações são retomadas e/ou detalhadas, a densidade informacional tende a se diluir.

O trecho seguinte leva o aluno ao objetivo principal da atividade:

Amostra 3:

"Com base nas informações presentes no texto e nos conhecimentos que vocês têm sobre o assunto, elaborem um texto, com até três parágrafos, a partir da seguinte problematização: **a linguagem usada na internet representa uma influência boa ou má para a escrita em situações que exigem o uso da norma culta?**"

Trata-se do trecho com maior destaque na proposta e grau máximo de dinamismo, por apresentar informações novas. Atentando para a saliência da proposta, vemos que o relevo é do tipo contraste entre figura e fundo (relevância temática). Ao considerar a redefinição da categoria plano discursivo como um *continuum*, percebemos que o segundo trecho está em 1º plano de importância (+figura). Já o primeiro trecho, por apresentar um destaque menor, é caracterizado como -figura/-fundo, uma vez que orienta o entendimento do interlocutor. Não há informações caracterizadas como +fundo. Tal organização textual (informações dadas seguidas por informações novas) é importante, pois apresenta uma visão geral do texto lido e, posteriormente, detalha o objetivo principal da atividade, facilitando a apreensão desse objetivo. As informações são distribuídas buscando-se um equilíbrio na escala +figura, -figura/-fundo e +fundo. Tal busca pelo equilíbrio no recurso à imprevisibilidade comprova que essa proposta de produção textual situa-se na ordem média entre as ordens compreendidas pelos "graus de informatividade".

Após verificar como a informatividade se apresenta na proposta da AP2, foi possível observar um ponto negativo nessa proposta, que consiste na ausência de explicitação da quantidade mínima de parágrafos que o texto a ser produzido deve conter. A proposta orienta os alunos a elaborarem um texto "com até três parágrafos", mas não há qualquer menção a respeito da quantidade mínima permitida de parágrafos. Logo, não há uma informação completa, com o "mínimo" e o "máximo" de parágrafos e a expectativa criada pelo alunado no que se refere a esse "mínimo" é quebrada. Notamos, assim, uma lacuna informacional (relacionada a extensão da resposta discente, em se tratando de parágrafos) no trecho mais importante da proposta. Em outras palavras, considerando o subprincípio icônico da quantidade, a lacuna reflete uma menor extensão do volume de material linguístico, o que corresponde a uma menor concentração de conteúdo informacional.

Assim, as produções textuais dos alunos poderiam, devido à lacuna informacional, ter extensão mínima de até mesmo 1 parágrafo. Em virtude de o material linguístico ser menor, o conteúdo informacional também seria menor, o que poderia ser refletido negativamente nas notas a serem atribuídas. Os resultados observados são descritos a seguir.

Na turma 5 (constituída por 37 alunos), três grupos de alunos (8 alunos, ao todo) realizaram a atividade em questão. Os resultados obtidos apontam para os seguintes dados: 0% dos alunos obteve nota insatisfatória (0 a 4,9 pontos), 37,5% dos alunos obtiveram nota regular (5 a 6,9 pontos) e 62,5% obtiveram nota satisfatória (7 a 10 pontos). Já na turma 3 (constituída por 146 alunos), dos 119 alunos que realizaram a referida atividade, o percentual obtido foi: 16,8% receberam nota insatisfatória, 52,1%

receberam nota regular e 31,09% receberam nota satisfatória. Aqui já é perceptível a presença de notas tidas como insatisfatórias, ausentes na turma 5, em um percentual que equivale a mais de 15%. Apesar disso, o número de alunos com nota regular é alto, representando mais de 50% da quantidade total. E enquanto as notas satisfatórias eram maioria na turma 5, na turma 3 elas mal ultrapassam os 30%.

Concluimos, então, que houve uma tendência para a diminuição das notas satisfatórias e o aumento das notas insatisfatórias e regulares, no caso específico dessa atividade. Nas aulas presenciais, o texto escrito não é a única ferramenta de contato entre professor e alunos. A interação face a face permite que qualquer problema, a exemplo do analisado, que dificulte ou até mesmo impossibilite a assimilação do objetivo da atividade por parte dos discentes possa ser solucionado em tempo real. Problemas como o encontrado podem ser facilmente desfeitos na interação oral. Provavelmente, foi o que aconteceu, pois, apesar da tendência verificada, as notas regulares ainda foram maioria.

1.2. Atividade Presencial 03 – PLE II

A proposta de produção textual da AP 03 da disciplina PLE II também apresenta um problema no que se refere à informatividade. O texto base para a produção textual é o mesmo trabalhado na disciplina PLE I.

Entretanto, ele é desconhecido pelos alunos de PLE II, como é possível perceber no período inicial da atividade:

Amostra 4:

"Leiam com atenção o texto* a seguir e respondam à questão proposta."

De fato, diferentemente do que ocorre na proposta de PLE I analisada, não há qualquer referência ao fato de o texto já ter sido trabalhado em aulas anteriores. Logo, o texto pode ser classificado como uma entidade nova tanto na mente do leitor quanto sob a perspectiva da codificação e organização linguística, visto que é a primeira vez que ele aparece no material.

A proposta de produção textual é organizada segundo os mesmos critérios utilizados na proposta de PLE I: encontra-se dividida em dois trechos, atendendo ao princípio do dinamismo comunicativo e assegurando a progressão temática, bem como equilibrando a distribuição informacional. O primeiro trecho introduz a proposta, de forma a resumir o que foi tratado no texto base. É idêntico nas propostas das duas atividades.

Amostra 5:

"O texto discorre sobre o 'internetês' e suas possíveis influências na escrita praticada pelos usuários da *web* em situações que exigem o domínio da norma culta."

Trata-se, como já mencionado na 1ª análise, de uma sinalização do recorte temático em foco. Não há novas informações. De acordo com o subprincípio da quantidade, menor quantidade de forma é utilizada para codificar referentes previsíveis, o que explica o uso de um resumo para introduzir a proposta. Por razões já expostas, pode haver perda de dinamismo comunicativo e diluição da densidade informacional.

O segundo trecho expõe o objetivo principal da atividade e observações importantes a serem consideradas no momento da produção textual:

Amostra 6:

"Com base nas informações presentes no texto e nos conhecimentos que vocês têm sobre o assunto, elaborem um texto a partir da seguinte problematização: **a linguagem usada na internet representa uma influência boa ou má para a escrita em situações que exigem o uso da norma culta?** Observem que o texto do grupo deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão e apresentar uma tese explícita e dois argumentos convincentes; além disso, é necessário utilizar o padrão culto de linguagem."

Esse trecho se destaca na proposta por apresentar informações novas, tendo grau máximo de dinamismo e estando em 1º plano de importância (+figura). O 1º trecho, por sua vez, caracteriza-se como -figura/-fundo por não poder ser retirado. Essa forma de organização textual é importante, como já foi salientado, e comprova que essa proposta também situa-se na ordem média entre as ordens compreendidas pelos "graus de informatividade".

Na proposta em estudo também foi possível observar um ponto negativo. Novamente uma lacuna informacional é percebida, o que implica em menos material linguístico e, conseqüentemente, menor conteúdo informacional. Os alunos são orientados a elaborarem um texto defendendo uma das duas teses propostas a partir da problematização: o internetês representa uma influência boa ou má nas situações descritas? A argumentação deve girar em torno de um desses dois pólos. A tese de que o internetês pode simplesmente não representar nenhuma influência para a escrita em ocasiões que requerem a norma culta não é mencionada como possibilidade de escolha.

Apesar disso, alguns grupos de alunos da turma 2 (constituída por 123 alunos) consideraram essa ideia, compreendendo que cabe ao escritor demonstrar habilidade para adequar a linguagem à situação comunicativa em que ela será utilizada. É o que pode ser visto na seguinte tese:

(1) *"A internet é uma ferramenta poderosa de muita utilidade, mas também tem seus pontos negativos como o uso inadequado da linguagem"*.

A ideia a princípio defendida é a de que a utilização inapropriada da linguagem é algo negativo, e não o internetês propriamente dito. O grupo de alunos construiu um movimento de concessão mas, ao longo do texto, não conseguiu alicerçar sua tese com argumentos plausíveis e desfez a concessão construída no início do texto ao apresentar a seguinte conclusão:

(2) *"Esse vício de linguagem é mais prejudicial nos jovens que não atentam para escrever corretamente, o que acaba comprometendo-o no uso da língua culta, e podendo comprometer também as gerações futuras"*.

Outro grupo de alunos também construiu uma concessão, defendendo explicitamente a seguinte tese:

(3) *"[...] cada forma de linguagem deve ser usada em ocasiões específicas, exemplo disso é o 'internetês'"*.

Para sustentar tal tese, os alunos, referindo-se à linguagem da internet, afirmam que

(4) *"[...] o fato dela não corresponder aos padrões da norma culta, a mesma pode acabar sendo utilizada em ocasiões inadequadas, como em vestibulares, concursos, em provas acadêmicas, entre outras"*.

Vemos, por meio da exemplificação, que o grupo considera a questão da adequação linguística e não as possíveis influências exercidas pelo internetês. Entretanto, o grupo admite, em seguida, que

(5) *"O fato das pessoas passarem muito tempo 'navegando na internet', as tornam mais*

suscetíveis a incorporarem esse tipo de escrita em seu cotidiano, deixando-as sujeitas ao vício quanto ao seu uso, confrontando a norma culta".

A partir da má escolha lexical "vício" (também presente no texto analisado anteriormente), já é possível perceber que o grupo se contradisse, já que passou a considerar a influência negativa exercida pelo internetês nas pessoas que "navegam" por um tempo prolongado na internet. Apenas na conclusão o grupo retoma o ponto de vista inicialmente defendido:

(6) *"é necessário saber distinguir os tipos de linguagens para cada ocasião a ser usada".*

Outro grupo considerou a ideia de que o internetês não representa nenhuma influência para a escrita em situações que exigem o padrão culto de linguagem. De acordo com o grupo, a história nos mostra que a variação linguística não é nenhuma novidade e é um fenômeno natural das línguas ao longo do tempo:

(7) *"A linguagem e escrita se modificam com as necessidades de cada época. E nem por isso, a linguagem deixa de ser aprendida ou vir a ser vulgarizada. É tudo questão de adaptação da linguagem aos novos costumes da época".*

A dupla de alunas argumenta que a linguagem culta

(8) *"tem hora e lugar para serem usadas. No nosso dia a dia, não a usamos e nem por isso deixamos de domina-lá, se a estudarmos corretamente. Em uma era digital, escrever em 'chats' ou redes sociais se equivale à uma conversa informal com um amigo, e não, a uma elaboração textual".*

O argumento utilizado é válido com algumas ressalvas: afirmar que não utilizamos a linguagem culta em nosso cotidiano é uma generalização, visto que essa variedade está presente em atividades verbais de muitas pessoas; outro ponto a ser mencionado é que a escrita em chats ou redes sociais não deixa de ser uma elaboração textual, visto que conversas também correspondem a produções de texto. A conclusão reforça a tese defendida:

(9) *"O 'internetês' é apenas uma nova faceta da linguagem cotidiana. Aprende-se a escrever lendo e estudando adequadamente na escola [...]"*.

Dessa forma, é possível depreender, por meio da argumentação presente em todo o texto do grupo, que o internetês é uma variedade linguística adequada apenas no ambiente virtual, nele alcançando de forma eficaz o papel de uma língua - o de permitir a interação verbal entre as pessoas (no ambiente em questão, entre os internautas).

Mais uma vez, qualquer dificuldade que tenha surgido a partir dessa lacuna nas informações da proposta foi desfeita em tempo real, por se tratar de uma interação face a face durante a aula. Embora os dois primeiros textos apresentem problemas graves em se tratando de argumentação e de aspectos linguístico-textuais (pontuação, ortografia, escolhas lexicais, paragrafação), podemos ver, por meio do último texto, que é possível construir uma boa argumentação partindo de uma tese não contemplada na proposta. Daí a necessidade de expor sempre todos os posicionamentos válidos diante da polêmica em discussão.

1.3. Atividade Virtual 02 – PLE II

A atividade virtual 2 da disciplina PLE II também está inserida na discussão sobre as influências do internetês e apresenta problemas com relação ao gerenciamento informacional. No Sigaa, foram inseridos textos que expunham argumentos convincentes para alicerçar os dois lados da polêmica relação entre internet, práticas de leitura e escrita, processo de ensino-aprendizagem e produtividade no trabalho. A proposta de produção textual da atividade é a seguinte:

Amostra 7:

"As relações entre a Internet, as práticas de leitura e escrita, o processo de ensino-aprendizagem e a produtividade no local de trabalho são polêmicas. Há quem defenda o uso da tecnologia no aprimoramento e na agilidade com que desenvolvemos ações nas diferentes esferas de atividade em que nos envolvemos diariamente, mas há quem afirme que a tecnologia tem trazido prejuízos para nós e para esses processos sociais. Em ambos os lados dessa contenda, há argumentos plausíveis, conforme lemos na seleção feita por Felipe Pontes e Tiago Mali.

Devido a não estarmos desenvolvendo uma pesquisa acerca da influência da internet na geração contemporânea, resta-nos refletir sobre esse tema de uma forma mais pessoal. Assim, pensando na participação da internet nas práticas de leitura e escrita que você desenvolve, cotidianamente, em casa, na universidade, na igreja, no local de trabalho, no convívio com os amigos, o uso dessa tecnologia é favorável ou não?

Para responder a essa pergunta, escrevam um **artigo de opinião** OU uma **carta argumentativa**, orientando-se pelo seguinte plano de produção textual. [...]"

A proposta faz menção a textos já lidos pelos graduandos e, em virtude disso, tidos como informações dadas para eles. Novamente, podemos dizer que a proposta está dividida em duas partes: a primeira parte corresponde às informações velhas e a segunda, às novas, atendendo ao princípio do dinamismo comunicativo.

A primeira parte consiste no primeiro parágrafo, que resume os textos lidos e sinaliza a polêmica a respeito da qual os graduandos deverão se posicionar. A segunda parte, correspondente a todo o restante da proposta, apresenta grau máximo de dinamismo por conter informações novas, encaminhando o aluno para o objetivo principal da atividade. Ela o orienta a se aproximar da polêmica e fornece observações fundamentais para a produção escrita. Tal parte está em primeira plano de importância (+figura), diferentemente da primeira parte, situada no nível intermediário -figura/-fundo por destacar-se menos. Dessa forma, a distribuição equilibrada das informações mostra que a proposta também situa-se na ordem média dos "graus de informatividade".

Analisando as produções responsivas dos alunos para tal atividade, foi possível perceber um número considerável de artigos de opinião e cartas argumentativas com tangenciamento. Os graduandos, para produzir as cartas ou artigos, deveriam levar em consideração os textos base disponibilizados virtualmente e, a partir da leitura deles, refletir sobre seu próprio universo pessoal, estabelecendo relação entre suas vivências pessoais e a polêmica em questão.

Por se tratar de um ambiente virtual (*Sigaa*), os docentes tiveram a possibilidade de disponibilizar uma quantidade maior de material, o que implica maior quantidade de informação disponível para consulta. Os alunos passaram por um trabalho preparatório de leitura, análise e reflexão a respeito do assunto sobre o qual deveriam escrever. Em virtude disso, os docentes esperavam que os textos dos alunos fossem bem elaborados; entretanto, não é o que pôde ser observado nos textos produzidos.

A suposição inicial é de que os problemas apresentados, isto é, a fuga parcial do tema, se devam, em parte, ao fato de os professores terem, em aulas anteriores, orientado os alunos a impessoalizarem seus textos, o que levou estes a tangenciarem. Considerando que os alunos deveriam defender um ponto de vista sobre sua experiência pessoal referente à relação internet e escrita, era esperado que os textos apresentassem um viés mais subjetivo. Na proposta, vemos, mais uma vez, uma lacuna infomacional, tendo em vista que não há sinalização explícita para uma produção textual mais

centrada na autoria.

Analisamos 53 textos escritos por alunos da turma 2, por meio de uma varredura em busca de verbos e pronomes com marcas de primeira e terceira pessoas em suas formas singular e plural. Nos textos analisados, foi encontrado um total de 472 verbos/pronomes com marcas de subjetividade, divididos em: 65 casos de primeira pessoa do singular (13,77%); 338 casos de primeira pessoa do plural (71,61%); 67 casos de terceira pessoa do singular (14,19%) e 2 casos de terceira pessoa do plural (0,42%). Os casos de terceira pessoa do plural, por sua baixa ocorrência, não serão analisados.

Os casos de primeira pessoa sugerem, quando ocorrem no singular, um forte comprometimento do autor com o que escreve e, por isso, era esperado que eles fossem maioria no *corpus*. Quando ocorrem no plural, eles sugerem uma tentativa de mascaramento do sujeito-escrevente. Por meio dos dados obtidos, foi evidente o predomínio dessa pessoa nos textos dos alunos. Percebemos, nos textos, o *nós* inclusivo principalmente nas cartas, em que os alunos parecem dirigir-se diretamente aos respectivos destinatários. Já o *nós* exclusivo remete a sujeitos como os seres humanos em geral, os internautas, os demais alunos etc. Esses dois aspectos do *nós* podem ser percebidos em expressões como: *buscamos informações, paramos para refletir, nossos cérebros, nosso raciocínio, precisamos, nosso organismo, sermos pessoas, nossa capacidade, nossas práticas de leitura e escrita, nossas vidas, lemos, perdemos, precisamos*, dentre outras. O plural majestático ocorre em: *podemos verificar, podemos notar, vemos que, podemos concluir, percebemos, podemos citar, podemos dizer, dizemos* etc.

Os casos de terceira pessoa do singular não expressam explicitamente nenhuma pessoalidade e consistem em índices de indeterminação do sujeito (se precisa, deve-se/se deve, se utilizar, se faça, se desligue, se concentrando, se pesquisar, se afirmar, se pode, se vê, se usa, leva-se, nota-se). Os alunos que empregaram tal recurso o fizeram provavelmente tentando "apagar-se" dos próprios textos, deixando os leitores com a impressão de que eles estão situados "fora" da polêmica e que não assumem a posição que, aparentemente, estão apenas descrevendo, e não defendendo, como deveria ocorrer. Seis textos apresentam marcas apenas dessa pessoa, remetendo a uma situação objetiva e escapando, de fato, à condição de pessoa. Nesses casos, a autoria só aparece explícita no espaço reservado à identificação do aluno. Nos outros 24 textos em que essa pessoa aparece, encontra-se alternada com outras pessoas, o que representa falhas na tentativa de mascaramento feita pelos autores. Os casos de terceira pessoa do singular superaram os casos de primeira. Além disso, em dois textos não foi possível encontrar marcas de nenhuma pessoa.

A maior parte dos textos (31 textos, o que equivale a 58,49% da quantidade total) apresenta uma "mistura" de pessoas, que poderia ser evitada se os alunos assumissem compromisso com o que escrevem, fazendo uso do plural somente quando estivessem de fato referindo-se a alguém além de si. Há ainda casos ambíguos como "se encontramos", "se esperavam" e "se tratamos de algo".

Considerando todo o exposto, é visível o esforço dos alunos em objetivar sua escrita, o que os afasta das condições de produção propostas. É provável que muitos não tenham nem lido a proposta. Mas os que leram não perceberam nenhuma referência direta ao uso da primeira pessoa do singular, o que resulta em uma lacuna, uma vez que há menos material linguístico e, por isso, menos conteúdo informacional. Entretanto, já mencionamos o fato de o *eu* se sobressair, o que confirma que todo discurso é, de alguma forma, marcado pela subjetividade de seus autores. Provavelmente, foi essa ideia que levou os docentes de PLE II a ajustarem a chave de correção dessa atividade, de forma a considerar válido o que a maioria dos alunos escreveu.

CONCLUSÃO

A análise das propostas de produção textual elaboradas pelos docentes de PLE I e PLE II e das respostas dos graduandos de C&T comprova o quão importante é gerenciar adequadamente o conteúdo informacional a determinada situação interativa. Para isso, é necessário considerar, na produção textual, os aspectos e princípios teóricos relacionados à categoria informatividade de forma integrada.

O princípio da iconicidade, por exemplo, possibilita investigar as condições que governam a utilização dos recursos de codificação morfossintática da língua. No que se refere ao jogo de ordenação dos elementos, nada é aleatório e nem todas as possibilidades de combinação são adequadas da mesma forma para cumprir sua função na coerência textual. O subprincípio icônico da quantidade deve ser levado em consideração pois, para que a comunicação efetivamente exista, entre outros requisitos, é necessário adequar a quantidade de informações ao receptor e ao contexto comunicativo. Para o professor de língua materna, conhecer questões relacionadas à informatividade, à relevância e à iconicidade é importante, pois lhe concede instrumentos para analisar a macrossintaxe e as relações discursivas, contribuindo para a eficiência da prática de reescritura textual (OLIVEIRA; COELHO, 2003).

É notória a preocupação dos docentes em manipular adequadamente as informações novas e velhas, de maior ou menor destaque, bem como em organizar as informações conforme a estrutura adotada para as propostas. Tais estratégias são essenciais para o alcance dos objetivos almejados em atividades avaliativas. Apesar disso, lacunas informacionais foram percebidas, as quais poderiam ter causado prejuízos ao alunado, o que não ocorreu.

A hipótese inicial foi comprovada: a adequação das produções textuais dos discentes à situação comunicativa, a partir do comando da proposta de atividade – presencial ou virtual – é fortemente influenciada pela forma com que o grau de informatividade é administrado em tal comando. Isso foi perceptível principalmente por meio da atividade disponibilizada em ambiente virtual, no qual não há possibilidade de interação face a face e o como é dito se torna essencial para que se entenda o que é dito. Confirmamos, assim, que a informatividade é um fenômeno situado além das regularidades léxico-gramaticais com que os textos são construídos, responsável, junto com outros fatores, pelo controle de fornecimento de conteúdo, incluindo a qualidade e a relevância deste no discurso.

Dessa forma, é necessário buscar melhorar sempre os materiais didáticos elaborados, visando aprimorar cada vez mais o ensino e a aprendizagem e atingir os objetivos almejados para a verificação da aprendizagem. Os docentes devem levar em consideração o cuidado com a formulação dos comandos na proposta de atividade, atentando para os aspectos informacionais e linguísticos. Nesse sentido, essa pesquisa servirá como auxílio para a autocrítica (no que diz respeito às práticas de escrita), tarefa imprescindível ao aperfeiçoamento profissional - tanto dos docentes de PLE como dos futuros bacharéis em C&T.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009 (Estratégias de ensino, 10).

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-176.

_____. et al. Pressupostos teóricos fundamentais. In: _____. (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FAPERJ/DP&A, 2003. p. 29-55.

_____.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. In: _____. (orgs.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2007. p. 13-51.

GÖRSKI, E. Ordenação: continuidades e rupturas. In: CABRAL, L. G.; GÖRSKI, E. (orgs.). *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis, SC: Insular, 1998. p. 111-134.

OLIVEIRA, M. R. de; COELHO, V. W. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. et al. (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FAPERJ; DP&A, 2003. p. 89-119.

RONCARATI, C. *As cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola, 2010. (Estratégias de ensino, 19).

TRAVAGLIA, L. C. O relevo no processamento da informação. In: JUBRAN, C. A. S.; KOCH, I. G. V. (orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. v. 1. Campinas, SP: Unicamp, 2006. p. 167-215.