

**AS IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO
DOS TEXTOS E SUA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL NA
(RE)CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS**

**Implications of the Context of Production of Texts
and their Textual Organization for the
(Re)Construction of Meanings**

Janete ZYGMANTAS (Centro Universitário Capital – UniCAPITAL)

Abstract

This article aims at stating the importance of analysing the context of production of texts as well as their organization through the use of modalization. Such approach is based on Socio-Discursive Interactionism and the framework proposed by Bronckart (1997, 1998, 2004) and other researchers from the University of Geneve. This analysis has contributed to checking the (re)construction of meaning on the teaching and learning process of reading in a foreign language.

Key-words: *context of production; modalization; socio-discursive interactionism; (re)construction of meaning.*

Resumo

Este artigo tem por objetivo relatar a contribuição da análise do contexto de produção de textos, bem como de sua organização textual, através do uso de modalizações, com base no Interacionismo Sócio-Discursivo e quadro teórico proposto por Bronckart (1997, 1998, 2004) e pesquisadores da Universidade de Genebra. Essa análise contribuiu para a verificação da (re)construção de significados sobre o ensino-aprendizagem da leitura em LE.

Palavras-chave: *contexto de produção; modalização; interacionismo sócio-discursivo; (re)construção de significado.*

1. Introdução

Este artigo¹ tem como foco apresentar a importância de considerarmos o contexto de produção dos textos verbais produzidos em uma situação de ação de linguagem específica: o ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira (LE) na sala de aula.

Início através dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD): a noção de texto, seu contexto de produção e as avaliações sobre o conteúdo temático. Em seguida, apresento o contexto no qual a pesquisa foi realizada, bem como indico os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. Finalmente, encaminho a discussão para os resultados obtidos pós-análise do contexto de produção e organização dos textos verbais, através do emprego de modalizações, além de apresentar as considerações finais sobre o tema aqui abordado.

2. O Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD)

Os construtos teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) fundamentam-se nos elementos da Psicologia Sócio-Cultural, uma vez que visam à interpretação: (1) da atividade humana; (2) da maneira pela qual os agentes participam na significação da ação; e (3) do conhecimento que é construído e transformado na ação (Bronckart, 1997, 1998, 2004). Em outras palavras, esses construtos teóricos abordam questões que visam a interpretar a *ação humana* enquanto intervenção no mundo através da linguagem. Essa intervenção sob forma de ação ocorre através da produção de textos verbais, que podem ser orais ou escritos.

2.1 Contexto de produção dos textos verbais

O contexto de produção textual caracteriza-se pela situação na qual o agente, ou ainda, o agente-produtor, termo utilizado por Bronckart

¹ Resultado da dissertação de mestrado intitulada “O Ensino-aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira (LE): Foco na (re)construção de significados” (Zygmantas, 2004).

(1997), representa sua presença, influenciando, assim, a organização do texto a ser produzido. Os fatores que exercem influência na produção do texto podem ser subdivididos entre o mundo físico (ou objetivo) e os mundos social e subjetivo, doravante sócio-subjetivo e, dessa forma, denominados contexto físico e contexto sócio-subjetivo.

O contexto físico compreende o conjunto de conhecimentos concretos sobre a situação de ação, baseados nas capacidades cognitivas de todo indivíduo, tendo sido construídos na primeira infância. Sendo assim, são comuns aos participantes da comunicação, salvo em situações patológicas. Tal contexto pode ser considerado sob os seguintes parâmetros:

- **lugar físico** onde o texto é produzido, portanto o lugar da produção;
- a extensão do tempo ou **momento de produção** do texto;
- **o emissor**, representado pelo agente físico que produz o texto na modalidade oral ou escrita;
- **o receptor**, representado pela pessoa que concretamente recebe ou percebe o texto.

Em caso de produção oral do texto, o receptor está situado na mesma relação de tempo-espço que o emissor, podendo ser denominado **co-produtor** ou interlocutor. Caso a produção do texto seja na modalidade escrita, nem sempre a relação tempo-espço poderá ser compartilhada; porém, se o receptor puder responder ao emissor, através de cartas, por exemplo, ele também poderá ser denominado interlocutor.

Os conhecimentos que compreendem o contexto sócio-subjetivo estão sob constante modificação e são construídos de forma mais complexa, pois o conhecimento sobre as normas e regras às quais estamos submetidos, bem como dos papéis sociais que representamos, requer uma aprendizagem mais lenta, conforme nossa experiência de vida. Nesse contexto, a produção do texto compreenderá formas de ação comunicativa, cujos parâmetros principais podem ser assim denominados:

- o **lugar social** ou espaço onde o texto é produzido e circula (escola, família, mídia etc.);
- a posição social do emissor, que lhe confere o estatuto de **enunciador** ou ainda agente-produtor ou autor, determinada pelo modo como o emissor representa o seu papel social (pai, professor, superior imediato etc.);
- a posição social do receptor, que lhe confere o estatuto de **destinatário**, determinada pelo modo como o receptor representa o seu papel social (filho, aluno, subordinado etc.);
- o **objetivo**, do ponto de vista do enunciador, relacionado ao efeito que quer produzir no destinatário.

A seguir, direciono a discussão para a noção de texto, segundo os pressupostos bronckartianos.

2.1.1 O folhado textual

Segundo Bronckart (1997:119), todo texto é constituído por três camadas, que embora estejam superpostas, relacionam-se entre si.

A **infra-estrutura geral do texto** é concebida por Bronckart (1997:120) como a camada em “*nível mais profundo*”, uma vez que dá a sustentação necessária para o texto, primeiramente observada através da organização de seu conteúdo temático. Já o nível intermediário do texto é identificado através dos **mecanismos textuais**, que, por sua vez, contribuem para “*o estabelecimento da coerência temática*”, através dos elementos de conexão, coesão verbal e coesão nominal (Bronckart, 1997:122). E, finalmente, os **mecanismos enunciativos** podem ser identificados na superfície do texto, uma vez que estão “*diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre agente-produtor e seus destinatários*” (Bronckart, 1997:120), garantindo, dessa forma, a coerência interativa do texto.

Neste artigo, destaco a análise em duas camadas textuais: (1) a infra-estrutura geral do texto, com o intuito de fazer o levantamento do conteúdo temático e (2) os mecanismos enunciativos, para a verificação do posicionamento enunciativo e das vozes presentes nos textos.

Nos parágrafos seguintes, revisito os conceitos propostos por Bronckart relacionados ao conteúdo temático e aos mecanismos enunciativos, em específico, o uso de modalizações.

2.2 Avaliações sobre o conteúdo temático dos textos verbais

Segundo Bronckart (1997:97), “o conteúdo temático de um texto pode ser definido como o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são trazidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.” As informações que constituem o conteúdo temático vão se armazenando na memória do agente-produtor durante o seu desenvolvimento, e antecedem o desencadeamento da ação da linguagem. Fazem parte do seu conhecimento prévio sobre os mundos representados, que é construído de apropriações resultantes das interações social e verbal.

Os mecanismos enunciativos colaboram para a coerência interativa, possibilitando a verificação do posicionamento enunciativo e das vozes presentes no texto, envolvidos na relação entre o enunciador e seu destinatário. Contribuem, também, para a verificação dos julgamentos de valores sobre os temas abordados. Nas palavras de Bronckart (1997:43), “(...) cada ser humano, portanto, participa das avaliações sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação e “julga” a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados”.

As avaliações sobre as informações do conteúdo temático podem ser verificadas através de um conjunto de modalizações, que foram divididas nos seguintes subconjuntos: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Faço, abaixo, uma breve descrição dos subconjuntos:

- Modalizações lógicas: relacionadas ao valor de verdade (falso/verdadeiro) e mobilizadas através de conhecimentos procedentes do mundo objetivo, enquanto fatos atestados (certos), possíveis, prováveis, improváveis, eventuais etc.;
- Modalizações deônticas: relacionadas a valores e regras sociais atribuídos (domínios do direito, da obrigação social

e/ou conformidade com normas em uso), procedentes dos conhecimentos do mundo social, enquanto permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc.;

- Modalizações apreciativas: relacionadas a valores subjetivos atribuídos, enquanto bons, maus, estranhos, benéficos etc., procedentes dos conhecimentos do mundo subjetivo, a partir do qual as vozes atuam enquanto entidades avaliadoras;
- Modalizações pragmáticas: relacionadas à responsabilidade de uma entidade do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição etc.) cujas avaliações remetem à sua capacidade de ação (o *poder-fazer*), intenção (o *querer-fazer*) e razões (o *dever-fazer*).

Essas modalizações, independentemente do subconjunto, são marcadas por unidades lingüísticas, denominadas modalidades (Bronckart, 1997:132,333), que podem ser destacadas através de tempos verbais (futuro do pretérito), auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever etc.), conjunto de verbos com a função de auxiliares de modo (crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a etc.), advérbios ou locuções adverbiais (certamente, sem dúvida, felizmente etc.), frases impessoais (é evidente que..., é possível que..., admite-se que..., etc.), entre outros.

Abaixo, discorro sobre o contexto da pesquisa, bem como a coleta de dados e os procedimentos de análise.

3. Contexto da pesquisa

A pesquisa se inseriu no Programa *Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática*, fruto da parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo. O programa tem por objetivo geral o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, visando à melhoria do ensino-aprendizagem de língua inglesa na Rede Estadual e Municipal de São Paulo.

Os co-participantes da pesquisa foram a professora-pesquisadora e 20 (vinte) professores-alunos do terceiro módulo do curso de formação lingüística, sendo que 3 (três) professoras-alunas, cujos nomes são fictícios, tornaram-se participantes focais e foram escolhidas mediante os seguintes critérios: interesse em participar do projeto de pesquisa, presença regular às aulas e escritura dos diários reflexivos.

O trabalho teve como foco as aulas de compreensão escrita do curso de formação lingüística oferecido pela Cultura Inglesa, ministradas por mim para o terceiro módulo, que aconteceu no segundo semestre de 2002, em uma das três filiais da instituição que participam desse programa.

3.1 Coleta e procedimentos da análise de dados

A pesquisa foi realizada com base em um *corpus* composto por 3 (três) aulas, de um total de 6 (seis), com foco no trabalho da compreensão escrita.

O *corpus* também foi composto por respostas a dois questionários, sendo que um foi utilizado no início do curso (20/08/2002), para levantamento das visões iniciais² sobre o processo e ensino-aprendizagem da leitura, e o segundo e último³, no final do curso (13/11/2002), com o intuito de coleta dos significados (re)construídos, através da reflexão sobre a atividade de leitura elaborada pelos professores-alunos. Foram consideradas somente as respostas das participantes-focais da pesquisa, embora todos os professores-alunos tenham respondido às questões.

² Para esse levantamento, foram utilizadas as seguintes perguntas: (1) *O que você costuma ler em inglês?* (2) *Na sua opinião, qual a importância do trabalho da leitura em LE na sala de aula?* e (3) *Como você trabalha a habilidade da leitura na sala de aula?*

³ Foram consideradas as respostas às seguintes perguntas do questionário: (E) *Se você tiver que utilizar o mesmo texto para o trabalho da leitura na sala de aula, com outro grupo, fará a mesma atividade ou modificará alguns exercícios? Por favor, exemplifique sua resposta* e (G) *Em que medida a reflexão que você acabou de fazer contribuiu para que você considerasse aspectos sobre a leitura na sala de aula que não havia considerado anteriormente?*

Para verificar em que medida as aulas de leitura do curso contribuíram para a (re)construção dos significados sobre o ensino-aprendizagem da leitura em LE, baseei-me nos construtos teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo para realizar a análise da situação de ação de linguagem, através do levantamento do contexto de produção (lugar social, momento da produção, enunciador, destinatário/co-produtores, objetivo). Com relação à análise da organização textual, busquei elencar alguns elementos do conteúdo temático, retirados das transcrições das aulas em áudio e dos textos escritos, que pudessem ilustrar a minha interpretação dos significados (re)construídos.

Com referência à constatação do uso de modalizações, ou seja, julgamentos de valor sobre alguns elementos do conteúdo temático, busquei verificar o emprego de auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever etc.), conjunto de verbos com a função de auxiliares de modo (crer, pensar, gostar, ser obrigado a etc.), advérbios ou locuções adverbiais (certamente, sem dúvida, felizmente etc.), frases impessoais (é evidente que..., é possível que..., admite-se que..., etc.), entre outros. Utilizei os subconjuntos propostos por Bronckart (1997): modalizações lógicas, modalizações deônticas e modalizações pragmáticas, conforme relatei anteriormente.

Antes de iniciar a análise textual, realizei a análise do contexto de produção dos textos. A seguir, apresento os resultados obtidos, após a análise do contexto de produção e da organização textual.

4. Discussão dos resultados

O contexto de produção pôde ser caracterizado pela situação na qual o agente-produtor representou sua presença, influenciando, dessa forma, a organização textual. O **lugar social** refere-se ao local e características da instituição onde as aulas foram realizadas. Foi possível notar, também, as datas da realização das aulas, destacadas pelo **momento de produção**. Os participantes da interação, denominados **co-produtores**, por partilharem da mesma relação tempo-espço, refletiram o papel social exercido no momento das produções textuais: professora de inglês = professora pesquisadora, e professores-alunos,

que são bolsistas do programa de formação contínua. E, finalmente, o **objetivo**, do meu ponto de vista, enquanto enunciadora, referiu-se ao efeito que eu gostaria de causar em meus destinatários, neste caso, os professores-alunos, durante as interações.

A seguir, discorro sobre os contextos de produção iniciais das aulas 1, 2 e 3.

4.1 Análise do contexto de produção dos textos orais

O *lugar social* foi o mesmo nas três aulas e pode ser descrito como:

- Escola de Línguas situada em bairro de classe média-alta na zona leste de São Paulo. Salas de aula equipadas com computador, *data show*, retroprojeter, tela de projeção, aparelho de som, TV, ventilador e quadro branco.

Os *co-produtores*, assim denominados por partilharem da mesma relação tempo-espço, foram os mesmos nas três aulas:

- Professora de inglês (e/ou Mestranda em Lingüística Aplicada pela PUC-SP);
- Professores-alunos bolsistas do Programa.

O *momento de produção* foi considerado segundo as datas das aulas:

- Aula 1: manhã do dia 18 de setembro de 2002.
- Aula 2: manhã do dia 23 de outubro de 2002.
- Aula 3: manhã do dia 13 de novembro de 2002.

O *objetivo*, sob o ponto de vista do enunciador (professora-pesquisadora), sofreu alterações, uma vez que cada aula teve um objetivo específico:

- Aula 1

Levar os professores-alunos a se conscientizarem sobre o fato de que as estratégias utilizadas para a compreensão de textos em L1 podem ser utilizadas para a compreensão de textos em L2.

- Aula 2

- (1) Promover espaços para a conscientização sobre o propósito para a leitura;
- (2) Desenvolver as seguintes capacidades de linguagem, por meio do uso de estratégias:
 - (a) Capacidades de ação: análise do contexto de produção;
 - (b) Capacidades discursivas: (a) análise da organização textual, (b) inferências a partir do título e figuras;
 - (c) Capacidades linguístico-discursivas: reconhecimento de palavras cognatas.

- Aula 3

Promover espaços para a reflexão sobre a atividade de leitura elaborada pelos professores-alunos.

Ao analisar as interações sociais durante a aula 1, pude notar uma mudança no contexto de produção inicial relacionado ao papel social de um dos co-produtores do texto oral (*Guilherme6*), uma vez que ele mobilizou conhecimentos sobre a leitura em LE, como aluno, partindo de experiências escolares prévias, conforme turno abaixo:

Não. Você é preparado a associar...na escola...essa palavra é isso em português, essa é isso em português, então você fica mecanizado. (*Guilherme6*)

Na análise dos trechos selecionados da aula 2, não foram identificadas mudanças no contexto de produção do texto, ou seja, os papéis sociais e objetivos permaneceram inalterados.

Já na análise do contexto de produção da aula 3, alguns professores-alunos mobilizaram conhecimentos como professores da Rede Pública Oficial de Ensino, embora, naquele momento, desempenhassem o papel social de professores-alunos do programa de formação contínua, conforme mostram os seguintes turnos: *Rosa1*, *Mirelle2* e *Guilherme2*:

(...) então você vai trabalhar com os alunos fazendo perguntas, sobre o título, o que eles sabem a respeito do título, o que eles podem te dizer...o que chamou a atenção nas figuras do texto.
(Rosa1)

Eu posso pegar no texto uma frase sugestiva e colocar na lousa e aí eu digo o que é que eles acham que vai sair dali. (Mirelle2)

O aluno tá participando da aula com o que ele já tem.
(Guilherme2)

Nos turnos acima, foi possível notar a referência aos alunos, através do pronome de terceira pessoa do plural (*eles* = alunos), nos turnos de Rosa1 e Mirelle2, e o sintagma nominal *o aluno*, no turno de Guilherme2, enfatizando, dessa forma, a mudança de papel social dos participantes dessa interação e co-produtores do texto, de professores-alunos para professores de inglês da Rede Pública.

A seguir, relato os resultados obtidos após a análise do contexto de produção dos textos escritos pelas professoras-alunas focais, retirados dos diários reflexivos.

4.2 Análise do contexto de produção dos textos escritos

Em 20/08/2002, apliquei um questionário em sala de aula, cujo objetivo foi realizar o levantamento das visões iniciais dos professores-alunos sobre o ensino-aprendizagem da leitura em LE. Durante a análise, foi possível identificar mudança no papel social de Marilisa, de professora-aluna para professora de inglês (*“Escolho textos simples, associo palavras com figuras e peço pra trabalhar em grupo”*). Similarmente, os resultados da análise do contexto de produção textual da participante Renée também mostraram que ela alterou seu papel social, de professora-aluna para professora de inglês da Rede Oficial: *“(...) Faço os alunos lerem e tentarem através das figuras e escrita deduzir (...).”* Quanto ao contexto de produção da participante Rosa, não foram identificadas alterações nesse sentido.

Os textos escritos referentes à aula 1 foram produzidos a partir de 18/09/2002, em lugar social não identificado, ou seja, fora da sala de aula. A escritura dessas reflexões teve por objetivo relatar aspectos discutidos na sala de aula que, por sua vez, tiveram como foco a conscientização do uso de estratégias para a compreensão de textos em L1 e L2. Foi possível identificar mudança no papel social de Marilisa: de professora-aluna para professora de inglês da Rede Oficial de Ensino, pois referiu-se à sua prática pedagógica: “*posso adicionar mais conhecimento*” e aos alunos “*a partir de sua bagagem cultural*”. Quanto à participante Renée, não foram identificadas mudanças no contexto de sua produção textual. Já a análise do texto produzido pela participante Rosa mostrou alteração do papel social, isto é, de professora-aluna bolsista para professora de inglês da Rede Oficial de Ensino, ao referir-se à leitura dos textos em inglês: “*os mesmos (textos em LE) devem se adequar ao entendimento e conhecimento que os alunos têm para tal atividade*”.

Com referência à aula 2, a escritura das reflexões teve por objetivo relatar aspectos abordados em sala de aula, através da aula de leitura de textos em inglês, fazendo uso de diversas estratégias através do desenvolvimento das capacidades de linguagem. A escritura dos diários foi feita a partir de 23/10/2002, em lugar social não identificado. Não foram observadas alterações no contexto de produção das três participantes, principalmente no que se refere ao papel social, uma vez que se referiram à aula do ponto de vista de professoras-alunas do curso.

A reflexão sobre a atividade de leitura (aula 3) foi realizada em 13/11/2002, através da aplicação de questionário em sala de aula. A análise dos dados relacionados às perguntas E e G mostraram que todas as participantes alteraram seu papel social de professora-aluna do programa para professora de inglês da Rede Oficial, uma vez que a própria atividade direcionou a atenção para a ação em sala de aula, conforme mostram os recortes abaixo:

“*Daria as mesmas duas fases iniciais e mudaria na última (...)*
“ (pergunta E – Marilisa)

“*(...) é nela que o aluno poderá expor suas opiniões sobre o texto (...)*” (pergunta G – Marilisa)

“(...) pois alunos pobres não possuem computadores e (...)”(pergunta E – Renée)

“(...) a clareza na atuação ou prática está se configurando e me dando mais confiança para usá-las.” (pergunta G – Rosa)

Pelo que foi acima exposto, pode constatar que o contexto de produção sofre alterações durante a produção de textos orais, uma vez que é influenciado por questões que os co-produtores trazem para a discussão, relacionadas a experiências anteriores; nesse caso, enquanto alunos de cursos de graduação ou ainda enquanto professores da Rede Oficial.

Com o intuito de verificar como os significados são (re)construídos, realizei a análise das informações que estavam explicitamente apresentadas no texto, isto é, as unidades declarativas da língua. Encaminho, portanto, a discussão para os resultados da análise dos mecanismos enunciativos que, por sua vez, contribuem para a coerência interativa do texto a partir dos comentários e avaliações do conteúdo temático das aulas selecionadas.

4.3 Avaliações sobre o conteúdo temático dos textos verbais

Conforme já destacado, utilizei a noção de modalizações e seus subconjuntos (lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas), conforme proposto no quadro teórico de Bronckart (1997:330-336).

Os dados mostraram **maior ocorrência das modalizações lógicas** (15 modalidades), o que poderia indicar que os enunciadores/co-produtores basearam a maior parte de suas opiniões naquilo que foi concretamente observável, ou seja, em tradições culturais e no conhecimento construído, desde a infância, sobre o mundo físico. Emitiram, portanto, avaliações quanto ao **valor de verdade** ou **certeza** dos elementos constitutivos do conteúdo temático (“É claro que não tem o pós-reading, que aí seria conosco” – transcrição aula 3 – Guilherme3), e, também, quanto à **possibilidade** ou **probabilidade** de determinados eventos, constitutivos do conteúdo temático (“...provavelmente muitos perceberam que é nesta fase que o aluno tem

um espaço para relacionar o que leu com suas experiências de vida.” - diários reflexivos – aula 3 – Janete).

Em segundo lugar, os dados mostraram uma **grande ocorrência das modalizações pragmáticas** (14 modalidades). Dito de outra forma, houve grande ocorrência de julgamentos e **valores relacionados** à responsabilidade do agente com referência à **capacidade de ação** (o *poder-fazer*) e **razões** (o *dever-fazer*), o que poderia demonstrar que a reflexão poderia ter levado o agente a tornar públicas suas responsabilidades, através de suas capacidades e intenções, que não puderam ser realizadas (“...*não pude fazer* os exercícios sozinha (...)” – diários reflexivos – aula 1 – Renée), que já haviam sido realizadas (“*pude perceber*, também, a dificuldade encontrada para a realização de tarefas para a fase de pós-leitura” – diários reflexivos – aula 3 – Janete) e finalmente, aquelas que ainda poderão ser realizadas (“...entendi um pouco mais a fase III, pois percebi que é nela que *o aluno poderá* expor suas opiniões sobre o texto e enriquecerá seu conhecimento” – reflexões sobre a atividade de leitura – aula 3 – Marilisa).

E, finalmente, os dados mostraram uma **ocorrência expressiva** (12 modalidades) **das modalizações deônticas**, o que, por sua vez, poderia demonstrar a preocupação do enunciador/co-produtor em expressar sua opinião sobre **questões apoiadas nos valores sociais**, principalmente no que se refere aos papéis sociais de professor e aluno, isto é, do domínio de seus **direitos** e suas **obrigações** relacionadas à prática em sala de aula no que tange ao ensino-aprendizagem da leitura em LE (“...*Achei importante* antecipar o papel da predição na pré-leitura, utilizando as figuras e o título...” – reflexões iniciais - Janete).

A **ausência de ocorrência das modalizações apreciativas** nos elementos do conteúdo temático selecionados poderia indicar que os enunciadores/co-produtores expressaram seus julgamentos e valores de forma não subjetiva, uma vez que esses **julgamentos não procederam de seu mundo subjetivo**. Nas palavras de Bronckart (1998:75), somente “*o agente tem acesso privilegiado*” a esse mundo. Esse acesso privilegiado não pôde ser verificado, a meu ver, talvez pela própria natureza das aulas que, conforme já destacado anteriormente, possibilitaram espaços para reflexão através de maior contato entre as

vozes. Esse fato poderia ter contribuído para que os co-produtores chegassem a um entendimento durante as interações, uma vez que principalmente basearam seus julgamentos e valores em fatos, procedentes de conhecimentos do mundo objetivo, construídos desde a infância e transmitidos culturalmente, além de expressar seus julgamentos baseados em regras constitutivas do mundo social, enfatizando, dessa forma, questões relacionadas à ordem de direito e do domínio do dever (Bronckart, 1997:330-331).

Em seguida, discorro sobre os resultados pós-análise do emprego de modalizações na organização dos textos escritos pelas professoras-alunas focais.

4.4 Avaliações sobre o conteúdo temático dos textos escritos: professoras-alunas focais

Início esta discussão utilizando os textos escritos pela professora aluna-focal Marilisa. Apresento, em seguida, os resultados da análise dos textos de Renée e Rosa.

• Professora-aluna focal 1: Marilisa

Foi possível notar a predominância de julgamentos baseados em valores procedentes do mundo físico, transmitidos culturalmente desde a infância, indicando **certeza**, através das **modalizações lógicas**: “É importantíssimo, pois *só* assim adquirimos um vocabulário extenso e rico” (visões iniciais - pergunta 2) e “(...) *só* posso adicionar mais conhecimento a partir de sua bagagem cultural” (aula 1- 18/09/2002). Notou-se, também, a presença de **modalizações pragmáticas** baseadas na capacidade de ação do aluno (o *poder-fazer*): “(...) *o aluno poderá expor* suas opiniões sobre o texto e enriquecerá seu conhecimento (...)” (resposta à pergunta E).

• Professora-aluna focal 2: Renée

A análise mostrou que os julgamentos sobre o conteúdo temático foram emitidos através do uso de **modalizações lógicas**, baseadas na compreensão do mundo objetivo, indicando valores enquanto

verdadeiros e certos: (...) “*Sempre* eles (= os alunos) acertam a tradução sem auxílio do dicionário” (resposta à pergunta 2 – visões iniciais) e “*Principalmente* quando chega na parte do post-reading (...)”, exemplo retirado do diário reflexivo da aula 1.

Pude notar, também, que os julgamentos de Renée foram expressos através de **modalizações pragmáticas**, baseadas em (1) sua capacidade de ação (*o poder-fazer*): “*Podemos deduzir* a informação de acordo com o contexto... *Não pude fazer* os exercícios sozinha(...)” e em (2) suas razões (*o dever-fazer*): “*preciso ler* mais e *aprender* mais vocabulário/*preciso fazer* mais exercícios sobre isso.”

Ao referir-se à reflexão sobre a atividade de leitura, Renée mobilizou seus conhecimentos, através de **modalizações deônticas**, baseadas na compreensão do mundo social, situações enquanto **proibidas/da ordem do dever**: “(...) alunos pobres não possuem computadores e *não podem* ficar navegando na Internet” (resposta à pergunta E) e “*O professor não deve* sair dando qualquer texto para o aluno fazendo que ele entenda, aprenda, traduza etc.” (resposta à pergunta G).

• Professora-aluna focal 3: Rosa

Os dados mostraram que os julgamentos de Rosa foram expressos através de **modalizações deônticas**, indicando seus conhecimentos sobre o mundo social e **regras do domínio do dever**: “*os mesmos* (textos em LE) *devem se adequar* ao entendimento e conhecimento que os alunos têm para tal atividade” (aula 1) e “(...) and *we have to look for* specific information ...” (aula 2).

Já ao expressar suas reflexões sobre a atividade, Rosa mobilizou conhecimentos através de (1) **modalizações pragmáticas**, em relação à responsabilidade pela ação e **razões** (*o dever-fazer*): “(...) *Cabe ao professor adequar* o trabalho em função do nível dos alunos” (resposta à pergunta E) e de (2) **modalizações lógicas** baseadas no seu conhecimento sobre o mundo físico, indicando **certeza**: “ (...) *Já* tinha uma noção anterior sobre como trabalhar a leitura (...) utilizando as estratégias citadas” (resposta à pergunta G).

Em linhas gerais, os resultados mostraram que os significados são (re)construídos a partir de conhecimentos preexistentes: quando apoiados em pressuposições de certeza ou verdade, os professores-alunos mobilizaram conhecimentos do mundo físico, expressos através de modalizações lógicas. Já quando apoiados em valores oriundos do mundo social, referiram-se às regras (proibição, da ordem do dever) que regem as ações de professores e alunos. Para tanto, utilizaram-se de modalizações deonticas. Por outro lado, quando se referiram à capacidade de ação pessoal, como professores ou alunos do curso ou de seus alunos quanto ao *poder-fazer* (capacidade de ação) e ao *dever-fazer* (razões), empregaram modalizações pragmáticas. Por outro lado, nos trechos analisados foi possível notar a ausência do emprego de modalizações apreciativas que, por sua vez, são produzidas a partir de conhecimentos provenientes do mundo subjetivo de cada co-produtor/enunciador, ao qual somente ele tem acesso privilegiado. Tal fato pode ser explicado pelo fato de que as aulas tiveram como foco a (re)construção de significados relacionados à leitura de textos em LE, principalmente, através de contextos de conscientização e reflexão partilhada.

Ilustro essa análise através do quadro abaixo, como apresentado em Zygmantas (2004:76):

Modalizações	Lógicas	Pragmáticas	Deonticas	Apreciativas
Ocorrência (Número de modalidades)	15	14	12	0
Modalidades	Valor de verdade ou certeza: <i>sempre, só (=somente dessa forma), acho, acha, acham, é claro, principalmente, já, acredito.</i> Possibilidade ou probabilidade: <i>pode, parece, provavelmente.</i>	Capacidades de ação (o poder-fazer): <i>podemos deduzir, não pude fazer, não conseguiu deduzir, posso adicionar, posso pegar, pude perceber, não consegui ir muito além, poderá expor, podem te dizer, pode fazer.</i> Razões (o dever-fazer): <i>preciso ler, preciso fazer, preciso pensar, cabe ao professor adequar.</i>	Proibição: <i>não podem ficar navegando, não deve sair dando qualquer texto.</i> Desejáveis ou necessários: <i>Devem se adequar, achei importante, achei necessário, achei relevante, é preciso, houve a necessidade, have to look for specific information, have to think about the way.</i>	

Quadro 1: Subconjuntos de modalizações sobre o conteúdo temático das aulas

5. Considerações finais

Os resultados apresentados possibilitaram-me confirmar a importância de considerar o contexto de produção dos textos, além de atentar para o fato de sua mobilidade, uma vez que durante as produções verbais os co-produtores/enunciadores apóiam-se em ações, ou ainda utilizam conhecimentos provenientes de experiências prévias, o que poderá implicar mudanças de papel social em suas ações discursivas.

A constatação do uso de modalizações alertou para o fato de que os enunciados não são neutros, uma vez que carregam em si julgamentos de valor emitidos pelos co-produtores/enunciadores. Esses, por sua vez, utilizam conhecimentos provenientes dos mundos representados (objetivo, social e subjetivo) ao verbalizarem suas avaliações, ao mesmo tempo em que representam sua presença e apresentam intenções de acordo com o efeito que querem causar em seus destinatários, através de suas intervenções no mundo - dito de outra forma, suas ações discursivas.

Sendo assim, a análise das unidades declarativas da língua, segundo o quadro teórico proposto, possibilitou-me verificar a (re)construção de significados no processo de ensino-aprendizagem de leitura em LE de um grupo de professores de língua inglesa, participantes de um projeto de formação contínua.

Recebido em: 07/2004; Aceito em: 12/2004.

Referências Bibliográficas

- BRONCKART, J.P. 1997/2003 *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. EDUC.
- _____. 1998 Teorias da ação, da fala, da linguagem natural e do discurso. IN: J.V. WERTSCH; P. DEL RIO & A. ALVAREZ (orgs.) *Estudos socioculturais da mente*. Tradução de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Artes Médicas.

- _____ 2004 Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Conferência Inaugural do XIV INPLA, em 22/04/2004. Tradução de Anna Rachel Machado e revisão de Adail Sobral.
- ZYGMANTAS, J. 2004 O ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira (LE): foco na (re)construção de significados. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

Janete Zygmantas holds an MA in Applied Linguistics from the Catholic University of São Paulo (PUC-SP). She is currently involved in Teacher Continuing Education and the process of reading in English in the classroom. Her current interests also include reading critically in English. jz@uol.com.br