

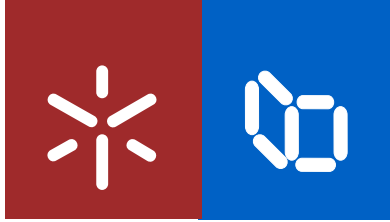


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Maria Fernanda de Faria von Sydow Bittencourt

**O Discurso Acadêmico de Validação de
Conhecimento no Ensino Superior Brasileiro:
A Construção dos Atos Diretivos**

Maria Fernanda de Faria von Sydow Bittencourt
**O Discurso Acadêmico de Validação de Conhecimento no
Ensino Superior Brasileiro: A Construção dos Atos Diretivos**



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Maria Fernanda de Faria von Sydow Bittencourt

**O Discurso Acadêmico de Validação de
Conhecimento no Ensino Superior Brasileiro:
A Construção dos Atos Diretivos**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Linguagem

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Aldina de Bessa Ferreira
Rodrigues Marques**

Declaração

Nome: **Maria Fernanda de Faria von Sydow Bittencourt**

Endereço electrónico: Telefone: **+55 2498826 2355**

Passaporte: **FO314275**

Título dissertação<

**O Discurso Acadêmico de Validação de Conhecimento no Ensino Superior Brasileiro: A
Construção dos Atos Diretivos**

Orientador(es):

Maria Aldina Bessa Ferreira Rodrigues Marques Ano de conclusão: **2019**

Mestrado em Ciências da Linguagem

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA FOLHA Q
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 15 de março de 2019

Assinatura:  _____

Agradecimentos

A realização desta Dissertação de Mestrado não teria sido possível sem a colaboração, estímulo e dedicação de pessoas que me ofereceram suporte emocional, acadêmico e profissional, permitindo assim que eu concluísse esta tarefa com êxito. Gostaria de expressar minha eterna gratidão àqueles e àquelas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

Em primeiro lugar, agradeço à minha Professora Orientadora, Doutora Maria Aldina Bessa Ferreira Rodrigues Marques, pela oportunidade de me beneficiar de sua excelência e sua incansável tarefa de orientação. Suas atenciosas e detalhadas revisões e considerações foram fundamentais para que eu encontrasse o rumo para minha proposição de estudo; suas sempre cordiais palavras de motivação e sua prontidão em atender aos meus questionamentos me mantiveram firme no propósito de superar minhas limitações e aflições emocionais. Sua experiência abriu-me novas perspectivas e impôs-me alguns desafios de enfrentar obstáculos para mim intransponíveis. Por sua competência, dedicação e atenção são-lhe eternamente grata.

Sou grata também à minha colega e amiga Tamires Ramalho, sem a qual nada disso teria sido possível. Sou grata por todas as horas de transmissão de aulas via Internet durante meu afastamento das salas de aula por motivos pessoais, e por seus conhecimentos acadêmicos especializados que muito me ajudaram na composição deste trabalho. Agradeço-lhe imensamente por sua companhia em momentos difíceis por estar longe da minha família.

Agradeço de coração à amiga, companheira e incentivadora Professora Doutora Maria do Carmo Lourenço Gomes pelo acolhimento em Portugal, pelo seu entusiasmo e sua presteza em intermediar minha comunicação às vezes difícil com a Universidade. Sou grata por me proporcionar momentos tão ricos de conhecimento acadêmico, e pela sua demonstração de amizade incondicional.

Aos meus amados e caríssimos filhos, minha eterna gratidão pela confiança, pelo apoio, pelo incentivo, por todo amor dedicado a mim, e que nutriu meus momentos de solidão e saudade de casa. Desejo que este seja também um exemplo de determinação e busca por momentos de realização pessoal e profissional que vocês venham a ter para si próprios. A união dos afetos é capaz de manter-nos lado a lado, mesmo que a um oceano de distância.

Às minhas irmãs Maria Christina e Maria Paula, e ao meu irmão Paulo Henrique, e respectivos esposos e esposa, gratidão pelo apoio diário e incansável durante essa tarefa, e pela torcida pelo sucesso dessa jornada.

À Doutora Maria Isabel Sá Earp de Resende Chaves, Supervisora Geral, e à Doutora Derly Streit (in memoriam), Coordenadora Geral de Ensino, e a todos os Coordenadores dos Cursos de Graduação da Faculdade de Medicina de Petrópolis e Faculdade Arthur Sá Earp Neto, meus sinceros agradecimentos pelo incentivo, companheirismo e autorização para realização deste Mestrado, para o qual adequações às modalidades de aulas ministradas na Instituição foram necessárias.

Às minhas amigas e amigos, gratidão pela presença diária via redes sociais, mantendo-nos atualizados, próximos e em sintonia. Sem vocês o caminho teria sido muito difícil. Gratidão por sempre estarem disponíveis e me dedicarem seu tempo, carinho e palavras. Em especial, um agradecimento à Professora Vanda Sutter por seu suporte emocional e acadêmico, certificando-se de que eu não abandonaria essa missão; à minha amiga-irmã por afinidade, Cristina Maria Rabelais Duarte, por seu companheirismo, suas palavras e seus exemplos de foco e determinação que sempre me inspiraram. Ao companheiro de jornadas de vida, Heitor Bittencourt, gratidão pelas inúmeras oportunidades de aprendizado. A Jan Bezemer, sua generosidade e leveza de ser tornaram esse sonho possível. Gratidão eterna.

Aos meus para sempre presentes Mãe e Pai, gratidão pelo empenho em me proporcionarem as melhores oportunidades de formação, não só acadêmica, mas, principalmente, a formação moral e ética consistente que me possibilitou almejar muitos e realizar tantos sonhos de vida. Gratidão por acreditarem e apostarem em cada um deles.

A todos, imensa gratidão por colaborarem pessoalmente para a realização desta tese de Dissertação de Mestrado.

O Discurso Acadêmico de Validação de Conhecimento no Ensino Superior Brasileiro: A Construção dos Atos Diretivos¹

Resumo

Este trabalho aborda a importância do discurso acadêmico e do seu ensino sistematizado para a efetiva comunicação no âmbito universitário. Para isso, tomamos como objeto central de estudo os *atos discursivos* realizados nos enunciados do par ‘pergunta-resposta (P-R)’ como par adjacente, produzidos pelo professor e pelo aluno, respectivamente, nos papéis de participantes na interação comunicativa avaliativa da *Prova escrita de validação do conhecimento* (PEVC). O objetivo principal é descrever os itens avaliativos da PEVC como intercâmbios das interações de um subgênero discursivo institucionalizado e, portanto, estruturalmente menos flexível quanto à sequenciação dos atos discursivos de cada intervenção interacional. O *corpus* estudado consiste de itens de avaliação autênticos, selecionados de PEVCs de disciplinas do primeiro ano de dois cursos de uma faculdade localizada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. O principal foco da análise é a organização estrutural dos atos diretivos da intervenção iniciativa (pergunta) para a qual corresponde uma intervenção reativa (resposta). A partir de uma perspectiva pragmática-discursiva, e particularmente da teoria dos atos, desenvolvida por Austin e Searle, investigamos as diversas estratégias de organização discursiva produzidas pelo professor avaliador e pelos alunos avaliados na realização deste gênero acadêmico. Tivemos em conta a sua organização composicional, em termos do plano de texto caracterizado por uma estrutura cumulativa de “pergunta” e “resposta”. Pretendia-se analisar os elementos constitutivos de cada item de avaliação de prova escrita, para apreender as estratégias de organização de cada um destes turnos de interação de modo a completarem-se como um par adjacente ou intercâmbio. Os resultados apontam para uma relativa estabilidade de organização discursiva e textual da PEVC e evidencia a assimetria discursiva e a previsibilidade da estrutura composicional das respectivas intervenções, sequenciadas em atos discursivos estrategicamente organizados para alcançarem os êxitos esperados nas produções enunciativas. O par “*pergunta-resposta*”, designação vulgar decorrente da categorização dos falantes, é parte da estruturação discursiva, e a unidade básica do plano de texto característico deste gênero discursivo em análise. O par “P-R” foi reanalisado como par adjacente, de atos ilocutórios, no quadro da teoria acional da linguagem e, de seguida, como intervenção iniciativa e reativa de um intercâmbio, a fim de recolocar a análise e preservar a dimensão sequencial e global da coerência discursiva. As intervenções iniciativas organizam-se tipicamente em atos sequenciados, assertivos e diretivos. Os atos assertivos assumem a função explicativa e enquadradora do contexto situacional em que determinado evento ocorre, constituindo-se como atos subordinados ao ato dominante de valor diretivo. As intervenções reativas são constituídas por sequências de atos predominantemente assertivos de força explicativa ou argumentativa. As sequências analisadas com características discursivas explicativas estão organizadas em função de diferentes estratégias. Especificamente para os atos ilocutórios diretivos, com função de instrução, que incluem o verbo diretivo ‘explique’, alguns funcionamentos linguístico-discursivos foram observados: as intervenções reativas ora ofereciam definição para termos, situando seus significados em um contexto específico (Ir1.n), ora ‘explicavam’ a partir de que eventos algo resultava, correlacionando-os em ordem cronológica (Ir4.n).

Palavras-chave: Discurso acadêmico; Prova escrita de validação do conhecimento; Par adjacente; Intervenção iniciativa; Intervenção reativa; Parâmetros de gênero; Atos ilocutórios

¹ O presente trabalho adota a variedade brasileira da língua portuguesa.

The Academic discourse of Knowledge Assessment in the Brazilian University: The Construction of Directive Acts²

Abstract

This work addresses the importance of academic discourse and its systematized teaching for effective communication in the university context. For this, we take as the central object of study the discursive acts performed in the statements of the pair 'question-answer (Q-A)' as adjacent pair, produced by the teacher and the student, respectively, in the roles of participants in the communicative interaction of the Written Test of Knowledge Validation (WTKV). The main objective is to describe the evaluative items of the WTKV as interactions interchanges of an institutionalized discursive subgenre and, therefore, structurally less flexible as to the sequencing of the discursive acts of each interaction intervention. The *corpus* studied consists of authentic evaluation items, selected from the WTKVs of the first year of two courses at a university located in the city of Rio de Janeiro, Brazil. The main focus of the analysis is the structural organization of the directive acts of the initiative intervention (question) to which a reactive intervention (response) corresponds. From a pragmatic-discursive perspective, and particularly from the theory of acts, developed by Austin and Searle, we investigated the different strategies of discursive organization produced by the evaluating teacher and the evaluated students in the accomplishment of this academic genre. We take into account its compositional organization, in terms of the text plan characterized by a cumulative "question" and "response" structure. It was intended to analyse the constituent elements of each written test evaluation item to apprehend the organizing strategies of each of these interaction turns in order to complete each other as an adjacent pair or interchange. The results point to a relative stability of the discursive and textual organization of the WTKV and it shows the discursive asymmetry and the predictability of the compositional structure of the respective interventions, sequenced in discursive acts strategically organized to reach the expected successes in the enunciative productions. The "question-answer" pair, a common term derived from the categorization of speakers, is part of the discursive structure, and the basic unit of the text plan, characteristic of the discursive genre under analysis. The "Q-A" pair was reanalysed as an adjacent pair of illocutionary acts within the framework of the actional language theory and then as initiative and reactive intervention of an interchange, in order to re-analyse and preserve the sequential and global dimension of discursive coherence. The initiatives interventions are typically organized in sequenced, assertive and directive acts. Assertive acts assume the explanatory and framing function of the situational context in which a given event occurs, constituting itself as acts subordinated to the dominant act of directive value. Reactive interventions consist of sequences of predominantly assertive acts of explanatory or argumentative force. The analysed sequences with explanatory discursive characteristics are organized according to different strategies. Specifically for directional illocutionary acts with an instructional function, which include the verb 'explain', some linguistic-discursive functions were observed: the reactive interventions sometimes offered definition for terms, placing their meanings in a specific context (Ir1.n), sometimes 'explained' from which events something resulted, correlating them in chronological order (Ir4n).

Keywords:

Academic discourse; Written Test of Knowledge Validation; Adjacent pair; Initiative intervention; Reactive Intervention; Gender parameters; Illocutionary acts

² The present study adopts the Brazilian variant of the Portuguese Language.

Sumário

1. Introdução	12
1.1 A linguagem acadêmica como objeto de interesse e estudo	13
1.1.1 Consequências da reflexão sobre o discurso acadêmico escrito de avaliação	16
1.2. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. As Diretrizes Curriculares Nacionais no Brasil	18
1.2.1 As questões discursivas de avaliação de aprendizagem – Competências e habilidades.....	21
1.3 O objeto de estudo, objetivos e hipóteses.....	22
1.4 Metodologia.....	28
2. Enquadramento teórico-metodológico	31
2.1. Os gêneros de discurso	32
2.1.1. Os gêneros do discurso acadêmico	34
2.2. A teoria dos atos de linguagem	38
2.2.1 Os atos de linguagem.....	39
2.2.1.1 Micro, Meso e Macroatos do discurso	44
2.2.2 Contextualização dos atos ilocutórios. Do par adjacente “pergunta-resposta” ao macroato.....	46
2.2.3 O plano de texto da prova de avaliação	49
3. O discurso acadêmico de validação de conhecimento. Características e organização ilocutória da <i>Prova escrita de validação de conhecimento</i>.....	51
3.1. Parâmetros contextuais definidores da Prova escrita de validação de conhecimento.....	51
3.2. Estrutura dialógica e dialogal da prova	53
3.2.1. Estrutura dialógica.....	53
3.2.2. Estrutura dialogal. A estrutura composicional da prova escrita de validação de conhecimento	54
3.2.2.1 Intervenções iniciativas	58
3.2.2.1.1 Valores ilocutórios das intervenções iniciativas	60
3.2.2.2 Intervenções reativas	64
3.2.2.2.1 Valores ilocutórios das intervenções reativas.....	67
3.2.2.3 O intercâmbio como sequência explicativa	78
3.2.2.3.1 Os verbos diretivos constituintes da intervenção iniciativa da prova escrita de validação de conhecimento	80
4. Conclusão	85

Referências bibliográficas.....	91
ANEXOS	99
ANEXO 1. CORPUS	101
– QUESTÕES DISCURSIVAS AVALIATIVAS DE PROVA ESCRITA.....	101
– RESPOSTAS DISCURSIVAS AVALIATIVAS DE PROVA ESCRITA.....	102

1. Introdução

O discurso acadêmico de validação de conhecimento no ensino superior é determinante para o sucesso dos estudantes, e, por isso, vem sofrendo alterações, ao longo dos últimos dois séculos, quanto a sua função e aplicabilidade. Antes um mero instrumento classificatório, hoje é percebido vertente do dinamismo e dialogismo inerentes à prática social acadêmica (Luckesi, 1996).

Pretendemos estudar um subgênero particular, e que designamos como *Prova escrita de validação do conhecimento*, doravante PEVC, enquanto instrumento de avaliação escolar com características discursivas específicas que os estudantes devem conhecer, pois ele tem influência direta no seu sucesso acadêmico. Consideramos, por isso, que deverá ser objeto explícito das práticas de *letramento* a que a universidade dá, ou deverá dar, espaço. Além do seu papel comparativo e classificatório em termos de excelência do aprendizado de conteúdos (o qual não será contemplado em nosso estudo), a prova de validação do conhecimento também implica necessariamente testar a competência comunicativa do estudante. Consideramos, assim, que este gênero discursivo necessita de um letramento específico, a desenvolver com base nas suas características genéricas.

Como elemento constitutivo da PEVC, o par ‘pergunta-resposta’ é o principal foco de investigação deste estudo. Este intercâmbio comunicativo avaliativo compreende dois turnos de interação, os quais completam-se entre si, como par adjacente discursivo e, conseqüentemente, relevantes para a validação do conhecimento avaliado. Daremos centralidade as atos ilocutórios inerentes ao discurso acadêmico de avaliação.

A presente dissertação é constituída por quatro capítulos, assim organizados:

Introdução. Este capítulo inicial é dedicado ao enquadramento geral da investigação realizada, nomeadamente sobre a importância do discurso acadêmico e do seu ensino específico. Esta questão é exemplificada pela referência à situação no Brasil, nomeadamente, a apresentação sumária das *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Dá-se, ainda conta de alguns estudos sobre a avaliação no ensino superior, para acentuar a novidade e relevância do nosso estudo. Terminamos com a identificação do objeto de estudo, do *corpus* constituído, e dos objetivos e hipóteses que estabelecemos para a análise.

Enquadramento teórico-metodológico. Neste capítulo, procedemos à apresentação das teorias e conceitos mais relevantes para o estudo. Fazemos aí a apresentação da teoria dos atos de linguagem, desenvolvida por Austin e Searle e os desenvolvimentos ocorridos no âmbito de uma abordagem interacional e discursiva da questão. Abordamos, de seguida, o conceito de gênero discursivo para nos centrarmos no gênero *Prova escrita de validação do conhecimento*. O capítulo termina com a apresentação das características do gênero discursivo que é objeto de estudo.

No capítulo que tem como foco a *construção dos atos diretivos na Prova escrita de validação do conhecimento*, analisamos os discursos a partir de excertos do *corpus* selecionado e tendo em consideração o seu quadro comunicativo para determinar algumas das suas características. Damos conta da estrutura *plurilogal*³ da *Prova escrita de validação do conhecimento*, das características dos participantes, dos papéis comunicativos e sociais que desempenham, das finalidades e do quadro espacial e temporal enquanto parâmetros de gênero, bem como da sua organização básica composicional. Damos atenção prioritária à organização ilocutória deste gênero textual, de acordo com os objetivos que traçamos.

Conclusões. Retomamos as questões principais dos capítulos anteriores, nomeadamente as hipóteses que estabelecemos para confrontá-las com os resultados que obtivemos. Terminamos com a apresentação das questões importantes a tratar futuramente, de modo a aprofundar esta nossa reflexão inicial.

1.1 A linguagem académica como objeto de interesse e estudo

As primeiras reflexões sobre a linguagem académica ocorreram no final do século XIX, quando a atenção para o texto escrito teve como objeto de estudo o texto não literário. As demandas por novas especializações que atendessem aos interesses profissionais do novo contexto industrial da época dinamizaram o processo de ensino-aprendizado, para o qual novos discursos em novos gêneros eram produzidos. O texto académico escrito, então, além de veicular informação específica das áreas distintas do conhecimento, também possuía características estruturais convencionalizadas pelas diferentes comunidades, podendo ser estudado, criticado e avaliado. A *Prova escrita de*

³ A estrutura *plurilogal* da interação verbal refere-se àquele tipo de interação que envolve um número indefinido de participantes.

validação do conhecimento surge como principal objeto de análise e detalhamento, uma vez que foi, desde então, utilizada como instrumento avaliativo do conhecimento aprendido⁴ (Russel, 2002:3-5).

O discurso acadêmico, na pluralidade das suas organizações constitui-se como um conjunto de práticas sociais particulares em função de um público, constitui-se como ‘uma maneira de pensar’ diferenciada para cada área do saber, e, portanto, a forma *linguageira* de uma determinada comunidade. A capacidade de articular conhecimentos é proporcional ao nível de desenvolvimento linguístico alcançado pelo estudante, tarefa que exige dele a utilização dos recursos linguísticos específicos da oralidade, mas também, ou mesmo sobretudo, da escrita a fim de elaborar seu pensamento para se expressar. Este padrão de discurso deve, portanto, ser sistematicamente ensinado àqueles que pretendem tornar-se membros desta comunidade discursiva, o que, teoricamente, lhes garantiria sucesso nas interações comunicativas acadêmicas⁵ (Russell, 2002:5-6).

Conhecer as características específicas do *discurso acadêmico de avaliação* é, assim, essencial para o bom desempenho do aluno. Os estudos sobre os gêneros discursivos acadêmicos, como em Hadji (2001), Coutinho (2004), Fischer e Dionísio (2008), Matta-Roth (2009), Marinho (2010), Marques (2018) dentre outros, enfatizam esta necessidade, assim como a necessidade do desenvolvimento da competência linguística em gêneros discursivos acadêmicos em geral e aqueles que também demandam habilidade com a leitura e interpretação do texto acadêmico, como o material de leitura de sala de aula e de pesquisa, base dos estudos universitários. A vida estudantil do universitário pode apresentar resultados avaliativos de fracasso, quando a principal questão pode estar na falta de competência discursiva do aluno, e não no conhecimento adquirido na sua área de estudo (Hadji, 2001:86).

⁴ [...] very early in the history of mass education, writing was primarily thought of as a way to examine students, not to teach them, as a means of demonstrating knowledge rather than of acquiring it (Russell, 2002:6).

⁵ Because academics and other professionals assumed that writing was a generalizable, elementary skill and that academia held a universal, immutable standard of literacy, they were constantly disappointed when student writing failed to measure up to the local, and largely tacit, standards of a particular social class, institution, discipline, or profession by which they were in fact judging that writing. Educators produced report after report lamenting the "crisis" in student writing, secure in their assumption that writing was simply a form of talking rather than a complex and developing response to a community's discourse—a mode of learning, in other words.

Contudo, não há, até onde sabemos, na área da linguagem, literatura que embase substancialmente as características específicas do *discurso acadêmico de avaliação*. A *Prova escrita de validação do conhecimento*, como gênero discursivo acadêmico, pode ser assim categorizada em função de algumas de suas características estruturais ou de finalidade, porém, discursivamente, encontram-se poucos parâmetros ou critérios disponíveis na literatura que nos permitam balizar rigorosamente os subcorpora designados para análise, nomeadamente no que concerne à sua estrutura, categorizada pelos falantes—como *perguntas e respostas*. Subscrevemos a afirmação de Coutinho (2007; 2009), que advoga para a análise dos discursos, a necessidade de elaboração de uma estratégia teórico-metodológica que melhor aborde as questões discursivas de interesse para análise.

O predominante interesse pelos estudos do texto literário foi, inicialmente, marcado por critérios filológicos de análise de obras literárias, os quais tinham a linguagem como um sistema de signos, estruturalmente organizados pela gramática em nível frasal. A partir dos estudos de Bahktin (1997[1929]), outros aspectos, para além dos elementos constituintes da frase puderam ser observados, e a noção de contexto é percebida e valorizada, situando qualquer interação comunicativa espacial e temporalmente, como um evento no qual pelo menos dois participantes assumem seus lugares de locutor e interlocutor em alternância. A concepção de Bakhtin (1997[1929]) amplia a noção do discurso para elemento essencial do evento sociointerativo, comunicativo, observável e passível de análise de seus aspectos discursivos recorrentes, específicos para cada área de interação humana (Bahktin, 1997[1929]).

A partir desta perspectiva da análise dos discursos, com foco no uso pragmático da linguagem, as ciências da linguagem vêm desenvolvendo recursos teórico-metodológicos para estudá-los. Da percepção do contexto e dos participantes de uma interação sócio-histórica, os discursos puderam ser concebidos como verdadeiros lugares nos quais seus participantes agiam, ações que se realizavam por meio de enunciados estrategicamente articulados para fins comunicacionais específicos⁶. O sentido pretendido do texto está diretamente relacionado a uma organização segmentada

⁶ “Um texto não é uma simples sequência de atos de enunciação que possui um certo valor ou força ilocucionária [...], mas uma estrutura de atos de discurso ligados entre si” (Adam, 2011:196).

e continuada, pelas escolhas e usos das palavras em proposições intencionalmente sequenciadas⁷ (Adam, 2011).

A contribuição de Adam (2011) para a percepção do gênero discursivo como norteador de um plano textual relativamente estável que permita uma compreensão e interpretação desejada é fundamental para este estudo. É do pressuposto de que a prova de avaliação constitui um gênero discursivo que será possível observar as estratégias empregadas pelo avaliador e pelos avaliados, produtores textuais dos enunciados como itens do corpus selecionado, constituído de dois subcorpora de sentidos adjacentes, desta investigação, dada suas condições de elaboração, compreensão e interpretação institucionalizada, e, portanto, relativamente estável.

1.1.1 Consequências da reflexão sobre o discurso acadêmico escrito de avaliação

A falta do ensino sistematizado do discurso acadêmico resulta em recorrentes queixas de professores universitários quanto ao desempenho de seus alunos como comunicadores de suas áreas de saber especializado e científico. Onde estes estudantes deveriam utilizar a linguagem, em suporte escrito, nomeadamente, conforme um padrão praticado em seus contextos discursivos específicos, eles demonstram capacidades elementares da escrita generalizada, as quais não correspondem à maneira complexa e elaborada de construir um discurso especializado. Segundo Rose (*apud* RUSSEL, 2007:7), o simples uso e manuseio dos gêneros discursivos de avaliação em aula não são suficientes para capacitar o aluno linguisticamente, proporcionando-lhe propriedade redacional para a comunicação efetiva em sua área de conhecimento. As estratégias didáticas e pedagógicas criadas a fim de remediar a situação de insatisfação desses professores, e de frustração de seus alunos, apenas privilegiam o ensino da escrita para redação em contexto universitário generalizado, não alcançando as demandas comunicativas especializadas de cada domínio do conhecimento⁸ (Russel, 2002:7).

⁷ “A operação de ligação de base [...] compreende cinco grandes tipos de operações que asseguram o agrupamento das proposições-enunciados. [...] Elas unem os constituintes de proposições próximas, mas também agem a longa distância, de modo prospectivo e retrospectivo, assegurando, assim, a coesão textual.” (Adam, 2011:131).

⁸ Because writing seemed to be independent of content learning, the many solutions proposed over the years tended to marginalize writing instruction and reinforce the myth of transience by masking the complexities of the task.

Os recentes estudos sobre o discurso e a escrita acadêmicos assumem a perspectiva pragmática do uso efetivo da linguagem, e sugerem a necessidade da intervenção linguística-discursiva no contexto universitário. Autores como Fischer e Dionísio (2008), Matta-Roth (2009), Marinho (2010) dentre outros sustentam a ideia do *letramento* universitário, também designado como *literacia*, cujo processo compreende

[...] a criação de disciplinas de leitura e de produção de textos ou, mais amplamente, de disciplinas de língua, mais ou menos contextualizadas, ou seja, em que os textos e as práticas selecionadas para o “treino” são ou não específicas dos domínios de saber em que os estudantes têm de atuar. [...] (Fischer & Dionísio, 2008:1).

[...] writing activities that aim at fostering students’ awareness about the connections between contextual features (activity, identity, relations as well as the role performed by text in the situation) and their respective linguistic realizations (expression of content, instantiation of relationships between interlocutors, and organization of text). [...] (Motta-Roth, 2009:317).

[...] propor atividades que propiciem uma interação com objetivos sócio-comunicativos próprios aos usos sociais da escrita nas esferas de produção e circulação do conhecimento científico. Para tanto, o programa de curso, além de prever conhecimentos linguísticos, convenções e normas de produção desses textos, busca também discutir e compreender as condições de produção do discurso acadêmico. [...] (Marinho, 2010:377).

Eles dão continuidade a trabalhos fundamentais como os de Swales – *Genre Analysis* (1990), *Other Floors, Other Voices* (1998) e *Research Genres* (2004), e de Hyland – *Academic Discourse* (2009) e *Academic Evaluation: Review Genres in University Settings* (2009), por exemplo, que desde o final do século XX têm desenvolvido uma atividade sistemática de reflexão sobre “linguagem para fins específicos”.

No entanto, esse processo ainda visa, em sua maioria, à comunicação acadêmica universitária de socialização generalizada, deixando de lado a necessidade de proporcionar a prática do letramento particularizado para os diferentes domínios do saber. Com efeito, esta prática pretende ser mais direcionada, de modo a desenvolver a competência dos estudantes nos diversos gêneros discursivos escritos de cada especialidade, os quais distinguem-se, consideravelmente, por compreenderem a construção e comunicação de conteúdos específicos, de formas específicas, para fins sociais também específicos. O tratamento dos gêneros discursivos e o treinamento e desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita exigem uma prática direcionada para cada especialidade, de acordo com padrões e critérios linguísticos-discursivos diferenciados (Russel, 2002:10).

Seguindo a concepção bakhtiniana do texto como discurso social, situado e contextualizado nas condições de construção do enunciado, Lea (1994 *apud* Russel, 2002:339) enfatiza a multiplicidade de discursos acadêmicos ao conceituar a escrita de acordo com a prática social em que se insere, e, conseqüentemente, a necessidade de se abordar a escrita do estudante universitário sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos. Esta abordagem ressalta a importância do ensino explícito dos diferentes gêneros discursivos à medida que o estudante se envolve em diferentes atividades acadêmicas, como trabalhos em grupo, aula expositiva, anotações etc (Lea & Street 2006: 229). Contudo, estudos sobre os gêneros discursivos acadêmicos privilegiam aqueles direcionados para a produção científica do conhecimento, nomeadamente o artigo científico e o trabalho de conclusão de curso, como a dissertação de mestrado (Bezerra, 2012), por exemplo, deixando a *Prova escrita de validação do conhecimento* como objeto de análise tradicionalmente relacionado à docimologia e ao plano pedagógico de ensino.

O termo 'letramento' acadêmico passa a prevalecer sobre o termo 'discurso' acadêmico, exatamente por denotar a habilidade de leitura e escrita no contexto universitário, específica e intencionalmente desenvolvido para fins acadêmicos, nesta prática social (Russell, 2009:399).

1.2. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. As Diretrizes Curriculares Nacionais no Brasil

A avaliação de aprendizagem acadêmica, embora tenha de fato sua importância voltada para os resultados de aprendizagem delimitados por um projeto pedagógico, consiste em um dos possíveis obstáculos para a evolução do aluno no seu processo de qualificação acadêmica, e tem merecido alguma atenção dos dirigentes governamentais em termos de estratégias orientadoras das práticas educacionais (Luckesi, 1998:85 *apud* Cunha, 1999). Segundo Hadji (2001:86),

O não-domínio dos saberes sociais necessários para decodificar a situação de 'exame', assim como a relutância a se engajar em um exercício considerado muito artificial ou pouco atraente pode ser uma causa de fracasso não negligenciável, atribuindo-o erroneamente à ausência de uma competência cognitiva. (HADJI, 2001:86).

No Brasil, algumas medidas têm sido tomadas no sentido de tornar a linguagem dos discursos acadêmicos mais familiares aos alunos, para que eles saibam reconhecer as demandas acadêmicas discursivas e abordá-las com sucesso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental (1998:77) já propõem trabalhar-se com o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino, ao discutir que não se pode dissociar o texto do gênero que baliza seus aspectos temático, composicional e estilístico. Esta visão bakhtiniana impõe a pertinência sistemática dos discursos situados em contextos específicos, como o contexto acadêmico, a fim de proporcionar-lhes significado (Bakhtin, 1997).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior, no Brasil, constituem orientações, conforme entendimento contido na Lei 10.172, de 9/1/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), para a elaboração dos programas curriculares de todas as instituições de nível superior, a fim de assegurar qualidade da formação dos estudantes universitários, assim como garantir que sejam respeitadas as particularidades de aprendizagem individuais de cada aluno. Elas objetivam

[...] estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem [...]

(Brasil, 2003:5)

Dentre os princípios evidenciados pelas orientações gerais do documento nacional que balizam as condutas das Instituições de Ensino Superior (IES), estão aqueles sobre as avaliações regulares, para que elas não apenas informem acerca do processo de ensino-aprendizado projetado para as atividades didáticas dos cursos universitários, mas que também promovam a compreensão do curso como um todo (Brasil, 2003:3):

1. Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. Indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdo específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do

conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

5. Estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

6. Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

7. Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;

8. Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

(Brasil, 2003:3)

A avaliação da aprendizagem compreende um dos temas educacionais mais complexos de serem abordados e, nas últimas décadas, tem sido foco de crítica e preocupação. O processo avaliativo é resultado de uma série de decisões tomadas com base em circunstâncias e valores específicos de natureza epistemológica, pedagógica e política de um determinado momento histórico e social, processo este que só pode ser analisado a partir de certas condições espaciotemporais em que ele ocorre. Como parte integrante do projeto pedagógico de uma instituição educacional, visa à qualidade do processo como um todo. A avaliação não apresenta uma finalidade em si no aspecto geral da aprendizagem, mas visa a atender objetivos específicos traçados por um plano pedagógico, em seu plano de ensino estratégico, o qual prevê um determinado resultado de aprendizagem (Luckesi, 1998:85 *apud* Cunha, 1999; Hadji, 2001:91-92).

No entanto, o caráter predominantemente classificatório da avaliação de aprendizagem, ainda vigente em muitos contextos educacionais, tem afastado o propósito da avaliação de contribuir para reflexão sobre o aprendizado, que deveria proporcionar o redirecionamento de estratégias de ensino e de aprendizagem, respectivamente do professor e do aluno. Modificações quanto aos objetivos avaliativos e formas de verificar o processo de aprendizado sugerem uma nova abordagem avaliativa, na medida em que seu valor de progressão precisa ser integrado ao propósito fundamental de formação do indivíduo. Esta avaliação formativa pressupõe a educação como um processo de desenvolvimento de competências e habilidades, no qual a própria avaliação faz parte da aprendizagem (Sordi, 2000:232).

Somada às questões de carácter docêmico aqui expostas, está a necessidade do tratamento da prova escrita de validação de aprendizagem como um dos gêneros acadêmicos de grande importância para o desempenho acadêmico do aluno. É por meio

da competência linguística e discursiva do aluno demonstrada nos resultados das provas de avaliação que ele alcança a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos e formação. Para isso, a inclusão do trabalho com a prova escrita como gênero discursivo acadêmico é fundamental, visto que uma das formas do aluno progredir na sua área de especialização é o estudo sistematizado das características dos discursos de avaliação.

1.2.1 As questões discursivas de avaliação de aprendizagem – Competências e habilidades

As “questões discursivas de avaliação de aprendizagem” no âmbito universitário são itens constitutivos do gênero discursivo *Prova escrita de validação de conhecimento*. Tiveram origem na institucionalização deste gênero como prática social universitária avaliativa, e são consideradas como o tipo de questão que exige o nível mais complexo de expressão e, portanto, os itens que propiciam maiores possibilidades avaliativas por parte do educador. Por passarem pela concepção de um plano de texto, permitem a observação não apenas da aprendizagem do conteúdo específico nela abordado, mas também da competência linguística discursiva para elaboração de resposta pelo aluno, como partes sucessiva e intencionalmente organizadas em um conjunto, uma vez que ele se vale de estratégias linguísticas, discursivas e cognitivas para realizá-la (Adam, 2011:256).

A literatura analisada sobre a questão em investigação, a do discurso acadêmico em gênero discursivo de validação de conhecimento, refere-se a essa produção textual como de alta complexidade, exigindo do aluno a utilização de habilidades e competências comunicativas avançadas a fim de atender às demandas da interação, que compreende, a nível local, a (re)construção de um texto discursivo como resposta para compor o par adjacente com uma questão discursiva (Reiner, 2002; Brasil, 2011; Kelly, 2017; Russell, 2009). No entanto, poucas são as fontes informativas de suas características estruturais e discursivas que possam servir de material teórico para o planejamento estratégico da análise do corpus selecionado para a nossa investigação. A teoria de Levinson (1983 *apud* Adam, 2011:203) de atos interligados, como no questionamento, será então utilizada, na tentativa de construir recursos observacionais que nos permitam analisar e descrever, ao nível do plano de texto, os itens

pergunta/resposta como uma estrutura de encadeamento de atos de discurso, dominante/reativo, respectivamente (Levinson, 1983 *apud* Adam, 2011:203).

Discursivamente, as questões avaliativas deste tipo também apresentam critérios bastante rígidos de elaboração por parte do avaliador. Segundo Reiner (2002), os parâmetros delimitadores de conteúdo, assim como estrutura lógica organizacional, isto é, o plano de texto, e recursos linguísticos estratégicos constituem elementos fundamentais para a efetividade da proposição da atividade, e constituem, no mesmo grau de importância, o recurso informativo com o qual o aluno deverá trabalhar para expressar seu conhecimento adquirido, reconstruindo-o como discurso próprio. Assim, ao avaliador cabe o principal papel de criador das possibilidades de entendimento, interpretação e cumprimento da tarefa objetivada (Reiner, 2002).

No domínio discursivo da elaboração da questão discursiva avaliativa, o conhecimento profundo sobre a função específica da prova como método de avaliação de aprendizagem demanda habilidades e competências linguísticas também do professor elaborador de itens avaliativos de prova. A questão discursiva avaliativa requer que informações suficientes e necessárias sejam fornecidas, se ela pretende que, a partir do exposto, o aluno possa atender a sua exigência diretiva. Fatores como o(s) conteúdo(s) a ser(em) contemplado(s), linguagem, organização composicional, nível cognitivo envolvido e atos diretivos devem ser cuidadosamente e estrategicamente planejados. É a presença da ideologia e da intencionalidade institucional empregadas na composição desses elementos em forma de ‘questionamento’ que garante a sua consistência e a sua objetividade, e que, da mesma forma, e na mesma proporção, servem de base primordial para a realização da tarefa (Reiner, 2002; Zanon, 2008; Kelly 2017).

Também devem ser claros os métodos de valoração das habilidades e competências em questão, a fim de que sejam estabelecidos critérios confiáveis de pontuação para a resposta invariavelmente subjetiva de cada aluno. Uma vez que o tipo de item de avaliação discursivo permite relativa liberdade do aluno em se expressar a fim de articular seu conhecimento em resposta a uma pergunta, é preciso que seja adotado um sistema de pontuação confiável para as respostas, dada a heterogeneidade característica do gênero discursivo (Kelly, 2017:2).

1.3 O objeto de estudo, objetivos e hipóteses

O aluno universitário ingressante dos cursos de nível superior, de uma faculdade situada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, de modo geral tem demonstrado domínio insatisfatório de recursos linguísticos acadêmicos para a aquisição de novos conhecimentos técnico-científicos da sua área de estudo, o que gera dificuldades para que o programa curricular seja cumprido cabalmente. Dentre as diversas possibilidades que justificariam este obstáculo na aprendizagem do estudante universitário, parece-nos ser central a falta de conhecimento sobre a especificidade da linguagem utilizada em ciência para comunicação entre os participantes desta comunidade, a comunidade acadêmica-científica.

Estudos em Análise dos Discursos, sobre a importância dos discursos, e das suas características na construção do conhecimento, permitem afirmar que há necessidade de considerar e melhorar a capacidade comunicativa do aluno que pretende ingressar no meio acadêmico, aperfeiçoando o seu *letramento*, a fim de capacitá-lo para a leitura e escrita de gêneros textuais não literários inerentes a esta esfera de interação sócio-comunicativa (Machado 2004). Como construções sociais, os gêneros discursivos constituem-se como ancoragem dos discursos empíricos marcados pela singularidade de cada enunciação. A proficiência na comunicação acadêmica, portanto, exigiria o desenvolvimento e amadurecimento das especificidades *linguageiras* e estruturais que caracterizam tais discursos (Machado, 2004).

A capacidade comunicativa em uma determinada área de conhecimento não depende apenas do nível de letramento do falante de uma língua. O domínio das formas e diversidades de gêneros de dada área é fundamental para a elaboração estratégica eficiente do discurso, para que este atenda à exigência específica de cada gênero. O âmbito acadêmico universitário, assim como o de qualquer área de atuação especializada, requer que o usuário da língua adquira um saber linguístico distinto, uma vez que no contexto acadêmico “a construção do conhecimento tem por base teorias diversas que muitas vezes se contrapõem, o que requer sujeitos capazes de desenvolver análise, síntese, estabelecer pontos de vista e explicações sobre os conhecimentos estudados” (Morais, 2011:4). Para tal proficiência linguística, portanto, é também fundamental que aluno e professor tenham noção clara de seus papéis sociais e seus propósitos nessas funções, para que reconheçam as relações que precisam estabelecer e possuam o conhecimento e os modos de articulá-los (Morais, 2011).

Em vista das observações realizadas por meio de pesquisas na área da escrita acadêmica em âmbito mundial, estudos sobre esta questão no contexto brasileiro

resultaram, também, em algumas estratégias pedagógicas direcionadas ao *letramento* no Ensino Superior. Como em outros países, principalmente nos Estados Unidos e nos países do Reino Unido, o nível de desempenho da maioria dos alunos universitários tem sido abaixo do desejado, apresentando-se como um desafio a ser alcançado pelas diversas instituições educacionais deste contexto. O principal argumento de autores como Bazerman *et al.* (2009), Lea & Street (2006), Russell (2009) dentre outros, é que a falta de competência linguística discursiva acadêmica compromete diretamente o desempenho do aluno por não lhe proporcionar engajamento nos estudos e autonomia de aprendizado. Para esses autores, o processo passa inicialmente pela habilidade de leitura, estágio essencial para o desenvolvimento da habilidade da escrita, tarefas que exigem de cada aluno esforço e prática até que ele possa se expressar efetivamente nas situações de interação comunicativa acadêmicas.

A instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pela Lei nº 9.394/96, que instituiu a nova LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), traz a inovação do reconhecimento dos parâmetros curriculares de abordagem da análise discursiva como processo contínuo de reformulação, com o propósito de influenciar positivamente o desenvolvimento dinâmico de aprendizagem dos alunos, dando mais sentido ao conhecimento disseminado na escola através da contextualização. Diferentemente do que o ensino preconizava anteriormente, a aprendizagem não é mais baseada na memorização de regras gramaticais da língua, mas visa articular conhecimentos diversos, os quais são mobilizados no uso da língua em situações também diversas, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender, no quadro, como é evidente, dos gêneros discursivos (Brasil, 2000).

São concepções que vão de encontro aos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, os quais afirmam que para o ensino da linguagem

[...] que compõe as práticas de audição de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos e realização de análise linguística, a escola deve organizar um conjunto de atividades que permitam os alunos dominar formas de expressão orais e escritas em situações de utilização pública de sua linguagem, tendo em mente as condições situacionais sociais e materiais de produção de texto (o lugar social ocupado pelo produtor em relação ao(s) seu(s) destinatário(s); o(s) destinatário(s) e suas posições sociais; a intenção e o propósito do autor; o tempo e a localização material da produção do texto e seu modo de circulação) e selecionando, a partir desse parâmetro,

gêneros apropriados para produção textual, envolvendo suas dimensões gramaticais, semânticas e pragmáticas.⁹

(Brasil, 1988:49 *apud* Banzerman et al., 2009:xi) (tradução nossa)

Um estudo realizado por Motta-Roth (2008), embora centrado na análise crítica do discurso, oferece uma relevante contribuição para a presente investigação ao apresentar uma sucinta trajetória para os estudos do discurso realizados no Brasil. Segundo a autora, a atenção aos gêneros discursivos passou a ser tema central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo inicial de tornar o aprendizado significativo, contextualizado, interdisciplinar, incentivando o raciocínio e diversificando a maneira de aprender. Mais tarde os PCNs concebem o papel social do aprendizado da linguagem que consiste não apenas na memorização de regras gramaticais ou no estudo dos textos literários, mas que deveria também proporcionar o desenvolvimento de competências linguísticas para além da esfera escolar, nomeadamente o contexto familiar, social e profissional (Brasil, 2000:4; 2002:55 *apud* Motta-Roth, 2008:347).

Contudo, as orientações sugeridas pelos PCNs parecem ainda não proporcionar contribuições suficientes para a efetiva aprendizagem da escrita acadêmica. De acordo com pesquisas sobre a utilização efetiva da linguagem no âmbito universitário, os estudantes demonstram capacidades da escrita generalizada, resultando em baixo desempenho nos trabalhos de comunicação acadêmica. Segundo Russel (2002), o ensino sistematizado do uso da linguagem em escrita acadêmica é capaz de proporcionar experiência conforme padrão de prática do domínio sócio-cultural em questão, que, adequado ao contexto em que se inserem, atendam às demandas complexas e elaboradas de responder a um discurso especializado (Russel, 2002:7). Esta atualidade caracteriza o momento de investigação sobre o gênero como um “período dinâmico de reformulação, pesquisa e aplicação teórica”¹⁰. Banzerman enfatiza a necessidade da educação não literária para estudantes universitários, a fim de que

⁹ [...] the contents that compose the practices of listening to oral text, reading written texts, producing oral and written texts and doing linguistic analysis, the school must organize a set of activities that allow the students to master oral and written forms of expression in situations of public usage of their language, keeping in mind the social and material situational conditions of text production (the social place occupied by the producer in relation to his/her addressee(s); the addressee(s) and their social place; the author’s intention or purpose; the time and material location of the text production and its mode of circulation) and selecting, from this standpoint, genres appropriate for text production, involving its pragmatic, semantic and grammatical dimensions. (Brasil, 1988, p. 49)

¹⁰ [...] another dynamic period of theoretical reformulation, research, and application.

“compreendam as necessidades comunicativas especializadas que vão além das fronteiras tradicionais da educação literária”¹¹ (Banzerman *et al.*, 2009:ix-x, tradução nossa).

Como já assinalamos, determinamos como objeto da nossa análise os discursos de avaliação no ensino superior, a partir dos itens avaliativos como elementos constitutivos da “*Prova escrita de validação do conhecimento*”, doravante PEVC. Este gênero discursivo constitui, ainda nos dias atuais, a forma tradicional de avaliar a aprendizagem do estudante universitário.¹² Idealmente, esta avaliação deve estar comprometida com a tarefa de contribuir para o desenvolvimento pleno do aluno – humana, cognitiva, política, ética e filosoficamente, a fim de desenvolver a sua capacidade crítica de analisar os fatos da vida. Questões problematizadoras, que estimulam a capacidade de circunstanciar o conhecimento de mundo nas abstrações e reflexões acadêmicas, além de serem interessantes, apresentam alto grau de complexidade, expondo o futuro profissional à prática da criticidade e tomada de decisão criativa (Sordi, 2000:240-242).

Embora os alunos, de uma maneira geral, estejam sujeitos à avaliação desde o ensino básico, as competências e habilidades exigidas para realização dessas tarefas no contexto universitário apresentam nível de especificidade e complexidade que a maioria dos acadêmicos não domina. Russell *et al.* (2009:395) expõem a importância do aprendizado de gêneros inerentes à área acadêmica para o desenvolvimento de tais habilidades, cujas estratégias pedagógicas têm sido pensadas em função das especificidades de cada esfera do conhecimento acadêmico-científico, a fim de possibilitar maior engajamento do estudante com seu processo de aprendizado. Diferentemente do que se acreditava anteriormente, o aluno não se apropria dessas formas específicas de comunicação em sua área de conhecimento por mera aculturação tácita que as normas e convenções das disciplinas utilizam ao longo do currículo. As percepções dos autores em estudos anteriores (Russell, 1988) revelaram que o discurso acadêmico deveria ser explicitamente apresentado aos alunos, como forma de sensibilizá-los quanto às diferentes maneiras disciplinares de se expressarem em seus textos (Russell, 2009:397).

¹¹ [...] understand the specialized communicative needs that go beyond the traditional bounds of literacy education.

¹² Embora haja dúvidas quanto a sua efetividade no contexto educacional com nova demanda avaliativa, a eliminação da prova como recurso avaliativo parece bastante reducionista, uma vez que não solucionaria todos os problemas da avaliação.

As correntes pedagógicas atuais adotam as novas perspectivas sugeridas para a prática avaliativa, aquelas orientadas para o progresso da formação do aluno e das estratégias didáticas de ensino do professor. O propósito da prática avaliativa deve estar na verificação da efetividade dos recursos didáticos utilizados a fim de alcançar os objetivos planejados no projeto pedagógico, aferidos através da capacidade do aluno de compreensão e interpretação dos conhecimentos trabalhados (Zanon, 2008:1). A avaliação não pode ter a função meramente classificatória, não contribuindo para o avanço e o desenvolvimento do aluno e do professor. Ela constitui-se de valor dialético importante para a responsabilidade sobre os atos destes interlocutores, seja como aprendiz ou mediador do conhecimento, favorecendo a autonomia do aprendiz, competência individual essencial para a proposta de ensino/aprendizagem continuada vigente (Freitas, 2014). Consideramos, por isso, que a abordagem dos discursos de avaliação acadêmica, na perspectiva da pragmática linguística constitui uma mais-valia, pelos contributos que vai trazer para este conhecimento e consequentes práticas acadêmicas.

Como lugar de discursos especializados, à universidade pertencem os discursos científico-acadêmicos, que constroem discursivamente o ensino e a aprendizagem dos estudantes universitários. A prática da leitura e da escrita constitui a principal ferramenta de aprendizado (Marques, 2018), além das diversas formas orais de veiculação de informação no meio acadêmico. Será o texto escrito autêntico e produzido em reais condições comunicativas, especificamente de prova de validação do conhecimento, o que adotaremos como objeto de análise.

Na reflexão sobre estas questões, elaboramos, como perguntas de partida para a realização da nossa investigação, as seguintes:

- Que características discursivas apresenta o teste escrito para alunos do ensino superior?
- Como são construídas as instruções para que o estudante realize as diferentes tarefas?
- Essas instruções constituem atos diretivos explícitos ou implícitos?
- Que marcas linguísticas guiam a interpretação dos estudantes?
- Se considerarmos que estamos perante uma estrutura organizada em pares adjacentes, como é que os estudantes completam o turno? Que estratégias usam?

A pesquisa dos trabalhos existentes na área permitiu-nos delimitar e especificar o caminho a percorrer. Colocamos como hipóteses de estudo que (H.1.) este gênero discursivo, com uma componência instrucional central, apresenta especificidades no que concerne à verbalização dessas instruções. Os atos diretivos (H.2.) são predominantes, mas os enunciados que os realizam apresentam estruturas diversificadas, dada a finalidade específica de cada situação comunicativa. Os verbos ilocutórios (H.3.) são um mecanismo fundamental da construção da instrução. Por outro lado, (H.4.) a relação interpessoal entre os participantes nesta interação, nos papéis sociais de professor e aluno, determinam a forma de verbalização do ato de linguagem, com contextualização da instrução, a partir do conhecimento partilhado, ou apresentado como tal e, finalmente, (H.5.) a resposta do aluno é condicionada, na sua forma linguística, pelas especificidades da respetiva instrução.

Determinamos como objetivo geral do nosso trabalho a análise dos atos de linguagem diretivos na construção do gênero discursivo *Prova escrita de validação do conhecimento*.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Analisar a estrutura composicional do teste escrito, enquanto gênero discursivo;
- Analisar a construção discursiva das instruções de realização do teste;
- Determinar as características das unidades linguísticas usadas para construir essas instruções enquanto atos diretivos;
- Analisar as estratégias usadas pelos alunos na reação às instruções do teste.

Para realizar a análise dos atos diretivos, integrados no par adjacente questão/resposta que estrutura o gênero discursivo acadêmico em estudo, faremos o levantamento das marcas linguístico-pragmáticas presentes, em particular os verbos ilocutórios. O contexto linguístico de ocorrência dos atos diretivos será, também, objeto de análise.

1.4 Metodologia

Tendo em conta os participantes neste tipo de interação verbal, professor e alunos, orientamos a nossa investigação para a análise compósita, o chamado “par pergunta-resposta”. Na verdade um intercâmbio constituído por duas interações, uma iniciativa e outra reativa, orientada pela instrução realizada por um ato diretivo. Daremos conta dos verbos usados, com particular destaque para os usos do verbo

ilocutório ‘explicar’. O *corpus* de análise é constituído por itens avaliativos de testes escritos, destinados a alunos do primeiro ano de cursos universitários, em algumas das unidades curriculares dos cursos de Administração e de Nutrição.

O *corpus* é constituído de sete questões e sessenta e seis respostas, extraídas de provas curriculares aplicadas aos alunos dos cursos de Administração e de Nutrição de 1º ano, de uma Faculdade situada no estado do Rio de Janeiro, Brasil, em 2017. Esta recolha foi realizada com o consentimento dos Professores titulares das disciplinas de Fundamentos da Administração, de Antropologia e de Fundamentos da Nutrição para a realização deste estudo. O anonimato dos dados será mantido, a fim de preservar a identidade dos atores desta atividade discursiva de avaliação, assim como será conservada a autenticidade dos itens do *corpus* no que tange à forma redacional, gramatical, ortográfica e discursiva.

Iremos utilizar a *Prova escrita de validação do conhecimento*, gênero discursivo avaliativo acadêmico e, portanto, um evento interacional comunicativo, como ferramenta de análise do *corpus* selecionado a fim de descrever e explicar alguns aspetos fundamentais da sua organização ilocutória, a partir dos contributos da pragmática linguística, desde a teoria acional da linguagem de Austin e Searle aos contributos e reformulações trazidas por trabalhos realizados a partir de enquadramentos interacionais e discursivos dos atos de linguagem.

2. Enquadramento teórico-metodológico

Para a análise linguístico-discursiva dessa interação discursiva institucionalizada, o gênero discursivo acadêmico *Prova escrita de validação do conhecimento*, são fundamentais as perspectivas teóricas que explicam como a linguagem exerce papel funcional na sociedade (Bonini, 2006:182). Teoricamente, por ser a linguagem utilizada por seus usuários de maneira individualizada e em diversos contextos, e por isso passível de uma multiplicidade de significações, sua análise seria impossível, não fosse a concepção pragmática da linguagem que pressupõe a condição de generalidade dos fatos que situam um discurso de acordo com sua função social específica entre participantes de comunidades também específicos. Desta forma, a interação discursiva pode ser analisada e percebida quanto ao contexto em que se dá, o qual confere significado específico às expressões linguísticas nela utilizadas, assim como quanto aos atos que pretende realizar por meio destas, os quais estão sujeitos a regras de realização em consonância com este contexto específico em que ocorre (Souza Filho, 2006:218-220).

É ainda fundamental considerar a conceituação de gêneros discursivos e de tipologia textual, assim como o enquadramento teórico dos atos ilocutórios diretivos que constituem este gênero discursivo, no âmbito do discurso acadêmico, enquanto tipo de discurso próprio de uma área de atividade linguística central nas sociedades modernas.

Procederemos, por isso, a um breve enquadramento da questão. Em primeiro lugar, apresentaremos, de forma sucinta, a teoria dos atos de linguagem (ou atos de fala), desenvolvida por Austin e Searle, para nos debruçarmos, de seguida, sobre as reformulações e alargamentos teóricos, realizados no quadro da contextualização operada pela consideração do par adjacente e, por conseguinte, dos atos em sequência. Abordaremos, ainda, o conceito de macroato, pela importância que assume na estruturação discursiva. De seguida, iremos considerar o conceito de gênero discursivo, para, a partir desse enquadramento, apresentar o gênero *Prova escrita de validação do conhecimento*.

2.1. Os gêneros de discurso

Os conceitos de texto, de discurso e de gênero aqui utilizados partem da concepção dos textos ou discursos como unidades empíricas que atualizam, em contextos comunicativos específicos, e de forma mais convergente ou divergente, um gênero discursivo, unidade abstrata, na senda da proposta inicial de Bakhtin (1997[1929]), continuada e atualizada por Adam (2002) e Maingueneau (2002), entre outros. Os estudos sobre o discurso realizados por Coutinho (2007, 2009) evidenciam as diferentes maneiras de conceber e, portanto, descrever os gêneros discursivos ao longo do tempo, à medida que o interesse pelo texto para além de sua organização estrutural sintática e lógica é despertado por novas formas de olhar os atos discursivos como eventos sociointerativo, que a investigadora aborda a partir da contribuição do interacionismo sócio-discursivo, desenvolvido inicialmente por Bronckart (2006).

Para fins da análise e descrição do gênero discursivo, Coutinho e Miranda (2009:35) expõem a necessidade de ter-se em mente a dualidade inerente à produção e interpretação de um texto, por essa dualidade compreender por um lado uma estrutura padrão familiar de um *gênero*, e por outro, a estrutura singular de todo *texto*, por ele ser único. São as condições diferenciadas de observação criadas nos procedimentos metodológicos adequados a este trabalho que permitem reconhecer a existente dualidade de gênero e texto (ou *discurso*)¹³.

Bakhtin (1997) considera o texto como ponto de partida de qualquer estudo em ciências humanas. Para o autor, somente a partir do texto as representações da realidade imediata do pensamento e da emoção podem ser apreendidas e, portanto, analisadas (Bakhtin 1997[1929]:330). O limite entre o texto e o enunciado dá-se diante das funções e dos gêneros dos textos, pois um enunciado invariavelmente demonstra as condições particulares de produção do texto (temática, estilística e composicional), assim como a sua finalidade, inserindo-o em uma determinada esfera de utilização para atividade interativa humana, os *domínios discursivos*, como Marcuschi (2003:24) os cita, por eles propiciarem a realização de discursos específicos de uma área de conhecimento. Os tipos de enunciados de um domínio discursivo, portanto, são denominados gêneros discursivos, por apresentarem padrões relativamente estáveis de construção, mas que,

¹³ No interacionismo sócio-discursivo, é usado o termo *texto* em situações em que usamos também o termo *discurso*.

por constituírem o produto individual resultante das condições de enunciação de cada autor, são também heterogêneos (Bakhtin, 1997[1929]:279).

Adam (2002a:174-175 *apud* Coutinho, 2009:37) contribui para a descrição dos gêneros ao trabalhar sobre as regularidades existentes quanto aos elementos constituintes da composição textual, particularmente em relação aos tipos textuais e sequências prototípicas. Sua percepção enfatiza a importância para a noção de gênero como um agente de padronização de discurso, enquanto os textos configuram-se como casos de variação relativos a gêneros devido à estabilidade de elementos recorrentes em sua composição (Coutinho, 2009:38).

Na concepção enunciativa de Maingueneau (2002:55-62 *apud* Coutinho, 2009:38), os fatores determinantes de um gênero compreendem sua finalidade, lugar, temporalidade, origem dos interlocutores, material de suporte/apresentação e organização textual. Relativamente a estes seis componentes, Adam (2002:38 *apud* Coutinho, 2009:39) propõe considerar-se oito componentes do gênero, aos quais denominou semântico, enunciativo, pragmático, estilístico e fraseológico, composicional, material, peri-textual e meta-textual. A concepção dos elementos componentes dos gêneros de Adam baseia-se na sua perspectiva de estes corresponderem à organização textual individual, realizada na sobreposição do gênero e da estrutura textual. Este fenômeno, no seu ponto de vista, dá origem à contrariedade dos princípios que regularizam a prática textual em função do gênero, uma vez que o princípio de identidade se refere à repetição e reprodução do gênero, e o princípio de diferença, à inovação e à variação textual (Adam, 2001:38 *apud* Coutinho, 2009:39).

Na perspectiva sócio-interativista de realização do discurso, a partir da noção de gênero já propostas por Bakhtin (1984:265 *apud* Coutinho, 2009:36) e da noção de sequências discursivas por Adam (2002a:174-175 *apud* Coutinho, 2009:37), Jean-Paul Bronckart (2006 *apud* Coutinho, 2009:37) propõe que haja uma “subestruturação” do texto, e não especificamente do gênero, “organizada em camadas”. Segundo o autor, o plano de realização textual organiza-se, inicialmente, em torno de um tema, o qual é desenvolvido em tipos de discurso, “a ser compreendido como modos de enunciação (discurso interativo e discurso teórico, para o modo explicativo; relato interativo e narração, para o modo narrativo)”¹⁴. A estruturação textual ocorre, também, através de

¹⁴ “to be understood as modes of enunciation (interactive discourse and theoretical discourse, for the explanatory mode; interactive report and narration, for the narrative mode)” (Jean-Paul Bronckart, 2006 *apud* Coutinho, 2009:37) (tradução nossa).

mecanismos de conexão, os quais geram a coesão nominal e a coesão verbal do texto para um sentido pretendido, dando origem às modalidades e, conseqüentemente, às responsabilidades enunciativas de quem o produz. Há, portanto, uma dupla relação entre um texto e o gênero ao qual ele se refere, a relação de adoção de um gênero e a de adaptação do texto, criada pelo enunciador, que determina onde e como essa relação ocorre.

Coutinho e Miranda (2009:40) ressaltam que, embora a classificação de um gênero não possa ser ‘exaustivamente’ realizada, isso não impede que sua descrição seja possível e viável. É necessário, portanto, distinguir seu nível de estabilidade e de variação simplesmente por identificar aspectos contrastantes entre gêneros, e não por um único meio de identificá-lo, estratégia viabilizada pela função normativa dos gêneros apresentada por Adam (2008:31 *apud* Coutinho & Miranda, 2009:40), segundo os princípios de identidade e de diferença.

Coutinho propõe que sejam adotadas estratégias que, por um lado, permitam “operacionalizar a duplicidade de planos necessariamente envolvidos na produção e interpretação textuais: o plano da *genericidade*, que assegura “ares de família” [...] e o plano da *singularidade*, através do qual cada texto se constitui como um caso único”, para que se possa lidar com os próprios texto(s) e gênero como objetos de análise (Coutinho, 2009:639-640, grifo nosso).

2.1.1. Os gêneros do discurso acadêmico

Assim como os discursos específicos de outras áreas do conhecimento, os gêneros discursivos acadêmicos são realizados em função de um conjunto de parâmetros particulares que os enquadram no contexto específico universitário, a fim de atender suas demandas comunicativas. Segundo definição de Martin (1992:497-498 *apud* Russell, 2009),

Academic discourse can be described as the linguistic expression and construction of concepts, values and practices shared by members of an institution characterized by technical language and researching, teaching, learning and publishing practices that are constituted in different genres and registers¹⁵.

¹⁵ O discurso acadêmico pode ser descrito como a expressão e construção linguística de conceitos, valores e práticas compartilhadas por membros de uma instituição caracterizada por linguagem técnica e práticas de pesquisa, ensino, aprendizado e publicações que são

Como discursos relativamente estáveis, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, os quais circulam em uma determinada esfera comunicativa, os gêneros específicos do discurso acadêmico apresentam-se com certa padronização da forma em que são organizados (Bakhtin, 2000). O contexto acadêmico como lugar de prática social pressupõe a articulação de significados, cultural e socialmente construídos, compartilhados por meio do uso adequado da linguagem para fins específicos de uma comunidade (Dorsa, 2013:101; Ramires, 2007:67).

Por atuarmos em um espaço de circulação e socialização de conhecimentos, há necessidade que estejamos atentos na observação de alguns aspectos que regem esta comunidade e que se voltam ao cumprimento e ao ensino de regras estabelecidas formais e textuais, acordadas na e pela comunidade.

Tais regras formais estão previstas nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ora doravante ABNT; quanto as textuais, elas precisam estar implícitas e explícitas em nossa atuação docente, seja como autores em nossas publicações e apresentações em eventos científicos, seja na preocupação de gradativamente estimular nossos alunos no aprendizado efetivo de tais regras para que se sintam inseridos no mundo acadêmico e estimulados a também serem autores de suas produções textuais (Dorsa, 2013:101).

Nesse espaço que, na verdade, é dinâmico e plural, seus membros engajam-se na produção de conhecimento e interação social sobretudo por meio do uso do discurso, o qual se concretiza na forma dos diferentes gêneros textuais que circulam nessa comunidade. O professor desempenha um papel importante e fundamental nesse meio. Inserido num contexto de ensino e de pesquisa, sua produção textual é responsável por formular a representação de significados, socialmente compartilhados por seus membros, de uma determinada realidade para o conjunto da área em que atuam (Ramires, 2007:67).

Embora padronizados como discurso acadêmico, os gêneros acadêmicos, escritos ou orais, apresentam diversificações, não apenas quanto à área do saber, como a da engenharia ou a da linguística, por exemplo, mas também quanto aos propósitos aos quais eles se aplicam (Russel, 2002:5; Ramires, 2007:66). Os gêneros desta esfera discursiva materializam-se, predominantemente, como *gêneros didáticos*, como o resumo, a aula, o seminário, a prova – aqueles com função representativa da interação consecutiva entre professor e aluno; *gêneros de divulgação*, como o artigo ou a resenha – aqueles com objetivo de disseminar os resultados de pesquisas científicas neste universo; e *gêneros de aquisição de grau*, como a monografia ou a tese – aqueles

constituídas em diferentes gêneros e registros¹⁵ (Martin, 1992:497-498 *apud* Motta-Roth, 2009:320-321). (tradução nossa)

gêneros que visam atender às normas e aprofundar temas determinados pelas instituições de Ensino Superior¹⁶ (Dorsa, 2013:106-104). Por se tratar de uma nova prática de leitura e produção textual, a complexidade inerente aos gêneros acadêmicos demanda dos alunos o desenvolvimento de habilidades discursivas que inter-relacionam aspectos linguísticos, cognitivos e também socioculturais (Bezerra, 2012:247).

Lea e Street (1998:157 *apud* Bezerra, 2012:248) concebem que esta nova forma de interação comunicativa necessita de adaptação das “maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”, uma vez que a competência cognitiva desenvolvida pelo aluno até o Ensino Médio não lhe é suficiente para lidar com os complexos gêneros acadêmicos do contexto universitário. Russel *et al.* (2009:400) contribuem para a conceituação dos gêneros acadêmicos ressaltando a importância de elementos específicos quanto às diferentes perspectivas sob as quais podem ser observados. Seus traços ortográficos e sintáticos formais e superficiais, os diferentes contextos culturais e disciplinares em que ocorrem e as diferentes funções que adquirem na prática social são fatores decisórios na interação comunicativa efetiva na esfera acadêmica¹⁷ (Russell *et al.*, 2009:400).

Os *gêneros acadêmicos didáticos*, como descritos por Dorsa (2013:106-104), constituem-se, aqui, como principal objeto de observação e análise deste estudo. Seu caráter agentivo e responsivo nos eventos comunicativos acadêmicos atribui aos gêneros deste domínio de conhecimento a relação de pares adjacentes inerentes às ações consecutivas no contexto universitário em que se inserem, em que professor e aluno agem por meio de construções textuais com características formais, por assim conferirem significância no desempenho acadêmico. O envolvimento interessado e significativo por parte dos interlocutores, como resultado dos papéis sociais em que se inserem, nas interações acadêmicas é que permite a percepção da relação entre texto e

¹⁶ Como um objeto complexo e plural, o texto científico materializa-se por meio de gêneros diferentes, tais como: 1- gêneros didáticos: resumos, resenhas, relatórios, projetos, apresentação de trabalhos orais e escritos e outros; 2- gêneros de divulgação: artigos, resenhas, ensaios; 3- gêneros de conclusão e/ou aquisição de grau: monografia, ensaio, dissertação, tese, memorial, no entanto, “cada gênero é reconhecido de forma particular em sua construção textual, seja um artigo, um abstract, uma monografia, um livro há funções diferentes que o envolvem: tema e objetivo do texto, público-alvo, e organização das informações” (MOTTA ROTH, HENDGES, 2010, p. 23). (Dorsa, 2013:104-105).

¹⁷ Findings from their research suggested fundamental gaps between students and faculty understandings of the requirements of student writing, providing evidence at the level of epistemology, authority and contestation over knowledge, rather than at the level of technical skill, surface linguistic competence and cultural assimilation (Russell et al 2009:400).

contexto inerente a esses eventos, gerando a compreensão dos discursos articulados (Dorsa, 2013:105). Desta forma, os gêneros discursivos didáticos, aqueles com função instrucional e/ou avaliativa, constituem-se como o principal meio de comunicação no processo de ensino-aprendizado acadêmico, constituindo-se, também, como a principal ferramenta de interação no contexto universitário¹⁸ (Russel, 2002:5).

Tendo Coutinho (2004) como referência na abordagem dos gêneros do discurso acadêmico, é importante a perspectiva interacionista que a autora utiliza para análise da ordem intencional de exposição de ideias articuladas nesta esfera de conhecimento. Seu pressuposto é que a visão interacionista de Bronckart (1999 *apud* Coutinho, 2004:10) sobre a arquitetura textual para além dos parâmetros convencionais, que regulam seu planejamento, oferece, aos gêneros discursivos, a possibilidade de adequação do texto a um gênero em especial, possibilitando, assim, um planejamento também em nível genérico, modificando-o conforme as necessidades socioculturais de uma comunidade em determinado momento da história (Coutinho, 2004:10).

Na concepção bakhtiniana, colocada por Dorsa (2007:23), a competência genérica ultrapassa a competência linguística escrita:

[...] o domínio de um gênero é um comportamento social e isso significa: que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser *inexperiente* na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida.

Coutinho (2004) argumenta que não são apenas os seus parâmetros organizacionais, estruturais e lógicos, que um texto adota, mas, antes, se adequa a características de carácter interacionista do discurso, sócio culturalmente determinado. É a partir das condições socioculturais de realização da interação discursiva entre participantes de uma comunidade que a produção e a compreensão dos textos são possíveis, adaptadas aos gêneros que atendem às necessidades comunicativas específicas de um grupo (Coutinho, 2004:9-11).

Tratando-se de segmentos de texto em que se elaboram mundos discursivos específicos, são identificáveis pelas unidades linguísticas que neles ocorrem – isto é, por unidades que

¹⁸ In the new print-centered, compartmentalized secondary and higher-education system, writing was no longer a single, generalizable skill learned once and for all at an early age; rather it was a complex and continuously developing response to specialized text-based discourse communities, highly embedded in the differentiated practices of those communities.

fazem parte de um ‘pacote’ de possibilidades de ocorrência. É essa regularidade linguística que torna viável a tipificação, assumindo-se assim os tipos de discurso, em número limitado e dotados de estabilidade linguística, como *tipos linguísticos* – a distinguir dos *gêneros de texto*, que resistem a qualquer inventariação que se pretenda estável e não se deixam identificar por características linguísticas (Bronckart, 1999, p. 138 *apud* Coutinho 2004:10).

De acordo com Motta-Roth (2009 *apud* Banzerman, 2009:333), a primeira atitude que o aluno universitário deve ter ao ingressar no contexto acadêmico é observar e se apropriar da maneira “como a prática do discurso acadêmico e da produção de conhecimento são dialeticamente construídas”, pois seu sucesso interacional comunicativo neste meio depende essencialmente dos parâmetros impostos por aquela comunidade discursiva¹⁹ (Motta-Roth, 2009 *apud* Banzerman, 2009:333).

2.2. A teoria dos atos de linguagem

Para efeito de nosso estudo de análise e descrição da organização composicional e ilocutória da prova escrita de validação de conhecimento, é importante que tomemos a teoria de Austin (1962) e Searle (1969) como ponto de partida para a elucidação do caminho a ser percorrido para identificação dos atos de linguagem e das funções pragmáticas que desempenham, na construção dos sentidos do discurso.

A partir do trabalho do filósofo britânico J. Austin (1962), os enunciados realizados pelos falantes são estudados segundo perspectivas que vão além do significado definido como valor de verdade, uma vez que falar não é apenas descrever o mundo, é agir. Austin propõe, assim, o conceito de linguagem como performativa. Para o autor, a linguagem só poderia ser tratada de maneira sistemática se ela fosse tratada como uma forma de ação e não apenas como representação da realidade, e os objetivos da sua investigação passam pela identificação, análise e categorização dos atos realizados. Não iremos retomar aqui a sua teoria acional da linguagem na sua globalidade, pois antes nos interessa ter em conta, desde já, a proposta de tipologia dos atos de linguagem desde a proposta inicial às sucessivas reformulações elaboradas, em

¹⁹ With Bazerman’s initial quote in mind (one needs to comprehend the activity to understand the text), students’ first task is to observe their actual academic environment in order to build a framework to better understand how academic discourse and knowledge production practices are dialectically constructed. Texts are then seen as socio-rhetorical processes and artifacts, i.e., tools writers use to realize goals and carry out activities within a complex set of social relationships constrained by the goals sanctioned by the disciplinary community (Haas, 1994:44 *apud* Motta-Roth In Banzerman, 2009:333). (tradução nossa)

primeiro lugar por Searle (1969) e Searle e Vanderveken (1985), mas também em outros quadros teóricos, das ciências da linguagem, que contestam a perspectiva monológica e reduzida ao enunciado isolado, para se centrarem nas interações, nos discursos, como unidades de análise. São abordagens que enfatizam a necessidade da dimensão dialógica da interação comunicativa e dos elementos contextuais compartilhados, que vão além da simples análise dos elementos puramente linguísticos (Fonseca, 1994; Gumperz, 1982; van Dijk, 1977-2008; Schegloff, 2007; Vernant, 2003; Souza Filho, 2006).

A teoria pragmática dos atos de fala contribuiu para o alargamento da análise linguística a outros domínios da linguagem em uso para além do enunciado isolado. Uma interação comunicativa envolve um falante e um ouvinte como coautores em um processo dialogal ou dialógico²⁰, para o qual os interlocutores desenvolvem habilidades cooperativas comunicativas essenciais para que um objetivo específico seja alcançado. As condições de sucesso deste evento interativo pressupõem, portanto, que o evento seja constituído de uma sequência discursiva dialógica estratégica que esteja relacionada a uma ação maior, possibilitando, assim, sua produção e interpretação em uma série de atos de fala específicos (Vernant, 2003:11).

2.2.1 Os atos de linguagem

A teoria acional da linguagem desenvolve-se a partir da constatação de Austin de que “Falar é agir”, logo falar é realizar atos de linguagem. Na obra *How to do things with words*, compilada a partir de 12 conferências realizadas em Harvard, no ano de 1955, o autor sugere que, toda vez que um enunciado significativo completo é produzido, é realizado um *ato de linguagem total* (Austin, 1962).

Enquanto a maioria dos filósofos da época dizia que a principal função da língua era descrever a realidade, os enunciados, para Austin, tinham diversos usos. Para o autor, ‘realizava-se’ vários *atos de fala* por meio da linguagem, o que deu origem aos *atos constativos*, ou seja, aqueles enunciados que descreviam o estado das coisas, e os *atos performativos*, aqueles que implicavam em *consequências* na realidade dos falantes

²⁰ Bakhtin (1999) concebe a linguagem como processo dialógico, no qual a possibilidade de múltiplas vozes (polifonia) possibilita uma diversidade de sentidos (polissemia), ligando o homem às relações de sua existência.

O carácter dialogal da linguagem reside na previsão de um enunciado estar endereçado a um interlocutor, devido à natureza interacional da linguagem. (Souza Filho, 2006:226)

e que *mudavam o curso das coisas*. Inicialmente, Austin achava que os performativos não poderiam ser avaliados como falso ou verdadeiro, como *o estado das coisas*, mas eram sujeitos a tipos diferentes de sucesso ou fracasso na realização dos atos, chamados de *condições felicidade ou de infelicidade*. Contudo, Austin admite que a distinção entre os atos não era adequada, concluindo que ‘*falar algo é sempre fazer algo*’, que resultou na sua “teoria da força ilocutória”, a partir da qual os atos de fala eram classificados como três diferentes atos: os atos locutórios, os atos ilocutórios, e os atos perlocutórios (Austin, 1962:1-24).

O *ato locutório* – enunciado sintaticamente bem-construído e significativo, pode ser analisado como um ato fonético, um ato fático, ou um ato rético, conforme a enunciação de sons, de palavras (lexicais ou gramaticais), ou de certas palavras para um determinado significado, respectivamente. O *ato ilocutório* – o qual não deixava de ser também locutório, corresponde ao ato que realiza alguma coisa em dizê-la, em oposição à realização do ato de dizê-la. Como exemplo deste tipo de ato, o ato de ordenar algo ou o ato de demandar algo. O *ato perlocutório* – corresponde aos efeitos (intencionais ou não) desencadeados pela realização do ato ilocutório, como consequência sob os sentimentos, pensamentos ou ações dos participantes do evento interacional, pois, segundo Austin, o falante também realiza outro tipo de ato ao falar, como persuadir, alertar, desmotivar, embora ele não tenha controle desta consequência (Austin, 1962:1-24).

O resultado de um ato de fala pode estar relacionado às circunstâncias em que este ato se dá, e o autor ainda o distingue em razão de sua *força ilocutória*, que pode resultar em um *objeto perlocutório* – causado pela força ilocutória do ato, como a consequência de um ato ilocutório que alerta alguém, ou pode resultar em uma *sequela perlocutória*, como uma afirmação pode surpreender ou desmotivar alguém – sem uma causa obrigatoriamente relacionada à força ilocutória do ato (Austin, 1962:1-24). Esta constatação leva o autor a secundarizar esta dimensão “pós-ato”.

Austin ainda individualiza os atos ilocutórios, provisoriamente, criando uma lista de verbos performativos, nomeadamente os verbos *veredictivos*, *exercitivos*, *compromissivos ou comissivos*, *comportamentais e expositivos*, embora continuasse procurando por um método que explicitasse os elementos implícitos em certos performativos que identificasse o ato, para que então fossem reconstruídas as regras que possibilitariam a realização deste ato (Austin, 1962:1-24).

Ao conceber o uso da linguagem como ação, ao invés de mera descrição de eventos, Austin dá à linguagem a capacidade de interferir e modificar a realidade em que os falantes se inserem. Sua contribuição para a análise da linguagem está, assim, na atribuição de *responsabilidade* ao falante sobre seu ato de fala, o que pode ser verificado não pela veracidade do ato, mas também por sua percepção de *eficiência* deste ato para a sua ‘felicidade ou infelicidade’ de realização, como o próprio autor avalia o ato ilocutório em função das *condições de sucesso ou fracasso* em determinada interação comunicativa (Austin, 1962:1-24). No entanto, Austin já admite em suas concepções a necessidade de serem considerados os aspectos interacionais de realização dos atos, quando diz que eles se constituem em ‘compromissos’ ao serem proferidos, demonstrando a pertinência dialógica pela qual, mais tarde, sua teoria foi criticada (Austin, 1962:10).

Em sua crítica, Searle (1969) observa que nenhum enunciado é completamente neutro, mas que há força ilocutória potencial em todo enunciado, embora de sentido amplo dentro de seu significado. Portanto, para Searle (1969) todo enunciado é ilocutório, não havendo necessidade de se formular um ato locutório em oposição ao ato ilocutório. Seu objetivo, então, era ir além da categorização proposta inicialmente por Austin (1962), unificando as três dimensões do enunciado, significado e ação que os atos de fala envolviam, pensamento fundamentado em suas teorias de regras, significados e fatos.

Searle (1969) reformula as condições de felicidade de Austin, embora elas pareçam ter semelhanças, exceto pela valorização de algumas. Searle sugere que o *conteúdo lexical dos verbos performativos* e das *condições de uso* fosse mais dependentemente relacionado, e seguisse algumas regras de realização que correspondem às convenções de uma comunidade linguística para que determinados enunciados representassem ações que alcançassem determinados fins. Isto é, Searle diz que é necessário atender às *condições de realização do ato de fala*, inicialmente, e atender também às *condições de satisfação do ato*, a fim de mantê-lo. Ao ‘prometer’ algo, é necessário que se mantenha a promessa, por exemplo. Ele ainda divide as condições de realização em condições preparatória, proposicional, de sinceridade e essencial, como uma série de condições a serem atendidas para a realização do ato de fala (Smith, 2003:12).

A Taxonomia dos Atos Ilocutórios de Searle (1975 *apud* Smith, 2003) baseia-se na ‘direção de encaixe’ entre a linguagem e a realidade, o que significa dizer que os atos

de fala ‘agem’ na direção ‘da palavra para o mundo’ ou ‘do mundo para a palavra’ conforme a enunciação. Os atos podem, assim, ser classificados como: *assertivos* – como em afirmações, declarações ou comprovações – que têm a direção palavra-mundo; *diretivos* – como em comandos, pedidos ou súplicas – que têm a direção de encaixe do mundo para a palavra; *comissivos* – como as promessas – que também têm a direção de encaixe do mundo para a palavra, e que compromete o falante a realizar uma ação futura; *expressivos* – como felicitações, desculpas ou condolências – sem direção de encaixe, por pressupor verdadeiro o que tenha sido expresso; e *declarativos* – como em casamentos, agendamentos – que tem o encaixe das palavras para o mundo pela realização do ato com sucesso (Searle, 1975 *apud* Smith, 2003:12-13).

A força ilocutória será tanto para Austin como para Searle um aspecto de relevância para a enunciação, porque a maneira como as palavras são usadas nos enunciados refere-se a como este enunciado deve ser recebido em uma ocasião específica, determinando, assim, a força daquele enunciado. Sua definição dos atos de fala como declarativos ou performativos estimulou os estudos na área da semântica, para que as informações fossem avaliadas para além da simples aceitação. Em resumo, as condições por ele relacionadas pretendiam que o enunciado fosse realizado conforme convenções de aceitação e efeito – convenções linguísticas e sociais, por participantes e em circunstâncias específicas para o alcance das intenções pretendidas, por todos os participantes envolvidos de maneira correta e completa, o procedimento deveria condizer com os pensamentos e sentimentos das pessoas para quem os atos eram dirigidos, e que estes próprios participantes conduzissem de fato os procedimentos a eles intencionados (Austin, 1962:14).

Daremos ênfase aos atos diretivos da fala neste estudo, por serem estes os atos inerentes às condições de realização e de satisfação do gênero discursivo de *avalição de conhecimento*.

Uma das críticas à teoria dos atos de fala refere-se ao fato dela estar preocupada com as condições de realização dos atos, na tentativa de esclarecer aspectos formais a serem satisfeitos, a fim de que os atos sejam bem-sucedidos. Souza Filho (2006:226) afirma que tais aspectos afastam a análise das verdadeiras questões que envolvem o uso da linguagem, pelo fato das teorias como forma de ação estarem “muito distantes do uso concreto e dos fenômenos linguísticos reais”.

Este uso é muito mais indireto, oblíquo e incompleto do que a teoria parece ter reconhecido. Isso equivale a dizer que, em larga escala, a Teoria dos Atos de Fala estaria

formulando uma *concepção idealizada* de linguagem. No uso concreto, elementos implícitos têm um papel muito maior do que se admite (Souza Filho, 2006:227).

Ao se ater à descrição das características dos atos, a análise precisa recorrer a recursos complementares que deem conta das questões não explícitas nas interações comunicativas, as quais também determinam a força ilocutória dos atos e suas respectivas consequências. Souza Filho (2006) propõe, então, uma concepção pragmática de abordagem de análise dos atos, o que chamou de ‘*guiding language*’ em um dos seus trabalhos (Marcondes, 1981 *apud* Souza Filho, 2006:227), para “um método crítico ou reconstrutivo” de análise (Souza Filho, 2006:227).

A atenção dada aos atos perlocutórios, para os autores, não merecia aprofundamento, uma vez que as condições de felicidade já garantiam o êxito dos atos ilocutórios realizados, motivo pelo qual ambas as perspectivas, a de Austin (1962) e a de Searle (1969, 1975), permaneceram no nível monologal de análise do ato de linguagem, estudado no enunciado isolado. Esta crítica à teoria dos atos de fala refere-se ao fato das interações, obrigatoriamente, ocorrerem em função de um locutor e um interlocutor, pelo menos, o que já havia sido identificado por Paul Grice (1989 *apud* Souza Filho, 2006:226) que, ao considerar o ouvinte e o diálogo realizado para completar o significado desejado pelo falante, propõe, em sua teoria, “as máximas conversacionais”, regras de interpretação do enunciado a partir do princípio de pertinência, para explicar a interpretação dos implícitos (Souza Filho, 2006:226).

No entanto, para a análise e descrição deste estudo, é fundamental atender ao desenvolvimento da teoria dos atos de linguagem no quadro da interação verbal, em particular o conceito de *par adjacente*, que integra a noção de pós-ato, isto é, de sequencialização de atos.

É a Gumperz (1982:29) que se deve a reformulação da asserção de Austin (*Falar é agir*). Dando saliência, e centralidade, à dimensão interacional da linguagem, aquele investigador afirma que “Falar é interagir”. Segue, assim, propostas anteriores, nomeadamente Bakhtine (1977)²¹, para quem “a interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem”. De fato, nos discursos, os atos encadeiam-se entre si, formando sequências de atos (cf. Fonseca, 1994). Nas interações verbais dialogais, esse encadeamento é teorizado na noção de *par adjacente*.²² Na sua estrutura mínima, um

²¹ Usaremos sempre a referência a Bakhtine, para reenviar aos textos do ciclo de Bakhtine.

²² Como veremos, esta estrutura básica é uma característica prototípica do gênero discursivo que estamos a analisar.

par adjacente é constituído por dois enunciados que realizam dois atos ilocutórios. Na perspectiva das teorias conversacionais, cada parte do par constitui um turno ou intervenção. Cada intervenção individualiza-se como intervenção iniciativa, desencadeadora da interação, e intervenção reativa, que reage ao ato realizado anteriormente.²³ Ou seja, o primeiro ato realizado condiciona o tipo de ato a ocorrer na intervenção reativa²⁴. Ducrot (1984) fala, a propósito, de *juridismo ilocutório*. Assim, um primeiro ato contendo uma pergunta, convoca um segundo com uma resposta, uma saudação convoca uma saudação, uma oferta convoca uma aceitação, etc. Por sua vez, van Dijk (1997:99), considerando o texto como unidade de comunicação, assume que as interações são realizadas em macroatos de discurso.

2.2.1.1 Micro, Meso e Macroatos do discurso

Segundo a teoria das sequências desenvolvida por Kintsch e Van Dijk (1983), é possível atribuir às proposições-enunciados um valor ilocucionário e um sentido proposicional, além de esses conjuntos de proposições poderem ser armazenadas na memória para uma subsequente geração de sentido, uma vez que suas “organizações convencionais esquemáticas” podem ser reconhecidas pelos falantes de uma língua (Adam, 2011:206).

Como unidades mínimas do discurso, e identificadas isoladamente por Austin e Searle, os atos são denominados *microatos*. Quando percebidos como atos organizados sequencialmente em unidades um pouco mais longas, constituem-se como *mesoatos*, isto é, relacionados entre si, numa cadeia discursiva específica, ou como sequência dialogal, envolvendo interlocutores alternantes, de que o par adjacente é exemplo básico.

Esta sequência discursiva realizada pelo encadeamento de ações menores, como par adjacente, é fundamental para a análise do gênero *Prova escrita de avaliação de conhecimentos*. Considerada uma das sequências conversacionais mais comuns, é por meio da alternância do exercício do par P-R que participantes de interações discursivas situadas em contextos específicos exercem influências comunicativas entre si. Basicamente, este par estrutura-se com “*P R (S)*”, em que *P* é a primeira parte proferida

²³ O par adjacente pode ainda integrar um terceiro tipo de intervenção, a intervenção avaliativa.

²⁴ Segundo (Schegloff, 1972), o critério estrito de adjacência deveria ser substituído pelo de relevância condicional, para superar a limitação da afirmação de que a segunda parte é *imediatamente* relevante e expectável.

por um dos falantes, *R* é a segunda parte produzida pelo interlocutor, contígua a primeira, e (*S*) é um segmento opcional que pode seguir a *R* como uma reação a esta última” (Fávero, Andrade & Aquino, 2006: 134 *apud* Medeiros, 2014:3).

A perspectiva do uso da linguagem em termos de textos ou discursos, constituídos por seqüências de enunciados encadeados e organizados entre si ao serviço, em particular, do sequenciamento dos atos de fala exige que tais abordagens incluam também noções da teoria da pragmática, que toma o discurso como uma construção de macroestruturas textuais e discursivas, portanto, intencionalmente organizadas e constituindo *macroatos*²⁵ discursivos (Van Dijk, 1992:viii).

A contribuição elucidativa de van Dijk (1992) sobre os atos de fala como elementos constitutivos deste evento mais abrangente, o *macroato discursivo*, proporciona aos estudos linguísticos do discurso uma visão imbricada de uma série sequencial de *microatos*, hierarquicamente organizados. Somente com base nesse critério de análise discursiva da linguagem seria possível a percepção, a compreensão e, conseqüentemente, a interpretação dos fatos enunciados. Segundo o autor, nesta análise pragmática e semântica do discurso, as relações entre texto e contexto comunicativo, que materializam o discurso em termos de seqüências encadeadas e hierarquizadas de atos de fala (*macroatos*), além das condições básicas de conexão de frases e orações (*microatos*) por meio de conectores sintáticos, são necessárias para gerarem sentido, resultando na coerência ilocutória do discurso em questão²⁶.

Para van Dijk (1977:101), a ocorrência de proposições organizadas em frases complexas (os enunciados) e sequenciadas em função do tema do texto – a macroestrutura textual – é também a maneira como os atos de fala são sequencializados em discurso – a macroestrutura discursiva. A competência linguístico-pragmática dos usuários de uma língua está, portanto, relacionada com a sua capacidade de ‘dar significado’ às seqüências de frases de um discurso em termos de estruturas macro, as quais são convencionalmente estruturadas como *macro-interpretação* para os membros

²⁵ O autor assume que “em uma seqüência de atos de fala um número de atos de fala podem estar funcionalmente relacionados para formar um ato de fala composto”, um *macroato* de fala (van Dijk, 1977:103).

²⁶ [...] “With respect to all the possible varieties of actual execution at the local (micro-) level, the assumption of one or more macro-speech acts on which the conversation is mapped guarantees an invariant, such that the conversation acquires what may be called pragmatic coherence. This means, just as for semantic connection between sentences, that individual speech acts are locally and linearly connected not only by the usual connection conditions, but also relative to the macro-speech-act being performed” (van Dijk, 1977:107).

de uma comunidade, a fim de que eles possam atribuir significados em diversos níveis de interpretação, que resulta de um processo cognitivo de compreensão. Este processo, então, envolve generalização e abstração como condições para organização e redução de informação na memória (van Dijk, 1992:100-101).

2.2.2 Contextualização dos atos ilocutórios. Do par adjacente “pergunta-resposta” ao macroato

A noção de *par adjacente* é fundamental para a análise da estrutura do *gênero discursivo* deste estudo, uma interação comunicativa que ocorre em tomadas de turno controlada pelo avaliador, representando a relação assimétrica entre os participantes do evento (Souza, 2013:61). Como tal, revelam como a reconstrução do conhecimento se realiza neste tipo de interação, que se organiza segundo *critérios sequenciais* a fim de constituir, por encadeamento sucessivo de trechos de discurso, um conjunto de ideias que geram *uma unidade semântica e pragmática*, a qual passa pelo conceito de *plano de texto*. De acordo com Adam (2011), a configuração de um texto como unidade global é viabilizada pelo estabelecimento de uma *unidade temática* e uma *unidade ilocutória* “que determinam a coerência semântico-pragmática de um texto” (Adam, 2011:256).

Como macroestrutura pragmática do discurso em que se enquadra, van Dijk (1977:90) ressalta da importância de assumi-lo como um macroato discursivo a fim de que possam ser observados, para além dos aspectos linguísticos inerentes ao evento comunicativo verbal, também os aspectos cognitivos que possibilitam depreender os processos “envolvidos no planejamento, realização, controle, interpretação e outros processos de discurso e atos de fala na interação comunicativa”. Para o autor, a noção de unidade global de significado implica a sequenciação de sequências enunciadas, as quais realizam atos em composições discursivas de nível complexo.

No nível comunicacional geral, existe um acordo implícito entre os interlocutores para que a comunicação ocorra com sucesso²⁷, segundo van Dijk (1977:106). O discurso dialogal (interacional) evidencia os turnos tomados pelos

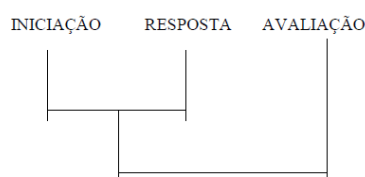
²⁷ “[...] the isolation of composite (compound or complex) acts on the one hand, and the mapping of sequences of simple or composite acts on higher level macro-acts is not arbitrary. but follows the given macro-rules and the frame-knowledge about the conventional units and segmentation of human-social activities.” (van Dijk, 1977:106)

interlocutores do evento avaliativo como pares adjacentes, que se completam em três intervenções, a iniciativa, a resposta e, uma terceira, opcional, a intervenção de avaliação. Schegloff (2007 *apud* Souza 2014:51) afirma que o que possibilita esta organização é o falante estar atento às construções do falante anterior ao seu turno, para que ele possa interpretá-las adequadamente a fim de responder às perguntas formuladas com coerência (Souza 2014:51).

No âmbito educacional, e na *prova escrita de validação de conhecimento* em especial, as intervenções iniciativas, tomadas como “perguntas”, têm objetivos diversos, dentre os quais sobressai avaliar o aprendizado do aluno. Nesta função, as suas características discursivas são específicas, uma vez que visam aferir “informação conhecida” pelo avaliador, ou seja, de conteúdo ensinado previamente. Elas se opõem às perguntas que buscam informação, como as perguntas que necessitam de uma informação desconhecida para esclarecimento sobre um assunto.

A diferença entre a sequência de perguntas-respostas que são seguidas por uma “avaliação” em vez de “reconhecimentos” tem sido explicada como a diferença entre perguntas às “informações conhecidas” e perguntas em “busca de informações” (Searle, 1969; Labov & Fanschel, 1978; Shuy & Griffin, 1987 e Levin, 1978). Quando uma pergunta a uma informação já conhecida é feita, o questionador já tem uma resposta ou pelo menos estabeleceu os parâmetros nos quais a resposta pode se encaixar adequadamente. O respondente a uma “pergunta com a informação já conhecida” é colocado na posição de combinar o conhecimento predeterminado do questionador, ou pelo menos, encaixa dentro dos parâmetros previamente estabelecidos. Quando, em contraste, a pergunta feita em “busca de informação”, o questionador não tem a informação, e tem a necessidade imediata pela mesma (MEHAN, 1979, p.285)¹⁰ (Mehan, 1979 *apud* Souza, 2013:63).

Como unidade discursiva, Mehan (1979:285) sistematiza a elaboração do par adjacente pergunta-resposta em um planejamento estruturado em uma sequência típica de três partes, nomeadamente as partes *iniciativa*, *resposta* e *avaliação*, conforme esquema abaixo.



Estrutura tripartida do par adjacente pergunta-resposta
Fonte: adaptada de Souza (2013:63)

Devido à necessidade de descrever a complexidade inerente a este tipo de interação, é fundamental a noção de uma unidade textual mínima marcada pela “natureza do produto de uma enunciação (enunciado)”, e a ela acrescida “a designação de uma microunidade sintático-semântica” (proposição) proposta por Adam (2011:108), se pretendemos definir uma “unidade de base, efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação” a qual se liga um ou mais enunciados como resposta ou continuidade, e constituem-se como os turnos de fala da interação da *Prova escrita de validação do conhecimento*.

Esta noção retoma, também, a percepção do autor a respeito da necessidade de um plano de texto para a construção ou reconstrução de textos em um gênero discursivo instituído como adequado. Para o autor, o planejamento das sequências textuais é fundamental, pois “desempenham um papel fundamental na composição *macrotextual do sentido*” (*ibidem* 2011:257). É a organização das sequências textuais que possibilita a continuidade da interação em discurso, de acordo com as estratégias discursivas empregadas, o que confere ao discurso dialógico da Prova escrita, por exemplo, o dinamismo inerente ao intercâmbio comunicativo (*ibidem* 2011:202-203).

A unidade textual mínima resulta da necessidade de se abordarem, como descritos por Adam (2011:107), “conjuntos de textos” não apenas literários, de tamanho relativamente restrito, como o parágrafo, por exemplo. Ela é a produção e a realização de um ato de enunciação, sintático-semanticamente estruturado, que se constitui especialmente útil para a análise das interações verbais escritas da prova de validação do conhecimento a que nos propomos. Como produto de enunciação complexa, a realização de cada turno de intervenção estruturante deste gênero discursivo é marcada por estratégias enunciativas encadeadas que determinam a orientação argumentativa a que se propõem, atribuindo-lhe um valor ilocucionário específico²⁸ (Adam, 2011:108-109).

No seguimento de Roulet (1985), Kerbrat-Orecchioni (1996) propõe uma estrutura hierarquizada da interação oral, considerada uma *unidade máxima de análise*, por sua veze constituída por unidades menores, de natureza monologal e dialogal:

²⁸ “[...] Essa **condição de ligação** é, em grande parte, determinada pelo que chamamos orientação argumentativa (ORarg) do enunciado. As três dimensões complementares de toda proposição enunciada são: uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial**[A] e dá-lhe uma certa **potencialidade argumentativa** [ORarg] que lhe confere uma **força** ou **valor ilocucionário** [F] mais ou menos identificável.” (Adam, 2011:109) (Griffo do autor)

Os **atos de linguagem** se comunicam para constituir **intervenções** – atos e intervenções são produzidos por um único e mesmo locutor; desde que, pelo menos dois locutores intervenham, trata-se de um **intercâmbio**; os intercâmbios se combinam para constituir as **sequências**, as quais se combinam para constituir as **interações**, unidades máximas de análise. (Kerbrant-Orecchioni, 1996:36 *apud* Adam, 2011:249) (Grifo da autora).

Pelo fato de se constituírem produtos complexos de enunciação, as intervenções enunciativas da interação comunicativa avaliativa escrita exigem competências linguísticas e cognitivas específicas para serem elaboradas. Para que atinjam as expectativas comunicativas de seus locutores, principalmente no contexto acadêmico em que ocorrem, os participantes devem utilizar estratégias discursivas específicas a fim de realizarem as respectivas intervenções da interação. Os papéis sociais e comunicativos assumidos por eles, os participantes, implicam condições específicas em termos da estruturação da interação como um ato discursivo global (Kerbrant-Orecchioni, 1996:9-11).

2.2.3 *O plano de texto da prova de avaliação*

O *plano de texto* constitui uma estrutura característica dos gêneros ou subgêneros com parâmetros historicamente constituídos (Adam, 2011:258). Adam admite que os planos textuais sejam mais flexíveis do que ele mesmo considerou anteriormente, quando propunha sequências prototípicas que regravam as ordenações textuais estritamente segundo os tipos sequenciais narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal (Adam, 2001a *apud* Adam 2011:258).

O plano de texto é fundamental para a *unificação da estrutura composicional* pretendida, uma vez que “os agrupamentos de proposições não correspondem sempre a sequências completas”. Em função do gênero correspondente, o plano de texto pertencente a uma esfera de conhecimento específica, e seu reconhecimento permite a construção e a reconstrução global de um texto para sua produção ou interpretação (Adam, 2011:258).

Um texto é, portanto, muito mais do que uma sequência de atos de enunciação. Ele constitui uma estrutura de atos discursivos arquitetonicamente relacionados entre si, a fim de organizar, em torno de um ato ilocucionário principal (o macroato), uma relação sistemática de atos ilocucionários subsidiários que geram as condições de

sucesso comunicativo intencionadas (Adam, 2011:197). São as operações de ligação entre as partes que asseguram a continuidade desejada de um texto, unindo os elementos constituintes de proposições próximas, mas também aqueles referidos anteriormente ou mesmo posteriormente para gerar um sentido pretendido (Adam, 2011:131).

A complexidade da interação discursiva está presente ao nível da intervenção, parte do plano de texto dialogal, nem sempre se reduz a um ato ilocutório como sequenciação de atos, antes admite extensões, designadas como pré-sequências e pós-sequências. Frequentemente presentes na estruturação da sequência explicativa de atos, elas correspondem à introdução das condições particulares em que determinado questão se dá (pré-sequências), ou ao fechamento do que foi dito (pós-sequência) para confirmação da proposição inicial como um consenso partilhado entre os interlocutores (Gaulmyn, 1986 *apud* Adam, 2011:245). Esta intervenção discursiva complexa dá origem às sequências textuais de base, cujos atos discursivos sucessivos formam um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados, denominados macroproposições. A sequência textual caracteriza-se por ser uma unidade ligada a outras macroproposições estrategicamente organizadas em função do todo ordenado da sequência, cujas combinações pré-formatadas de proposições permitem que ela seja caracterizada como tendo valor ilocutório de força narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal ou descritiva (Adam, 2011:205-207).

O plano de texto da prova escrita, além de apresentar uma estrutura cumulativa, é organizado em pares adjacentes de interação, ou ‘intercâmbios’ que funcionam como módulos autónomos²⁹, identificados pela numeração que inicia cada intervenção. Diferentemente de uma macroestrutura textual-discursiva, tradicionalmente organizada em introdução, desenvolvimento e conclusão, seu nível básico de elaboração e duração temporal é determinado pelo tempo disponível para a realização de intercâmbios, que avaliam certos conteúdos programáticos do período.

²⁹ Neste caso, os intercâmbios não apresentam as características referidas em Adam (2011:249), nomeadamente, a organização em cadeias sequencializadas, marcadas por mecanismos linguísticos de coesão.

3. O discurso acadêmico de validação de conhecimento. Características e organização ilocutória da *Prova escrita de validação de conhecimento*

Neste capítulo, vamos analisar os discursos que fazem parte da nossa pesquisa para determinar algumas das suas características, a partir de excertos³⁰ do *corpus* selecionado e tendo em consideração o seu quadro comunicativo.

Em particular, daremos conta da estrutura plurilocal da *PEVC*, das características dos participantes, dos papéis comunicativos e sociais que desempenham, das finalidades e do quadro espacial e temporal enquanto parâmetros de gênero, bem como da sua organização básica composicional. De acordo com os objetivos que traçamos, iremos dar atenção prioritária à organização ilocutória deste gênero textual.

3.1. Parâmetros contextuais definidores da Prova escrita de validação de conhecimento

O gênero acadêmico em análise constitui-se como um dos menos flexíveis quanto ao seu estruturamento temático, composicional e estilístico, justamente pelo seu carácter institucionalizado (Costa, 2013:154 *apud* Melo Catelão & Cavalcante, 2017:410).

De fato, a *PEVC* está marcada por fatores contextuais pré-definidos e ritualizados. A finalidade da interação sobressai, na definição, aliás, do próprio gênero discursivo, uma *prova escrita de validação de conhecimento*.

Dado tratar-se de um discurso acadêmico, os interlocutores envolvidos neste evento avaliativo assumem papéis relativos aos seus lugares comunicativos e sociais, marcados por uma assimetria discursiva que lhes é inerente: o professor avaliador e o aluno avaliado, assumindo papéis complementares na interação. Hyland (2002:216) afirma que a chave para o bom desempenho comunicativo neste contexto discursivo é o domínio sobre o uso das *estratégias discursivas diretivas*, para melhor compreender e desenvolver a capacidade da escrita na academia, particularmente no âmbito disciplinar. Elas são capazes de proporcionar valores argumentativos e explicativos fundamentais para um discurso persuasivo.

³⁰ A autenticidade das produções dos excertos do *corpus* selecionado foi fielmente conservada, não sofrendo qualquer correção gramatical ou ortográfica.

No contexto de avaliação de conhecimentos, o professor, desencadeador da tarefa, e a quem se destinam as produções responsivas, ocupa um nível mais alto em relação aos seus alunos avaliados. As relações interpessoais assimétricas são evidenciadas por marcadores discursivos próprios deste tipo de comunicação dialógica, como se evidenciará na análise.

Os papéis diferenciados que exercem o professor e o aluno, como interlocutores deste evento, implicam competências discursivas também específicas. Ao professor, cabem as competências discursivas linguísticas, cognitivas e didáticas para organizar seus objetivos pedagógicos em intervenções desencadeadoras de tarefas (Hadji, 2001:86-94). Como tal, as intervenções iniciativas são elaboradas, ainda que segundo parâmetros institucionais, também em função de características subjetivas de cada professor, assim como de especificidades de cada conteúdo curricular, as quais compreendem meios e propósitos específicos de validação de aprendizado (Marcuschi, 2008:94-97).

O número potencialmente indefinido de participantes com o papel social de estudantes justifica a característica plurilogal do gênero PEVC. É um gênero de discurso poligerado e poligerido, apesar do suporte escrito que o caracteriza e que é prototípico de textos monologais, monogeridos.

Este diálogo, construído em dois momentos ou tempos complementares, apresenta condições físicas específicas de realização, impondo que todos os alunos participem na interação em um mesmo local e ao mesmo tempo (Marques, 2018:11). O suporte escrito da prova assegura a ligação entre esta dualidade de tempo e espaço.

De fato, a prova escrita é determinada, também, por estas restrições espaciais e temporais, como comunicação em diferido, realizada em espaços autônomos, agregados a dois momentos distintos, o momento de sua *elaboração*, produzida pelo professor, e o momento seguinte, o de sua *realização*, produzida por cada aluno da turma a ser avaliada. Este segundo momento é delimitado em termos espaciais, ao ser realizado num espaço institucional, normalmente de sala de aula, com presença de todos os intervenientes, numa data e durante um período temporal também pré-definidos.

Mas a prova de avaliação é mais do que uma interação plurilogal. Outras vozes aí perpassam. Revelam-se não só aspectos dialógicos decorrentes da estrutura textual, relativos às intervenções iniciais e reativas do par adjacente estruturante deste gênero, mas também se retomam os discursos de sala de aula, ou de autores citados em leituras,

palestras, à medida que (re)constróem o conhecimento resultante do processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Estrutura dialógica e dialogal da prova

A PEVC tem como objetivo principal testar um conhecimento adquirido, através de “perguntas”, com função de intervenções iniciativas às quais se sucedem “respostas”, como intervenções reativas, que se integram num processo plurilógico e dialógico em curso. É fundamental, por isso, distinguir as noções de *dialógico* e *dialogal* na categorização do discurso acadêmico.

3.2.1. Estrutura dialógica

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem em interação deve ser abordada enquanto processo *dialógico*, através do qual múltiplas vozes possibilitam uma diversidade de sentidos. Ora a *prova* é um gênero discursivo que atualiza outros discursos, desde logo o discurso do professor e dos alunos, em sala de aula, e, mais ainda, outros discursos, ligados por um lado a vozes de autoridade (autores citados na aula, lidos em casa, etc.), e por outro a outras situações de interação em que os alunos participam, nomeadamente, o estudo individual e em grupo, entre outras. São discursos que podem ser explicitamente atualizados no discurso ou integrar uma “memória discursiva” que subjaz à construção do gênero de interação em análise.

Com efeito, a competência revelada pelo aluno, em diferentes gêneros discursivos – referidos globalmente como escrita acadêmica, e em particular nas *provas de avaliação* – é o resultado desse processo complexo e heterogêneo de leituras e anotações, as quais estão na origem da (re)construção do conhecimento, em enunciações do aluno como estas aqui em análise, em resposta a uma proposição inicial elaborada pelo professor, também ela marcada por este processo dialógico particular (Marques, 2018:7; Rodrigues, 2018:363).

Nos exemplos abaixo, o locutor-professor retoma uma voz de autoridade: em citação direta, mas identificada apenas por aspas em (1), identificada por referência bibliográfica em (2) e em discurso modalizado em (3). Na intervenção do locutor-aluno (4), é o marcador discursivo *pois* que introduz um ponto de vista já conhecido dos

interlocutores, assim como em (5), é a expressão *visto que*, com função semelhante, que o faz. No exemplo (6), a retomada do conhecimento partilhado se dá pela remissão a um texto referido como *no texto da menina-lobo*, que é a designação de um discurso conhecido dos intervenientes daquela interação (cf, Marques, 2018: 19) ou apresentado como tal, pelo recurso aos determinantes definidos:

- (1) No cenário mundial, a emergência do campo da Nutrição, seja como ciência, política social e/ou profissão, é um fenómeno relativamente recente, característico do início do século XX.
Explique que fatores foram desencadeantes para a consolidação do profissional nutricionista no Brasil. (Ii5)
- (2) "A administração é uma prática secular", mas, será que as funções de um administrador (gestor) são aplicáveis a todos os contextos e organizações? (**SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10**) - Justifique sua resposta (Ii2)
- (3) **Segundo Aristóteles**, o homem é um animal social, além de também ser um animal político. A partir do texto *A Cultura*, onde aparece a história das meninas-lobo, explique a seguinte afirmação: Não basta nascer animal racional para ser humano. (Ii6)
- (4) Porém, esta traz malefícios, **pois** possui uma alta quantidade de conservantes. (Ir4.4)
- (5) [...] esse aspecto é de extrema importância, **visto que** a análise de stakeholders é decisivo para a organização cumprir seus objetivo de forma eficaz e eficiente [...] (Ir1.1.4)
- (6) Com base no **texto da menina-lobo**, é possível perceber que, apesar de serem seres humanos e racionais, elas se desenvolveram em ambiente animal e irracional. (Ir7.1)

3.2.2. *Estrutura dialogal. A estrutura composicional da prova escrita de validação de conhecimento*

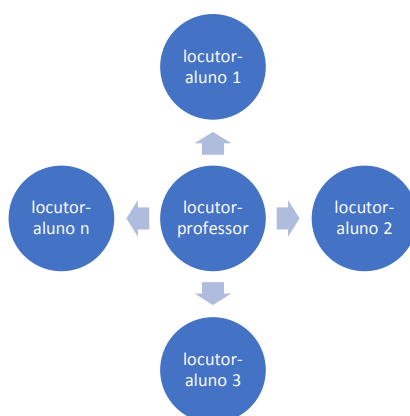
Como Adam (2011:61) refere, o texto ou discurso é um objeto complexo, constituído por um conjunto de componentes, de natureza sequencial e configuracional, em inter-relação. Vamos centrar-nos na dimensão sequencial da *prova*, com atenção à organização do plano de texto e à sua estrutura sequencial em particular. Esta restrição metodológica significa que não nos iremos deter nas particularidades peritextuais³¹ do “enunciado” (que configura a intervenção global do professor na interação),

³¹ Adam (2011:61)

nomeadamente de identificação da unidade curricular (e, por esta via, dos conteúdos programáticos gerais a considerar), da data e duração da prova, questões que já referimos acima. Do mesmo modo, não teremos em consideração a organização tipográfica, ainda que a consideremos visualmente ilustrativa do plano de texto deste gênero discursivo.

Embora a relação interativa se estruture em *intervenções*, da responsabilidade de vários participantes, de acordo com as características próprias de uma estrutura dialogal – em que para cada intervenção iniciativa é esperada uma intervenção reativa –, neste contexto em particular, os interlocutores não chegam a ‘trocar de papéis’, uma vez que, na relação interativa criada, o professor é sempre o “locutor primeiro”, enquanto o aluno é sempre o “locutor segundo” que reage à intervenção do professor.

Esta organização reduz a estrutura a um padrão só aparentemente dialogal. Com efeito, a prova escrita é uma interação verbal de estrutura global *plurilogal*, já que ela envolve um número indefinido de participantes no papel de aluno. A dimensão plurilogal não implica, no entanto, uma negociação pelo papel de locutor seguinte, dada esta estruturação fixa. Neste processo avaliativo, o professor “é o elemento desencadeador e aglutinador do processo” (Marques, 2018:10), a quem se destinam todas as intervenções reativas, dando origem a uma configuração radial de relação entre os interlocutores, tendo o professor a posição central no processo comunicativo. Cada intercâmbio desdobra-se, como na ilustração que se segue, numa multiplicidade de intercâmbios. O locutor-professor inicia uma intervenção que é completada, em simultâneo (no espaço e tempo disponíveis), por um número variável de alunos, realizando cada um uma intervenção reativa similar.



Organização radial

O exemplo (7) a seguir, constituído por uma intervenção iniciativa e quatro intervenções reativas, mostra essa organização radial:

- (7) A gastronomia “é a arte culinária que compreende os métodos, as técnicas e procedimentos destinados a transformar e sazonar alimentos da sua forma hostil e bruta, como a natureza nos apresenta, e apresentá-los de maneira que constituam um prazer ao paladar, à vista e ao aroma.”

Na *modernidade* ocorreram *mudanças no estilo de vida das pessoas*, muitas delas expressadas nas refeições que ficaram subordinadas à jornada de trabalho, suprimindo a confraternização e priorizando a economia de tempo.

Cite e explique três tendências contemporâneas da gastronomia. (Ii.4)

(7.1) Fast food, é uma tendência contemporânea no qual tem como características produzir comidas rápidas. Esta é essencial para parte da população que não tem tempo de cozinhar em casa e até mesmo possui pouco tempo para comer, por exemplo trabalhadores de cidade grande. Porém esta traz malefícios, pois possui uma alta quantidade de conservantes.

Raw food é outra tendência gastronômica, que significa comida crua, ou seja a produção dos alimentos em fogões e fornos são rejeitas, pois, de acordo com pesquisadores, ao esquentar os alimentos perde-se os nutrientes e proteínas nela contidos. Sendo assim, a alimentação está baseada em apenas consumir alimentos crus.

Finger food, é a comida que utiliza-se as mãos como talher. Estas geralmente são porções pequenas e usa-se mais em festas como casamento e aniversários. (Ir.4.4)

(7.2) Fast food: comidas totalmente industrializadas com rápido preparo vindo para tentar facilitar a vida das pessoas, porém nada saudável.

Slow foos: comidas que tem a preocupação com a procedência e a cultura, tem um cuidado especial sendo harmonizada principalmente com vinhos.

Food trucks: comidas com preparos rápidos e práticos em caminhões, containers, podendo se locomover para diversos lugares e geralmente com ingredientes mais caseiros por exemplo uma carne de hambúrguer feita com patinho e um pão de fabricação própria. (Ir4.6)

(7.3) Raw food – técnica de comida crua;

Fast food – técnica de comida rápida e prática, como hambúrguer;

Food truck – comidas rápidas e práticas, mas de “rua”, normalmente em carros e trailers. (Ir4.7)

(7.4) Três tendências contemporâneas da gastronomia:

- Raw Food: são alimentos crus em que se baseiam que ao ferver, cozinhar os alimentos, eles perdem nutrientes fundamentais e então esta tendência preza pela alimentação crua, em que se terá um maior aporte nutricional.

- Alimentos orgânicos: são alimentos livres de conservantes e outros aditivos, são muito mais saudáveis e conferem grande importância para a saúde das pessoas.

- Fast Food: são alimentos voltados para a praticidade do dia a dia, por exemplo. Infelizmente, não são nada saudáveis, por possuírem um grande aporte de aditivos. Esta tendência têm se espalhado por vários lugares. (Ir4.8)

Esta organização, determinada pelos papéis sociais e comunicativos assumidos pelos participantes, tem consequências, portanto, em termos da estruturação do plano de

texto global, que apresenta uma estrutura cumulativa, organizada em módulos, e sublinhada pela numeração que inicia cada intervenção.

Com efeito, o *plano de texto* da PEVC, como macroestrutura textual-discursiva, é constituído por uma sucessão de ‘intercâmbios’ que funcionam como módulos autónomos.³² Adotamos a proposta de Catherine Kerbrant-Orecchioni da *sequência dialogal* como *unidade máxima de análise* ao dizer que “Os **atos de linguagem** se comunicam para constituir **intervenções** – atos e intervenções são produzidos por um único e mesmo locutor; desde que, pelo menos dois locutores intervenham, trata-se de um **intercâmbio**; os intercâmbios se combinam para constituir as **sequências**, as quais se combinam para constituir as **interações**, unidades máximas de análise” (Kerbrant-Orecchioni, 1996:36 *apud* Adam, 2011:249, Grifo da autora).

Ao contrário da tradicional estrutura organizada em introdução, desenvolvimento e conclusão, ou outras específicas de cada gênero discursivo no âmbito acadêmico, mas marcadas sempre por uma organização configuracional, isto é, de progressão para um fim, a estrutura da prova apresenta um nível básico de coesão. É o tempo disponível que determina o número de intercâmbios a realizar e é a organização programática do período letivo em questão que determina os temas a abordar. A prova de avaliação está, assim, organizada em *intervenções iniciativas* (Ii) e *intervenções reativas* (Ir), constituindo um *intercâmbio* a cada dois turnos de intervenções (ou par adjacente). São intervenções categorizadas pelos falantes como “*perguntas e respostas*”, mas efetivamente carreando objetivos ilocutórios diversos e forças ilocutórias também diversas.

Dado o propósito avaliativo da interação, as condições de produção discursiva constituem-se como os principais balizadores de sua realização (Schegloff, 2007:14). Portanto, para cada “pergunta”, uma “resposta” é esperada, embora as “perguntas” possam, também, ser *encadeadas*, de forma a compor uma unidade mais ampla, dando origem a seções temáticas, como nos exemplos (8) e (9) abaixo apresentados, relativas à prova escrita da disciplina de Fundamentos da Administração, os quais envolvem um conteúdo do conhecimento em particular (Adam, 2011: 249):

³² Neste caso, os intercâmbios não apresentam as características referidas em Adam (2011:249), nomeadamente, a organização em cadeias sequencializadas, marcadas por mecanismos linguísticos de coesão.

- (8) "A administração é uma prática secular", mas será que *as funções de um administrador (gestor)* são aplicáveis a todos os contextos e organizações? (SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10) - Justifique sua resposta (Ii2)
- (9) Será que *as funções do administrador (gestor)* variam de acordo com o seu nível hierárquico ou o tipo de organização? (SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10) - Justifique sua resposta (Ii3)

As intervenções reativas (Irs) precisam ser coerentes com as intervenções iniciativas, a fim de se constituírem num elemento de nível superior da interação comunicativa avaliativa, o *intercâmbio*, e compor a unidade discursiva como uma estrutura complexa de sentido (Schegloff, 2007:14). Nas intervenções reativas, o conhecimento é (re)construído a partir de anotações de sala de aula e leituras prévias de estudo, para que as “respostas” sejam formuladas, e elas demonstram o reconhecimento do significado dos termos que instruem como o aluno deve se comportar cognitiva e semanticamente para cumprimento da tarefa proposta (Rodrigues, 2018:366). Em ambos os exemplos acima citados, sequências predominantemente explicativas organizam-se em cadeias reativas para realização do produto final como turno sucessivo constituinte do respetivo par adjacente ou intercâmbio (Marques, 2018:16-17).

3.2.2.1 Intervenções iniciativas

Como já referimos, as provas de validação de conhecimentos têm merecido a atenção dos investigadores, particularmente da área da didática, pelo que faremos a síntese de alguns trabalhos realizados por investigadores brasileiros. Os objetivos são, obviamente, diferentes, mas são levantadas questões e propostas de análises com interesse para o tema que aqui nos ocupa.

Vamos centrar-nos, portanto, sobre as *intervenções iniciativas*.

Os papéis diferenciados que exercem o professor e o aluno, como interlocutores deste evento, implicam competências discursivas também específicas (Amor, 1999 apud Rodrigues, 2018:364). Como parte iniciativa do processo de intercâmbio comunicativo, e desencadeadora da tarefa a ser realizada consecutivamente, é importante ressaltar os principais aspectos que caracterizam esta primeira intervenção, nomeadamente quanto a sua natureza, estrutura e função, para a efetiva relação de adjacência entre as intervenções iniciativa e reativa da interação (Schegloff, 2007:14-15).

Embora o estudo de Santos, Araújo & Freitag (2012) se restrinja às “perguntas e respostas” no contexto de sala de aula, e na modalidade oral, julgamos relevante sua

contribuição para o desenvolvimento da relação existente entre estes turnos interventivos no âmbito escolar. É particularmente característica deste tipo de interação comunicativa a prática discursiva “interrogadora” em que a resposta é pré-conhecida do professor. A “pergunta”, também como parte integrante do par “pergunta-resposta” do gênero *PEVC*, é caracterizada por Fávero et al em Santos, Araújo & Freitag (2012:376) quanto “a sua função, natureza e estrutura”, a qual impõe restrição sintática e semântica à sua resposta correspondente.

Funcionalmente, as intervenções iniciativas apresentam os atos assertivos que estabelecem um tópico e sintetizam um conhecimento considerado partilhado, as quais constituem pré-sequências discursivas enquadradoras do ato diretivo que as segue (ibid. 2012:380), como identificados nos casos (1), (2) e (3) aqui analisados anteriormente. Quanto a sua natureza, elas podem pedir informação sobre algo, solicitar a confirmação de algo ou o esclarecimento sobre algo.

Segundo as autoras, a estruturação da “pergunta” tem a ver com o tipo de resposta desejada, e são denominadas ‘fechadas’ aquelas que exigem simplesmente uma resposta como ‘sim’ ou ‘não’, ‘abertas’ as que demandam uma informação sobre algo, ou ‘retóricas’ as “perguntas” para as quais não se espera uma resposta, mas apenas uma constatação de um fato, por ele já ser de conhecimento de seu interlocutor. Estas, mais comumente utilizadas no discurso oral, contribuem para o desenvolvimento do tópico na organização textual, mantendo o contato entre os interlocutores no intercâmbio comunicativo (cf. Santos, Araújo & Freitag 2012:387).

Coracini, autora citada no mesmo estudo (ibid. 2012:384), contribui para categorização das intervenções iniciativas, que inclui no tipo “*didática*”, como aquelas que têm como objetivo a interação entre professor e alunos. Na interação da prova escrita de nosso *corpus*, as intervenções iniciativas caracterizam-se, de acordo com o objetivo da interação, como solicitação de esclarecimento sobre um tópico, pressupondo um conteúdo previamente estudado a ser validado como aprendido, e são estruturalmente e ilocutoriamente mais complexas, como veremos.

Como elemento constituinte da unidade superior de *intercâmbio*, as intervenções iniciativas, por constituírem instâncias de proposição de tarefas a realizar pelo interlocutor, são responsáveis por sugerirem meios de interpretação a partir das quais o aluno deve ser capaz de chegar a algumas consequências ou conclusões, a fim de planejar e produzir uma reação coerente e relevante (Adam, 2011:177; Schegloff, 2007:2). Ao contrário da homogeneidade sugerida pela designação de “perguntas”, as

intervenções iniciativas das provas de validação apresentam estruturas diversas, são constituídas por 1 ou mais atos ilocutórios e são formuladas de formas diversas, implicando diferentes mecanismos linguísticos, em função de objetivos ilocutórios particulares.

3.2.2.1.1 Valores ilocutórios das intervenções iniciativas

Sendo a noção de adjacência um dos aspectos mais importantes para a construção de relevância no intercâmbio comunicativo em questão, a intervenção iniciativa como primeiro ‘turno de fala’ da interação discursiva constitui a centralidade da organização sequencial da interação, pois é ela que, ao selecionar o ‘falante’ do próximo turno de intercâmbio, possibilita a compreensão e interpretação da ação nela desencadeada (Schegloff, 2007:4). A intervenção iniciativa estabelece, então, os termos delimitadores das ações responsivas às proposições iniciais, a partir dos quais a intervenção reativa é compreendida e validada, indicando a relação de contiguidade do intercâmbio (Schegloff, 2007:15-16; Rodrigues, 2018:364).

Por ser iniciativa, este turno da interação determina não somente o que deve ser feito como tarefa para cada momento de intercâmbio, mas também segundo que termos ela deve ser realizada, em uma sequência explicativa-instrutiva mais ou menos prototípica deste gênero discursivo. Por meio de atos de valor ilocutório assertivo, a intervenção iniciativa estabelece as condições de relevância para os atos sucessivos a ela como intervenções reativas coerentes, os quais fornecem detalhes dos aspectos situacionais e temporais a serem tomados como delimitadores dessas ações responsivas. Os atos diretivos subsequentes ao enquadramento por pré-sequência, como atos principais da interação, apresentam a problematização criada para o evento comunicativo. Exclusivamente imbuídos de força ilocutória instrucional, estes atos determinam o que deve ser realizado, como deve ser realizado e a ordem em que é realizado (Schegloff, 2007:9), através da seleção criteriosa dos verbos que melhor indicam o processo de raciocínio e as ações esperadas do aluno para demonstrar o aprendizado adquirido (Rodrigues, 2018:366). Os verbos diretivos, como denominados, são utilizados a fim de focar o produto da realização da tarefa a ser avaliado, embora eles não sejam limitados à elaboração de item discursivo de avaliação (REINER, 2002:15; Rodrigues, 2018:367).

Assim, a *intervenção iniciativa* estrutura-se em torno de um recorte do conteúdo didático a ser avaliado, o que lhe restringe as condições de compreensão e interpretação da tarefa proposta³³. No corpus em análise, por exemplo, (10) ocorre no contexto disciplinar de fundamentos administrativos, enquanto (11) ocorre noutro contexto, o antropológico do ser humano, de que são ilustrativas as intervenções iniciativas abaixo apresentadas:

- (10) Será que as **funções do administrador** (gestor) variam de acordo com o seu nível hierárquico ou o tipo de organização? (SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10) - Justifique sua resposta (Ii3)
- (11) Segundo Aristóteles o homem é um animal social, além de também ser um animal político. A partir do texto A Cultura, onde aparece a história das meninas-lobo, explique a seguinte afirmação: Não basta nascer animal racional para ser humano. (Ii6)

É, como referido, constitutivo também da (Ii) a função desencadeadora de tarefas, enunciada por seu(s) ato(s) ilocutório(s) de valor diretivo, e dominante(s), inerente(s) a este tipo de intervenção. Para a proposição do conhecimento que deve ser validado, em termos de aprendizagem, a intervenção iniciativa é elaborada e realizada através de atos do discurso especificamente estruturados, a fim de realizar determinados objetivos avaliativos (Rodrigues, 2018:367).

Faremos a análise a partir dos exemplos (12) e (13):

- (12) A **gastronomia** “é a arte culinária que compreende os métodos, as técnicas e procedimentos destinados a transformar e sazonar alimentos da sua forma hostil e bruta, como a natureza nos apresenta, e apresentá-los de maneira que constituam um prazer ao paladar, à vista e ao aroma.”
Na **modernidade** ocorreram **mudanças no estilo de vida das pessoas**, muitas delas **expressadas nas refeições** que ficaram subordinadas à jornada de trabalho, suprimindo a confraternização e priorizando a economia de tempo.
Cite e explique três tendências contemporâneas da gastronomia. (Ii4) (Grifo meu)
- (13) Segundo Aristóteles o homem é um animal social, além de também ser um animal político. A partir do texto A Cultura, onde aparece a história das meninas-

³³ Cognitivamente, o tópico de cada intervenção é desenvolvido segundo uma organização discursiva *discretamente* estruturada, a qual sistematiza o critério de acessibilidade à informação oferecida. A centralidade do tópico pode estar discursivamente organizada para além da estrutura sintática da oração (Givón, 2001), ou mesmo segundo um processo de hierarquização da informação que “segmenta” tópicos em função de um tópico principal (Jubran, 2006). Para esta autora, este processo ocorre nos níveis intra ou intertópicos, o que proporciona ao texto um desenvolvimento estrutural vertical ou horizontal, respectivamente (Santos 2012:376-377).

lobo, explique a seguinte afirmação: Não basta nascer animal racional para ser humano. (Ii6) (Grifo meu)

Apesar da diferença quantitativa, são similares no modo de estruturação dos atos ilocutórios.

Os atos ilocutórios principais são atos diretivos diretos. Em (12) há dois atos diretivos que impõem a realização de duas tarefas diversas, marcadas pelos verbos *citar* e *explicar*; em (13), há um ato diretivo, marcado pelo verbo *explicar*. São marcas do valor ilocutório do ato realizado, ocorrem no presente do conjuntivo, por força da forma de tratamento adotada entre os interlocutores, mas com valor injuntivo, e são seguidos de uma expressão nominal, restritiva do conhecimento que é objeto de avaliação (Rodrigues, 2018:367):

(12') [...] Cite e explique três tendências contemporâneas da gastronomia

(13') [...] explique a seguinte afirmação: Não basta nascer animal racional para ser humano.

Ambas as intervenções se assemelham, ainda, pelo fato de se iniciarem com um ato assertivo forte, sem modalização epistêmica:

(12'') A **gastronomia** “é a arte culinária que compreende os métodos, as técnicas e procedimentos destinados a transformar e sazonar alimentos da sua forma hostil e bruta, como a natureza nos apresenta, e apresentá-los de maneira que constituam um prazer ao paladar, à vista e ao aroma.”

(13'') **Segundo Aristóteles** o homem é um animal social, além de também ser um animal político.

Em ambos os casos, o locutor traz para o discurso uma voz de autoridade (identificada, no segundo caso, mas não identificada no primeiro) a que o locutor se assimila, assumindo a verdade da afirmação. A assertividade forte acima referida é reforçada pelo fato de serem atos assertivos que constituem definições, de natureza descritiva, que ativam um pressuposto de verdade. As descrições fazem parte da explicitação do âmbito em que determinado problema se desenvolve, que o situa temporal e espacialmente, e são marcadas pelo uso da forma de presente do verbo, que caracteriza ou sistematiza algo, e é a marca desse valor definicional das afirmações em análise. Os atos assertivos são atos subordinados, cuja função é enquadrar as tarefas a realizar e o tópico a respeitar.

O tópico, introduzido, portanto, por um ato assertivo, basicamente retoma o conteúdo disciplinar de conhecimento partilhado a ser considerado para o tratamento da situação-problema proposta em cada caso. Esta estratégia é utilizada para a contextualização específica das condições em as problematizações ocorrem, caracterizada como uma das formas de ‘ajuste ao interlocutor’ para a efetividade da interação (Schegloff, 2003:51). Nesta perspectiva, Schegloff (2007:113) ressalta a “topic(alização)” como sendo um recurso para gerar coerência entre os turnos de intercâmbio, que, nos casos em análise, constituem-se “pré-sequências” de uma “organização sequencial” global.

Como no exemplo (12), o ato assertivo de força definitória delimita o tópico de abrangência da questão a ser abordado na tarefa que se segue. Sequencialmente, a proposição situa o tópico no tempo a que a questão deve ser restrita (na modernidade), além das condições específicas que delimita seu tópico principal (mudanças no estilo de vida das pessoas [...] expressadas nas refeições). Só então os atos diretivos subsequentes desencadeiam as tarefas a serem realizadas pelo aluno para validação daquele aprendizado em específico.

Na sequenciação de atos, como aqueles de força ilocutória assertiva através dos quais os fatos e condições específicas de cada intervenção são pormenorizados, e de atos performativos³⁴, com valor diretivo em que se enquadram as intervenções avaliativas de prova (exemplos (12) e (13)), as estratégias discursivas deste tipo de intercâmbio verbal preservam as *faces* dos interlocutores da interação. Ao professor/avaliador cabe a função de elaborador e desencadeador de tarefa como primeiro movimento para o intercâmbio, em que ele apresenta as condições necessárias para realização do exigido, com êxito; o aluno, convencionalmente, espera que isso ocorra para que ele seja capaz de realizá-la.

Este tipo de força ilocutória é característico do gênero discursivo em análise, embora não seja a única estratégia discursiva utilizada, pois, para cada unidade discursiva constitutiva da prova escrita, preveem-se os elementos delimitadores do conhecimento adquirido a serem validados.

Algumas intervenções iniciativas são, aparentemente, do tipo ‘pergunta fechada’, ou seja, exigindo simplesmente uma resposta como ‘sim’ ou ‘não’, mas são

³⁴ E aqui importa-nos a especificidade do verbo constitutivo do tipo de ato performativo de “tornar verdadeira uma proposição precisamente pelo fato de ser pronunciada”. (Ilari, 2000:142)

sempre acompanhadas de um ato diretivo, ao serviço da confirmação, ou não, do ato de pergunta anterior, estabelecendo com ele uma relação de justificação.

Os intercâmbios de validação do conhecimento, organizados consecutivamente, podem dar origem a uma relação também entre os pares adjacentes constitutivos da prova escrita, que se complementam em continuidade (Schegloff, 2007:16). Os exemplos (14) e (15) a seguir ilustram a situação aqui exposta.

- (14) "A administração é uma prática secular", mas, será que *as funções de um administrador (gestor) são aplicáveis a todos os contextos e organizações?* (SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10) - Justifique sua resposta (Ii2) (grifo meu)
- (15) Será que as funções do administrador (gestor) variam de acordo com o seu nível hierárquico ou o tipo de organização? (SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10) **Justifique** sua resposta (Ii3) (Grifo meu)

Nas intervenções iniciativas denominadas ‘perguntas abertas’, os *atos performativos diretivos*, estrategicamente organizados, constituem-se como atos principais dos intercâmbios de avaliação – exemplo (16). Seu valor ilocutório diretivo, de força *instrucional*, é assim caracterizado por realizarem-se, geralmente, em um ou dois atos explicitamente diretivos, marcados por verbos também diretivos, restritivos do poder reativo do interlocutor em turno responsivo a tal proposição.

- (16) Segundo Aristóteles o homem é um animal social, além de também ser um animal político. A partir do texto A Cultura, onde aparece a história das meninas-lobo, **explique a seguinte afirmação:** Não basta nascer animal racional para ser humano. (Ii6)

3.2.2.2 Intervenções reativas

Na dimensão semântico-pragmática de uso da linguagem, a intervenção reativa constitui-se como a atividade responsiva à intervenção iniciativa do intercâmbio comunicativo estruturante do gênero discursivo *PEVC*. Como produção discursiva acadêmica, ela está diretamente vinculada a convenções institucionalizadas de elaboração, e colaboração, que garantam sua efetividade discursiva para fins comunicativos de ratificação de conhecimento. O aluno deve ser capaz, além de interpretar o enunciado efetivamente, também de “selecionar os dados adequados para a composição da resposta e organizar textualmente a resposta a redigir de modo a tornar evidente ao professor os seus conhecimentos e capacidades” (Rodrigues, 2018:367). O

aluno, participante responsivo do processo educacional de ensino/aprendizagem, precisa provar, portanto, as competências cognitivas, discursivas e sociais desenvolvidas ao realizar as tarefas propostas para o intercâmbio³⁵ (Hyland, 2002:215; Schegloff, 2007:21; Marques, 2018:11).

Elaborada como parte integrante do processo dialógico em que se enquadra, a intervenção reativa (Ir) deste tipo de interação caracteriza-se por retomar um ou mais conhecimentos adquiridos em aula ou através de leitura de textos sugeridos pelo professor a título de aprofundamento, em determinado conteúdo disciplinar trabalhado, a fim de utilizá-los na construção discursiva de sua resposta. Também resultante do processo plurilocal que lhe é inerente, as Ir(s) produzidas pelos diversos alunos de uma determinada turma apresentam estratégias discursivas e textuais segundo o estilo de cada um deles em particular, as quais se adequam, ou deveriam adequar-se, ao estilo de gênero predeterminado em questão (Schegloff, 2007:16; Marques, 2018:11; Rodrigues, 2018:384).

Na análise de um dos exemplos já citados anteriormente, e reproduzido a seguir como (17), algumas estratégias responsivas (17.1 – 17.4) podem ser observadas como marca discursiva comum aos interlocutores do intercâmbio, como a disposição dos itens identificadores de tendências em forma de ‘relação de dados em cadeia’.

- (17) A gastronomia “é a arte culinária que compreende os métodos, as técnicas e procedimentos destinados a transformar e sazonar alimentos da sua forma hostil e bruta, como a natureza nos apresenta, e apresentá-los de maneira que constituam um prazer ao paladar, à vista e ao aroma.” Na *modernidade* ocorreram *mudanças no estilo de vida das pessoas*, muitas delas expressadas nas refeições que ficaram subordinadas à jornada de trabalho, suprimindo a confraternização e priorizando a economia de tempo.

Cite e explique três tendências contemporâneas da gastronomia. (II.4)

- (17.1) Fast food, é uma tendência contemporânea no qual tem como características produzir comidas rápidas. Esta é essencial para parte da população que não tem tempo de cozinhar em casa e até mesmo possui pouco tempo para comer, por exemplo trabalhadores de cidade grande. Porém esta traz malefícios, pois possui uma alta quantidade de conservantes.

Raw food é outra tendência gastronômica, que significa comida crua, ou seja a produção dos alimentos em fogões e fornos são rejeitas, pois, de acordo com pesquisadores, ao esquentar os alimentos perde-se os nutrientes e proteínas nela contidos. Sendo assim, a alimentação está baseada em apenas consumir alimentos crus.

Finger food, é a comida que utiliza-se as mãos como talher. Estas geralmente são porções pequenas e usa-se mais em festas como casamento e aniversários. (Ir.4.4)

³⁵ Segundo Hyland (2002), “ Utterances must both carry appropriate authority and engage readers in ways that they are likely to find both credible and persuasive.” (Hyland, 2002:215)

- (17.2) Fast food: comidas totalmente industrializadas com rápido preparo vindo para tentar facilitar a vida das pessoas, porém nada saudável.
 Slow food: comidas que tem a preocupação com a procedência e a cultura, tem um cuidado especial sendo harmonizada principalmente com vinhos.
 Food trucks: comidas com preparos rápidos e práticos em caminhões, containers, podendo se locomover para diversos lugares e geralmente com ingredientes mais caseiros por exemplo uma carne de hambúrguer feita com patinho e um pão de fabricação própria. (Ir4.6)
- (17.3) Raw food – técnica de comida crua;
 Fast food – técnica de comida rápida e prática, como hambúrguer;
 Food truck – comidas rápidas e práticas, mas de “rua”, normalmente em carros e trailers. (Ir4.7)
- (17.4) Três tendências contemporâneas da gastronomia:
 - Raw Food: são alimentos crus em que se baseiam que ao ferver, cozinhar os alimentos, eles perdem nutrientes fundamentais e então esta tendência preza pela alimentação crua, em que se terá um maior aporte nutricional.
 - Alimentos orgânicos: são alimentos livres de conservantes e outros aditivos, são muito mais saudáveis e conferem grande importância para a saúde das pessoas.
 - Fast Food: são alimentos voltados para a praticidade do dia a dia, por exemplo. Infelizmente, não são nada saudáveis, por possuírem um grande aporte de aditivos. Esta tendência têm se espalhado por vários lugares. (Ir4.8)

Cada aluno assume sua responsabilidade daquilo que enuncia ao elaborar a estruturação discursiva de sua ‘resposta’. Limitado pelos elementos contextualizadores e balizadores a serem inseridos em sua intervenção reativa, o aluno utiliza recursos linguísticos e enunciativos diversos para elencá-los de maneira a atender ao que se pede. Nos casos (17.1) e (17.4), a retomada explícita do termo utilizado cria uma cadeia anafórica interturnos (*‘tendência contemporânea da gastronomia’*), a qual assegura a continuidade semântica da interação; mas o discurso pode ser semanticamente organizado de maneiras diferentes, com o uso de termos ou expressões que guardem familiaridade com a referência anteriormente citada (*‘tendência gastronômica’* (17.1), *‘comida’* (17.2) e (17.3), *‘alimento’* (17.4)). Também são de sua responsabilidade enunciativa as formas com que são estruturados os discursos quanto a “seleção e hierarquização da informação e os modos de representação do referente (o objeto do discurso)” (Marques, 2013:149).

Os excertos do corpus em análise não constituem uma ‘continuidade sequencial’, como convencionalmente ocorre com o encadeamento discursivo de sequências argumentativas, assegurada pelo uso de marcadores discursivos de coesão textual. Os textos em questão ((17.1) a (17.4)) apresentam marcas de sequenciação por enumeração, por constituírem uma relação de tópicos (três), elencados como relevantes para a

realização da tarefa em (17). Assim, sua estruturação mínima fica pré-definida pelo número de tópicos a serem enumerados, os quais decorrem de escolhas de itens do universo de conhecimento inerente ao contexto acadêmico de ensino-aprendizagem em que está situada a avaliação, o que demonstra o engajamento dos participantes da interação (Rabatel, 2017:194); a estruturação desses elementos selecionados ocorre, invariavelmente, em forma de ‘relação de tópicos encadeados’ por meio de pontuação, frases incompletas e modos de dizer relativamente estáveis para cada intervenção reativa, mas que permitem alguma variação de estilo individual de cada aluno, característica da heterogeneidade discursiva deste gênero discursivo (Marques, 2013:149; Rodrigues, 2018:384).

Enquanto em (17.1) há um breve parágrafo dissertativo para a explicação de cada tendência relacionada, em (17.2) expõem-se suas explicações de forma mais sucinta, abreviando o discurso explicativo por meio de pontuação para introduzir as definições para cada tendência, o que é ainda mais abreviado em termos discursivos em (17.3), cuja estratégia discursiva apenas ‘traduz’ o que os termos querem dizer em português, sem fornecer qualquer detalhe sobre a tendência e sua influência na gastronomia contemporânea. A Ir4.8 em (17.4), apesar de utilizar recursos dissertativos, com introdução, desenvolvimento e conclusão de cada subtópico relacionado para construir sua intervenção, ainda assim vale-se da pontuação para destacar cada tendência do restante do corpo do texto.

Em termos de completude da tarefa desencadeada pela intervenção iniciativa em (17) deste mesmo exemplo fornecido, as Ir(s) em (17.1), (17.2) e (17.4) fornecem informação com valor argumentativo para a ‘explicação’ solicitada, para a qual se utilizam conectivos argumentativos, ora explicitamente exposto em discurso ((17.1) e (17.4)), como ‘pois’, ‘porém’ e ‘por exemplo’, ora utilizam recursos linguísticos que omitem os termos conectivos de ideias para a explicação desejada, substituindo-os por vírgula e uma forma verbal reduzida de gerúndio, como em (17.2).

3.2.2.2.1 Valores ilocutórios das intervenções reativas

Na mesma proporção de convencionalidade construída para o gênero, desta vez no que tange a significação, sócio-interacionalmente tem-se que, para cada intervenção inicial do intercâmbio comunicativo de validação do conhecimento, uma resposta reativa deve demonstrar o entendimento da tarefa solicitada pela intervenção iniciativa,

respondendo às instruções em conformidade com as delimitações de tópicos selecionados para avaliação e estratégia discursiva adequada ao grau de complexidade cognitiva da situação-problema (Schegloff, 2007:21; Marcuschi, 2008:229; Rodrigues, 2018:366). Um exemplo de ‘ausência’ de correspondência responsiva a ‘o que fazer’ como tarefa pode ser observado em (18) a seguir, em que a Ir do exemplo (18.1) do intercâmbio comunicativo não responde à instrução desencadeada em intervenção iniciativa, à medida que não explica os fatores em detalhe, como o fez o exemplo (18.2), claramente contextualizando seus argumentos ilustrativos ao retomar o contexto referido na intervenção iniciativa. Além de justificar o evento desencadeante da consolidação do profissional em questão através do conectivo ‘pois’, o aluno usou como estratégia discursiva a organização temporal do evento, relacionando-a ao início do curso de qualificação desse profissional, como conhecimento partilhado pelos interlocutores.

- (18) No cenário mundial, a emergência do campo da Nutrição, seja como ciência, política social e/ou profissão, é um fenômeno relativamente recente, característico do início do século XX.
Explique que fatores foram desencadeantes para a consolidação do profissional nutricionista no Brasil.
- (18.1) A consolidação no Brasil, aconteceu a fim de um contexto socio-econômico. Na tentativa política de “mostrar” os valores nacionais a população. (Ir5.14)
- (18.2) Os fatores desencadeantes foram a 2ª. Guerra mundial, governo de Getúlio Vargas, pois na guerra muitos soldados estavam desnutridos e então foram feitas “dietas” para recompor os nutrientes necessários. E a partir disso, teve início do primeiro curso de nutrição no Brasil, na USP. (Ir5.13)

Embora as interações validadoras de aprendizado, dentre outros objetivos pedagógicos avaliativos, sejam consideradas um oportuno momento de testar a capacidade do aluno de ‘(re)produção e (re)construção’ do conhecimento aprendido, a intervenção reativa da prova escrita caracteriza-se, principalmente, por apresentar níveis elevados de complexidade do processo cognitivo para sua realização, por vezes (Reiner, 2002:4; Hadji, 2001:92-93). Para tanto, é necessário que o aluno seja capaz de intervir reativamente conforme as orientações de enunciado, cognitiva e discursivamente.

Neste sentido, é possível que o intercâmbio discursivo deste gênero constitua uma sequência explicativa *sui generis*, uma vez que, institucionalmente, neste tipo de interação o professor, que sabe sobre determinado assunto, pergunta para testar se o

aluno que explica efetivamente sabe sobre o que discursa responsivamente. Assim, uma sequência explicativa como justificativa em resposta a uma intervenção iniciativa é imbuída deste valor ilocutório em decorrência dos marcadores discursivos utilizados para sequenciar atos, o principal e o subordinado (Almeida, 2016:67). Contribui para esta percepção quanto a “*sequência discursiva de pergunta-resposta* e o contexto em que se realiza a sequência discursiva de justificação, ato ilocutório de “natureza sequencial” (Fonseca, 1992:299), que permite o estabelecimento de coerências semântico-pragmáticas específicas (Lopes, 2009)”.

A análise do *corpus* permite-nos observar algumas estratégias discursivas, sintáticas e semânticas, mas também pragmáticas, a fim de que sejam cumpridas as exigências impostas pela tarefa. Pragmaticamente, observa-se nas (Ir)s abaixo, unanimemente, a realização do solicitado em forma de relação de itens, por assim terem sido apresentados em (19). As intervenções reativas, como vimos nos exemplos anteriores, tendem a reproduzir a estrutura sequencial proposta pelo enunciado com valor injuntivo. Tomemos os exemplos (19.1)–(19.4) de intervenções reativas para a proposição iniciativa (Ii1) em (19) abaixo:

- (19) *Explique e exemplifique* os termos abaixo:
Eficiência, Eficácia, Stakeholder e Cultura Organizacional. (Ii1)
Construa um texto usando estes conceitos. (máximo de 12 linhas) (Ii1.1)
- (19.1) Eficiência – cumprir um objetivo com mínimo de recursos.
. Eficácia – cumprir o objetivo traçado
. Stakeholder – grupos ou pessoas que influenciam direta ou indiretamente na organização.
. Cultura organizacional – o hábito ou costume da empresa, algo que ocorre rotineiramente (Ir1.1)
- (19.2) Eficiência – desenvolver a meta com qualidade em um curto prazo de tempo.
Eficácia – relação entre os planos almejados e os atingidos. Chegar a meta independentemente do tempo.
Um **exemplo** a ser dado é o de Bancos. Os funcionários podem bater suas metas com eficiência em menos dias que o normal ou com eficácia, visando apenas chegar a meta sem tempo estipulado.
Stakeholder – indivíduo ou grupo que desenvolve de forma concreta a organização.
Como por **exemplo** os empreendedores que investem na empresa visando aumentar seu lucro e visibilidade.
Cultura organizacional – gestos, lendas e regras em geral de um grupo que influenciam na organização.
Como por **exemplo** instalar uma rede de açougues de venda leonina na Índia, onde vacas e bois são sagrados. (Ir1.2)
- (19.3) eficiência=atingir os objetivos organizacionais utilizando menos recursos possíveis.
Ex: cortar gastos desnecessários.

Eficácia=consisti em atingir os objetivos da organização. Ex: atingir as metas curto, a médio e a longo prazo.

Stakeholders=grupos ou instituições que são diretamente ou indiretamente afetados pelas ações das organizações. Ex: fornecedores, cliente, agências reguladoras.

Cultura organizacional=é o modo de ser da organização, seus costumes, histórias, rituais e tradições. Ex: o não realizamento em testes em animais. (Ir1.3)

(19.4) Eficiência: é a capacidade de realizar as tarefas corretamente, ou seja, é a minimização dos recursos organizacionais no cumprimento das atividades.

Ex: em um escritório reutilizar folhas seria uma medida eficiente.

Eficácia: é a capacidade de realizar tarefas a fim de alcançar os objetivos estabelecidos, ou seja, é a maximização dos resultados.

Ex: uma fábrica que tenha uma meta de produzir 300 camisas por dia e conseguir atingir essa meta.

Stakeholder: são grupos de interesses, indivíduos ou instituições que influenciam o desempenho da organização, podendo afetar de forma direta ou indireta a organização.

Ex: os clientes, são os indivíduos que compram ou “aproveitam” um serviço, portanto são decisivos no lucro da organização.

Cultura organizacional: é o conjunto de significados compartilhados pelos membros da organização, que definem a personalidade desta, sendo expressada por meio de histórias, rituais, lendas, símbolos e slogans.

Ex: o modo como as pessoas (membros) da organização se vestem. (Ir1.4)

Sintaticamente, as respectivas respostas tomam os termos a serem *definidos/conceituados* – uma das *possibilidades* de significado para o verbo diretivo ‘*explique*’³⁶ de proposição de tarefa, como ponto de partida para a organização das informações definidoras que os seguem. Estes termos são isolados (como os itens a serem definidos) por elementos de pontuação (‘-’, ‘:’, ‘=’), embora, em alguns casos, a composição sintática do texto em seguida se inicie com a estrutura de comparação, como em (19.4). Nos casos em que a conexão entre os termos e as suas definições não é realizada pelo uso da estrutura de comparação, estratégias diferentes são utilizadas para os termos em questão: aqueles que denominam normas de conduzir algo – como fazer algo ‘com eficácia’ e ‘com eficiência’, e os termos que denominam substantivos relativos a pessoas e instituições – Stakeholders e Cultura organizacional ((19.1), (19.2) e (19.3)). Para normas de conduta, os alunos utilizaram estratégias verbais de uso do modo infinitivo ou de modos finitos como o presente do indicativo; para os outros termos, utilizaram outros substantivos para defini-los.

Ainda sobre o excerto (19), o qual apresenta uma instrução bipartida de tarefas, o ato diretivo de valor instrucional “*Construa*” em (Ii1.1), consecutivo aos atos

³⁶ Significado: determinar [v] especificar, aclarar, explicar, precisar, definir (Dicionário de sinônimos <https://sinonimos.woxikon.com.br/pt/explicar>)

anteriores “*Explique e exemplifique*” em (Ii1)”, demanda uma complexidade cognitiva distinta destes. O conteúdo produzido como intervenção reativa a (Ii1), elaborado em sequências definidoras e encadeado com as exemplificações solicitadas, é consecutivamente articulado de forma a ‘redigir’ um texto argumentativo, para o qual é necessário o uso de conectivos que explicitam esse movimento argumentativo do discurso, como ‘pois’, ‘porém’, ‘entretanto’, ‘assim’, ‘portanto’, etc. Os termos definidos são contextualizados na área de conhecimento de Administração de Empresas, como os excertos (19.5) a (19.8) a seguir, reativos à intervenção iniciativa (Ii1.1), do exemplo (19) a cima citado.

- (19.5) um gestor necessita conhecer seus **stakeholders** pois eles estão inceridos* nos ambiente externos da organização, logo é necessário para observar as tendências e traçar o planejamento com **eficiência** e **eficácia** di* acordo com a **cultura organizacional**. (Ir1.1.3)
- (19.6) A **cultura organizacional** condiciona o comportamento dos membros da organização, por sua vez condiciona as tomadas de decisão. Diante disto, a análise* dos **stakeholders** também são* influenciadas* pela cultura organizacional. Portanto, esse aspecto é de extrema importância, visto que a análise de **stakeholders** é decisivo para a organização cumprir seus objetivo de forma **eficaz** e **eficiente**, otimizando assim as tomadas de decisão. (Ir1.1.4)
- (19.7) É necessário que uma organização seja o mais **eficiente** possível*, a fim de reduzir seus custos e aumentar seu lucro, porém, de nada adiantaria se tal procedimento não fosse **eficaz**, pois dessa forma, o objetivo da empresa não seria alcançado. Entretanto, é necessário um planejamento, a fim de: proporcionar senso de direção, reduzir o impacto do ambiente, definir parâmetros de controle e determinar procedimentos da organização, o que influenciaria diretamente em sua **cultura organizacional**. Dessa forma, é preciso também que ocorra um monitoramento dos **stakeholders** da organização, pois eles tem* grande influência dentro da mesma, como por exemplo um fornecedor de matéria prima que tem que entregá-la dentro do prazo estabelecido. Portanto, os quatro termos são muito importantes para que uma organização prospere. (Ir1.1.5)
- (19.8) Para ter uma boa empresa e desempenhar um bom papel na gestão de um negócio, é necessário ter eficiência e se eficaz na função realizada, ou seja, buscar realizar as tarefas com menos recursos (**eficiência**) e realizar e alcançar os objetivos e metas realizadas (**eficácia**). É bom contar com grupos de investidores e apoiadores à* empresas (**stakeholders**) onde* os mesmos em sintonia com as práticas e filosofia da empresa (**cultura organizacional**) ajudam a alavancar o sucesso da organização. (Ir1.1.6)

Os exemplos de intervenções reativas (Ir1.1.n) são também bons recursos para análise de conectivos que evidenciam as sequências discursivas, como as propostas por Adam (2011), a fim de organizar, logicamente, um discurso. Ora predominantemente

descritivas, ora argumentativas, as organizações discursivas em sequências ‘explicativas’ ou ‘justificativas’ são preferencialmente identificadas por marcadores discursivos, como: “pois” (19.5 e 29.7) para justificar o motivo pelo qual alguma coisa ocorre; “ou seja” (19.8) para esclarecer algo dito anteriormente; e “a fim de” (19.7), “para” (19.8) e “...ndo” (19.6) para indicar o objetivo de algo ser citado.

Embora todos os exemplos citados tenham atingido as expectativas do avaliador em termos conteudista e discursivo, conforme demonstra a correção dos intercâmbios originais selecionados para nosso corpus, podemos observar a heterogeneidade característica da produção textual presente na composição estrutural do texto elaborado como resposta, dadas as condições para o evento plurilocal que caracteriza a interação avaliativa em questão (Schegloff, 2007:57). Estruturalmente, nota-se a capacidade de síntese de alguns alunos, como em (19.5), (19.6) e (19.8), os quais textualizam o solicitado em um único parágrafo, enquanto (19.7) apresenta a produção de um texto em 3 parágrafos, estruturalmente identificado como texto dissertativo – com introdução, desenvolvimento e conclusão, sinalizados por marcadores discursivos argumentativos explicativos (*a fim de, porém, pois, como por exemplo, entretanto* etc).

O exemplo (19.8) diferenciou-se dos demais excertos selecionados para o nosso corpus por desenvolver seu parágrafo a partir da articulação dos próprios conceitos definidores dos termos propostos em (19) – produzidos como intervenção reativa para a parte 1 do intercâmbio (I1). O aluno optou por estruturar suas sequências textualizando os ‘conceitos’, ao invés de fazê-lo com a contextualização dos ‘termos’ em si, os quais o aluno colocou entre parênteses, apenas, após textualizar o conteúdo em questão.

Os recursos linguísticos de coesão utilizados pelos alunos em suas intervenções reativas à intervenção inicial são escolhidos como estratégia de generalização, por modalização (“geralmente” (20), “... sempre...” (21), “Para ter” (19.8)), estratégia essa que pode também simbolizar a assimetria estabelecida neste tipo de interação discursiva, como as generalizações inerentes ao processo de ensino-aprendizado, e que prevê conhecimento partilhado entre os interlocutores dos intercâmbios aqui analisados. As sínteses produzidas como intervenções reativas que relacionam elementos conceituais podem, da mesma forma, ser retomadas de leituras, em discurso relatado, de textos de autores lidos (22) para estudos na especialidade em questão.

- (20) Geralmente uma empresa de grande e médio porte possuem acionistas, ou seja, stakeholders, pessoas ou grupos que têm alguma influência em tal, mas em outro

caso todas as partes de empresas precisam ser eficientes e eficazes pelo maior ganho e com menos recursos e também possuem uma cultura, algo que fazem durante o horário de trabalho que acontece todos os dias. (Ir1.1.1)

- (21) Uma organização procura sempre gestores eficazes e eficientes para poderem atingir as metas propostas. Além de bons administradores uma organização precisa sempre da ajuda e apoio de stakeholders para alavancar a empresa, lembrando sempre da sua cultura organizacional, que determina o modo de agir sobre a organização. (Ir1.1.2)
- (22) Definitivamente, não. Segundo Henry Mintzberg, é preciso que o administrador consiga exercer diversas funções, independente de seu nível hierárquico ou do tipo de organização. Pois um administrador precisa ser: um símbolo, um líder, um elemento de ligação, um monitor, um disseminador, um porta-voz, entre outras coisas. Concluindo-se que suas funções seriam as mesmas: planejar, dirigir, controlar e gerenciar. Pois em qualquer organização isso é necessário, afinal, tal coisa é essencial para o seu sucesso. (Ir 3.5)

As intervenções reativas, produzidas a partir deste lugar social que os alunos ocupam, realizam as tarefas desencadeadas pelos enunciados das intervenções iniciativas em sequências explicativas, em atos assertivos e atos diretivos, a partir dos quais reagem às proposições anteriormente enunciadas. Esta atividade em reação à força ilocutória enunciada na intervenção iniciativa evidencia a sequencialidade dos atos discursivos convencionados para este gênero institucionalizado, embora ela também seja dotada de valor ilocutório próprio. A intervenção reativa do par adjacente estruturante da prova avaliativa caracteriza-se especialmente como um ato assertivo em reconhecimento da intenção da intervenção iniciativa e em cumprimento da tarefa nela enunciada conforme delimitações condicionantes, impondo-lhe limites quanto à abrangência de reação, que tem funções variadas de exemplificação, de explicação, de justificação, etc (Schegloff, 2007:29).

No processo discursivo característico da intervenção reativa produzida para validar um conhecimento adquirido, dentre os fatores que tornam um texto coerente, sobressaem os marcadores discursivos utilizados tanto para a produção textual como para a interpretação do que ele é enunciado. Como sequências predominantemente ‘explicativas’, as intervenções reativas têm suas unidades discursivas relacionadas por marcadores para introduzirem as reformulações esclarecedoras das explicações (“ou seja”) e as exemplificações (“por exemplo”) que ilustram os fatos; os marcadores discursivos também caracterizam as sequências justificativas argumentativas (‘porque’; ‘para que’) e as contra argumentativas (‘mas’; ‘porém’), além de caracterizarem o processo conclusivo (‘portanto’) do enunciado (Adam, 2011:132).

Na perspectiva da produção da intervenção reativa em função de uma adjacência entre o par de intercâmbios interativos da prova escrita a que pertencem, a análise permite-nos observar a noção de continuidade proposta por Schegloff (2007:9). Nos exemplos (23) e (24) a seguir,

- (23) "A administração é uma prática secular", mas, será que *as funções de um administrador (gestor) são aplicáveis a todos os contextos e organizações?* (SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10) - Justifique sua resposta (Ii2) (grifo meu)
- (24) Será que *as funções do administrador (gestor) variam de acordo com o seu nível hierárquico ou o tipo de organização?* (SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10) - Justifique sua resposta (Ii3) (grifo meu)

há traços discursivos nas sequências organizadas como resposta à intervenção iniciativa, os quais deixam claras as evidências de relação entre os turnos de fala. Há momentos em que ocorrem retomadas dos tópicos elencados nas intervenções iniciativas, como em (25) a (28).

- (25) – Acredito que a função do administrador seja basicamente a mesma para qualquer organização, cumprir objetivos e metas, organizar e monitorar, expandir e melhorar. (Ir2.1)
- (26) – O nível hierárquico do administrador varia de acordo com cada função. Por exemplo, o cargo de diretor é preciso dirigir a empresa como um todo, definindo a função de cada empregado e estabelecendo as regras. Enquanto a função de gerente é gerenciar algum setor determinado, ensinando sempre os empregados deste setor. Abaixo do gerente está o analista que analisa os currículos e os passa para o diretor da organização. E assim segue sucessivamente, com uma função interligada a outra. (Ir3.2)
- (27) – As funções de um administrador são aplicáveis a todos os contextos e organizações, pois todos os gestores tem na essência de seu trabalho planejar, organizar, dirigir, e controlar, afim de cumprir os objetivos da organização de maneira eficiente. Porém o exercício das funções podem variar de acordo com os níveis organizacionais, o tamanho da organização e o tipo, contudo, os administradores continuam exercendo as quatro funções. (Ir2.4)
- (28) – Sim, as funções podem variar dependendo do nível hierárquico, pois existem os níveis estratégicos, táticos e operacionais. Os gestores de nível estratégico necessitam de mais habilidades humanas do que por exemplo os níveis tático e o operacional, ou seja todos os níveis hierárquicos precisam possuir habilidades humanas conceituais e técnicas, o que irá variar é a necessidade que cada nível demanda. Também pode variar de organização para organização pois cada uma possui objetivos diferentes, como por exemplo as NOS's que não possuem fins lucrativos. (Ir3.3)

Mas, há outros momentos em que os elementos da proposição de problematização em questão são assumidos como já de conhecimento dos intervenientes, e a produção reativa é iniciada com um ato assertivo que parte da própria justificativa, omitindo os dados contextualizadores de relação entre as partes, como em (29)-(31), também um recurso linguístico de coesão possível entre os turnos interventivos. Por exemplo, em (29) não se sabe o que ‘muda’, pois os elementos situacionais não foram retomados inicialmente. Em (30), foi omitida a relação condicionante entre ‘administrar’ e ‘tomada de decisão’; e em (31) não há evidência de ‘o que’ ‘é aplicável’.

- (29) – Em nível hierárquico, acredito que mude, presidente e diretores vão traçar objetivos, gerentes vão adequar cada um em seu posto; e supervisores vão ver e assinala se está correto ou precisa de alguma mudança. (Ir3.1)
- (30) – Sim, pois administrar envolve a tomada de decisão, algo frequente e necessário em qualquer organização. Desde épocas passadas até hoje, administração e suas funções são de suma importância para a sobrevivência e formação de qualquer sociedade, onde o papel do administrador/ do gestor são fundamentais em qualquer organização, pois sem eles não há organização, planejamento, controle na realização de determinada tarefa. (Ir2.6)
- (31) – São aplicáveis a todos os contextos e organizações, pois é o administrador (gestor) quem é responsável pela tomada de decisões e pelo planejamento de uma organização, influenciando diretamente no futuro da mesma. Além de planejar, o administrador (gestor) tem as funções de dirigir, controlar e gerenciar. Concluindo-se que independente do contexto ou da organização, seria necessário um bom administrador (gestor) para que tal negócio prosperasse. (Ir2.5)

Também são de interesse da análise da adjacência que se dá entre as partes de intercâmbio a composição discursiva dos atos de fala em resposta a uma intervenção iniciativa bipartida, que constitui um ato de pergunta em discurso direto, e um ato diretivo em sequência como continuidade da informação anterior, como nos exemplos (23) e (24) supracitados. Estes exemplos apresentam sequências discursivas do tipo ‘pergunta fechada’, para a qual é necessária uma confirmação ou uma negação do que está sendo interrogado; e, como desdobramento da mesma proposição, as intervenções iniciativas apresentam um ato diretivo de valor de justificação, como em (23). Observa-se que as estratégias reativas a estas intervenções tendem a não realizar o ato de resposta explícito, mas realiza o ato subordinado, com valor de justificação, para a questão proposta (32)-(34) (Schegloff, 2007:8).

- (32) – O nível hierárquico do administrador varia de acordo com cada função. Por exemplo, o cargo de diretor é preciso dirigir a empresa como um todo, definindo a função de cada empregado e estabelecendo as regras. Enquanto a função de gerente é gerenciar algum setor determinado, ensinando sempre os empregados deste setor. Abaixo do gerente está o analista que analisa os currículos e os passa para o diretor da organização. E assim segue sucessivamente, com uma função interligada a outra. (Ir3.2)
- (33) – As funções de um administrador são aplicáveis a todos os contextos e organizações, pois todos os gestores tem na essência de seu trabalho planejar, organizar, dirigir, e controlar, afim de cumprir os objetivos da organização de maneira eficiente. Porém o exercício das funções podem variar de acordo com os níveis organizacionais, o tamanho da organização e o tipo, contudo, os administradores continuam exercendo as quatro funções. (Ir2.4)
- (34) – São aplicáveis a todos os contextos e organizações, pois é o administrador (gestor) quem é responsável pela tomada de decisões e pelo planejamento de uma organização, influenciando diretamente no futuro da mesma. Além de planejar, o administrador (gestor) tem as funções de dirigir, controlar e gerenciar. Concluindo-se que independente do contexto ou da organização, seria necessário um bom administrador (gestor) para que tal negócio prosperasse. (Ir2.5)

A proposta de Schegloff (2007:15), embora dirigida à tomada de turnos em uma interação conversacional e oral, talvez se aplique a esta análise feita sobre a ausência de realização do ato principal explicitamente para a sequência interrogativa das intervenções (23) e (24), modelo de interação assumida pelos alunos com uma interação face a face. Segundo o autor, o interlocutor do intercâmbio a tomar o turno subsequente à intervenção iniciativa, à medida que é apresentado às sequências destes atos discursivos, já inicia o ‘planejamento’ de suas sequências responsivas, para realizá-la imediatamente após o término da proposição iniciativa; característica do discurso conversacional, dialógico e oral, encadeado. No processo interventivo escrito, o leitor também é exposto às sequências proposicionais em cadeia, e, de acordo com a sua concepção interacional de intercâmbio, uma ‘justificativa’ afirmativa seria o bastante para fazer entender que um ‘sim’ seria produzido.

A intervenção iniciativa de (25) pode ser descrita como tendo sido elaborada de maneira a proporcionar todas as *condições de felicidade* para a realização de uma resposta reativa às proposições feitas, uma vez que proporciona dados necessários e fundamentais para a compreensão e interpretação da situação e problema propostos, contextualizando-os espacial e temporalmente. No entanto, nenhuma das produções textuais, responsivas a esta intervenção, selecionadas para nosso corpus foi avaliada como plenamente satisfatória pelo professor avaliador, como em (35), (36) e (37), como será descrito a seguir.

- (35) No cenário mundial, a emergência do campo da Nutrição, seja como ciência, política social e/ou profissão, é um fenômeno relativamente recente, característico do início do século XX.
Explique que fatores foram desencadeantes para a consolidação do profissional nutricionista no Brasil. (Ii5)
- (36) A Era Vargas trouxe para o Brasil diversas mudanças, entre elas na alimentação, com incentivos do governo com bolsas sociais, cesta básica e entre tantas outras medidas trazendo uma maior preocupação com os alimentos e alimentação assim consolidando o profissional nutricionista. (Ir5.6)
- (37) A má alimentação gerando doenças, na época, deixando a população preocupada, foi um dos inúmeros fatores que desencadeou a consolidação de nutricionistas. (Ir5.7)
- (38) Os **fatores desencadeantes** para a consolidação do profissional nutricionista foram: Reforma universitária: pois a partir deste movimento que começou a ser articularizada a necessidade de ter profissionais capacitados para se obter uma melhoria na alimentação, por exemplo. Outro ponto relevante foi a Era Vargas. Vargas implantou no Brasil muitos projetos voltados para a população e para a melhoria desta, de forma que o Plano SALTE e o Plano de Alimentação para os Trabalhadores do Brasil foram decisivos para a emergência da consolidação do nutricionista. Por fim, o governo Jucelino também contou com vários projetos governamentais voltados para a melhoria de saúde da sociedade. (Ir5.8)

Embora nosso estudo não tenha a pretensão de analisar a *coerência* gerada pelas estratégias linguísticas discursivas utilizadas para a realização das tarefas, e, portanto, sua validade, é inevitável a sinalização dos elementos constituintes da intervenção reativa em alguns intercâmbios do corpus, a fim de justificar a não completude de todos os itens desencadeados como delimitadores da tarefa. No caso da intervenção iniciativa (35) apresentada, por exemplo, pode-se identificar um dos motivos do não cumprimento do solicitado nos exemplos de intervenções reativas (36) e (38): simplesmente pela não observação de um dos critérios expostos para tarefa ser a explicação – “de que fatores foram desencadeantes [...]”. Os respectivos alunos deixaram de atender ao solicitado, comprometendo suas avaliações.

No cumprimento do proposto, observa-se o uso da ‘oração reduzida de gerúndio’ (-ndo) como recurso de coesão entre as proposições discursivas reativas explicativas: (39) e (40). Talvez, mais comum do que em outras épocas, o emprego deste recurso sintático tem sido observado em respostas discursivas de prova escrita, uma tendência que pode representar a maneira ‘fluida’ e ‘em continuum’ da maneira de pensar do aluno contemporâneo, que ele transfere para sua escrita cotidianamente, e, conseqüentemente, para o discurso acadêmico. São exemplos deste item analisado:

- (39) A Era Vargas trouxe para o Brasil diversas mudanças, entre elas na alimentação, com incentivos do governo com bolsas sociais, cesta básica e entre tantas outras medidas trazendo uma maior preocupação com os alimentos e alimentação assim consolidando o profissional nutricionista. (Ir5.6)
- (40) A má alimentação gerando doenças, na época, deixando a população preocupada, foi um dos inúmeros fatores que desencadeou a consolidação de nutricionistas. (Ir5.7)

3.2.2.3 O intercâmbio como sequência explicativa

Estruturalmente, como ilustrado a seguir, a composição da proposição-enunciado objetiva, como já mencionado anteriormente, a validação de conhecimento adquirido. A noção de ‘precedência’ na construção desta primeira parte do intercâmbio é, portanto, fundamental para a relação entre as partes de intervenção, uma vez que a intervenção iniciativa tem a função de desencadear um resultado específico como intervenção reativa (Schegloff, 2007:28).

Por meio da sequenciação de uma *macroproposição explicativa + problematização* (unidade de análise discursiva que intervém como inicial nesta interação comunicativa), os aspectos cognitivos específicos a serem articulados são delimitados. Com efeito, tal organização tem como propósito constituir-se uma sequência de atos discursivos a qual determina as condições de relevância dos atos consecutivos, a intervenção reativa da interação, assumindo a característica de ‘pré-sequência de atos’, para atuar como sequência preliminar a uma outra sequência de atos, a sequência dos atos diretivos (Schegloff, 2007:28). Em (41), as primeiras sequências discursivas explicativas, explicitamente organizadas em um único período, neste caso, e a problematização, proposta em um único ato diretivo como tarefa, representam a relevância para a adjacência a ser estabelecida como resposta (Schegloff, 2007:31).

- (41) No cenário mundial, a emergência do campo da Nutrição, seja como ciência, política social e/ou profissão, é um fenômeno relativamente recente, característico do início do século XX.

Explique que fatores foram desencadeantes para a consolidação do profissional nutricionista no Brasil.

Uma segunda propriedade da proposição-enunciado da intervenção iniciativa é a noção de ‘pré-expansão’ definida por Schegloff (2007:28-29). Neste sentido, o autor

afirma que a ‘pré-expansão’ também constitui uma ‘pré-sequência’ de atos, à medida que ocorre preliminarmente ao ato principal da intervenção, proporcionando a relevância necessária para a coerência entre o ato principal e o subordinado (Coutinho, 2011). Assim, o *ato assertivo* (41’), de força *explicativa* e contextualizador dos termos restritivos a serem respeitados para realização da tarefa, ‘precede’ o *ato diretivo* e principal (41’), de força instrucional de tarefas.

(41’) No cenário mundial, a emergência do campo da Nutrição, seja como ciência, política social e/ou profissão, é um fenômeno relativamente recente, característico do início do século XX.

(41’’) Explique que fatores foram desencadeantes para a consolidação do profissional nutricionista no Brasil.

Entretanto, em algumas instâncias, pode ser que a macroproposição inicial tenha sido deixada implícita, por pertencer a um contexto familiar aos alunos participantes da disciplina, como em (42) a seguir, assim como uma macroproposição anterior (Ii1) pode permitir o encadeamento de outra intervenção iniciativa (Ii1.1) que se utilize dos dados informativos da intervenção anterior, também em (42).

(42) **Explique e exemplifique** os termos abaixo: **(Ii1)**
Eficiência, Eficácia, Stakeholder e Cultura Organizacional.

Construa um texto usando estes conceitos. (máximo de 12 linhas) **(Ii1.1)**

Mas o evento comunicativo tem como objetivo pedagógico, também, a validação do desenvolvimento de outras competências, nomeadamente as linguísticas discursivas e textuais, além das competências sociais inerentes à prática educacional em que se inserem o professor/avaliador e o aluno/avaliado. Nos exemplos analisados, observa-se que a ‘explicitação’ dos fatos na *macroproposição inicial* do enunciado funciona como uma pré-sequência discursiva que restringe o cenário em que a problematização ocorre, condicionando a intervenção reativa a ser produzida pelo aluno, aos elementos fornecidos, para que o sentido global do par adjacente seja completado. A força ilocutória assertiva atribuída ao enunciado apresenta as condições em que a intervenção reativa deve se enquadrar. Embora modos diferentes de organização textual sejam permitidos, haja vista as características individuais de cada aluno respondente, as possibilidades de variação discursiva entre as respostas dos alunos são delimitadas pelo *verbo diretivo definido na proposição de problematização*, o qual determina a reação à

tarefa solicitada mediante as condições limitadoras propostas, invariavelmente (Schegloff, 2007:57).

3.2.2.3.1 Os verbos diretivos constituintes da intervenção iniciativa da prova escrita de validação de conhecimento

A sequenciação, cuidadosamente organizada, dos atos de discurso característicos deste tipo de interação comunicativa avaliativa estrutura as condições para que a tarefa proposta em cada intercâmbio seja realizada com êxito, como temos vindo a afirmar. Deste modo, os *verbos diretivos* utilizados na construção da sequência dos atos de força instrucional desempenham um papel determinante na compreensão e interpretação dos objetivos e tarefas propostos, sob pena de desclassificação da produção discursiva como intervenção reativa do aluno.³⁷ Desta forma, os verbos diretivos, recursos linguísticos característicos deste gênero, *implicam* o nível de complexidade do processo cognitivo necessário para o grau de dificuldade desejado para a realização de uma produção textual como intervenção reativa de interação (Snichelotto, 2008:54; Coutinho, 2009:196; Rodrigues, 2018:377).

Como verbos diretivos mais comumente encontrados na elaboração de intervenções iniciativas em análise estão os verbos ‘explicar’, ‘justificar’, ‘citar’ e ‘exemplificar’³⁸. São verbos que suscitam a necessidade de explicitar conhecimentos

³⁷ Snichelotto (2008:54) ressalta que “no percurso de mudança, de verbo a MD, elementos designativos de espaço [+concreto] passam a ser usados como organizadores do universo discursivo [-concreto]. Observou-se, no levantamento de trabalhos que pesquisaram [...] línguas românicas, que há um continuum de pequenas mudanças semântico-pragmáticas que podem derivar duas macrofunções: uma basicamente interacional e outra basicamente textual. A primeira com maior ênfase nas atitudes do falante em relação ao texto que ele está produzindo tendo em vista o ouvinte, enquanto que a segunda mais voltada para a sequenciação do texto, assinalando relações de caráter coesivo” (Snichelotto, 2008:55).

³⁸ Dentre os diversos significados para os verbos diretivos encontrados nos excertos de nosso corpus, os seguintes são os relevantes para as tarefas avaliativas constituintes das intervenções iniciativas dos seus respectivos intercâmbios de prova escrita: (Ferreira, 1999)

Construir – 1 - *Reunir e dispor metodicamente as partes de um todo.* 2 - *Edificar.* 3 - *Dispor; organizar.*

Exemplificar - 1 - *Provar com exemplos.* 2 - *Aplicar como exemplo.*

Explicar - 1 - *Fazer explicação de.* 2 - *Tornar inteligível.* 3 - *Expor, explanar, esclarecer.* 4 - *Interpretar.* 5 - *Lecionar.* 6 - *Justificar.* 7 - *Declarar.* 8 - *Expressar, significar.* 9 - *Dar explicação.* 10 - *Aclarar.* 11 - *Falar com clareza.* 12 - *Tornar claro e evidente.* 13 - *Expressar-se.* 14 - *Pagar.*

Justificar - 1 - *Declarar justo.* 2 - *Provar que não podia deixar de ser.* 3 - *Dar razão plausível de; fundamentar.*

adquiridos, de modo a articulá-los para descrever algo por meio de ilustração ou procedimento, mas este tipo de verbos também pode ter um carácter argumentativo, à medida que ‘justificar’, por exemplo, exige que o locutor faça ponderações, conjecturas a respeito de algo, a fim de utilizar as informações como recurso de persuasão ou convencimento de seu ponto de vista sobre algo. A escolha precisa do verbo diretivo a ser utilizado condiz exatamente com o objetivo de avaliação de aprendizado adquirido³⁹.

Em (43) a seguir, ‘explique’ significa que o aluno seja capaz de identificar e descrever os fatores desencadeantes da situação em questão, atribuindo-lhes a razão pela qual ele os ‘julga’ implicado no processo da problematização.

- (43) Segundo Aristóteles o homem é um animal social, além de também ser um animal político. A partir do texto A Cultura, onde aparece a história das meninas-lobo, explique a seguinte afirmação: Não basta nascer animal racional para ser humano. **(Ii6)**

Em (44), ‘explique’ significa que o aluno deve conhecer a definição e os termos em questão; ‘exemplifique’, como ação encadeada ao ato anterior, significa prover uma ilustração dos termos em contexto específico, de conhecimento prévio dos participantes do intercâmbio. Em um desdobramento do enunciado anterior como intervenção iniciativa de intercâmbio, ‘construa’ significa realizar a textualização dos termos elucidados anteriormente, em sua área específica de conhecimento e estudo, segundo regras adequadas de construção textual para demonstrar a relação existente entre eles (Marcuschi, 2008:228).

- (44) **Explique e exemplifique** os termos abaixo: (Ii1)
Eficiência, Eficácia, Stakeholder e Cultura Organizacional.

Construa um texto usando estes conceitos. (máximo de 12 linhas) (Ii1.1)

Semanticamente, portanto, o verbo diretivo ‘explicar’ pode assumir diversos sentidos, de acordo com o contexto em que se insere, exigindo, na maioria das vezes, detalhamento sobre um termo ou fato, como seu conceito ou definição, mas também

³⁹ “The “directive verb” used in the statement of the intended learning outcome can, in some cases, also be used in the test question. In this case, the directive verb provides students with clear directions for their responses. Regardless of whether the verb in the intended learning outcome is the same as the one in the test question, verbs in essay questions should serve to channel and focus the student responses towards the performance to be assessed” (Reiner, 2002:15).

pode solicitar uma ‘justificativa’ como explicação, para a qual outro nível do processo cognitivo é necessário. Embora uma justificativa tenha implícito o processo que ‘descreve’ os fatos de uma determinada situação, ‘justificar’ implica fazer julgamento sobre a qualidade de argumentos apropriados e articulados para determinado fim. Contudo, o foco de nossa análise está na maneira como o aluno expressa sua reação ao proposto linguisticamente, e são os verbos diretivos das sequências desencadeadoras de tarefas que têm o papel de marcas discursivas indiciadoras, fundamental para a construção da intervenção iniciativa deste intercâmbio comunicativo (Adam, 2011:148).

Os verbos diretivos fazem parte dos enunciados que realizam um ato principal na intervenção iniciativa, pois tem a função ilocutória instrucional que designa a tarefa a ser cumprida como segunda parte do intercâmbio. As sequências de atos diretivos são iniciadas pelo verbo diretivo escolhido para a articulação de tópicos no modo imperativo, especificando as ‘instruções’ para cada tarefa, e, conseqüentemente, o nível de processamento cognitivo necessário do aluno para realizá-las com êxito.

- (45) Será que as funções do administrador (gestor) variam de acordo com o seu nível hierárquico ou o tipo de organização? (SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10) **Justifique** sua resposta. (Ii3)

Com valor injuntivo, os exemplos de verbos diretivos encontrados no corpus de análise deste estudo, como nas sequências dominantes de atos diretivos em (45) – (49), são realizados em formas do modo conjuntivo do sistema verbal da língua portuguesa, dada a formalidade da relação entre os participantes desta interação comunicativa, as quais selecionam o recorte de um conteúdo disciplinar, organizando-o em função das capacidades linguísticas, cognitivas e discursivas a serem operacionalizadas (Marques, 2018:12; Rodrigues, 2018:364; Soares, 1996:81).

- (46) [...] mas será que as funções de um administrador (gestor) são aplicáveis a todos os contextos e organizações? (SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10) - **Justifique** sua resposta (Ii2)
- (47) **Cite e explique** três tendências contemporâneas da gastronomia. (Ii4)
- (48) **Explique** que fatores foram desencadeantes para a consolidação do profissional nutricionista no Brasil. (Ii5)
- (49) [...] **explique** a seguinte afirmação: Não basta nascer animal racional para ser humano. (Ii6)
- (50) **Apresente** esta definição e **explique** os conceitos que a compõem. (Ii7)

Por meio desta configuração linguística utilizada nas macroproposições diretivas, o professor interventor é capaz de demonstrar clara e explicitamente o propósito pragmático da interação comunicativa em análise. O significado conferido pela organização prototípica deste turno inicial da interação é atribuído à maneira específica de sequenciação da problematização em enunciado, organizada em ato diretivo de instrução a ser obrigatoriamente realizada, seguido dos elementos delimitadores para que a resposta seja validada (Schegloff, 2007:21).

Exclusivamente utilizado no modo conjuntivo, com valor injuntivo, os verbos das sequências de atos diretivos implicam a imposição do cumprimento do que se pede⁴⁰. Valendo-nos do conceito de modalidade verbal, relativamente ao valor semântico que incide sobre a força ilocutória criada pelos verbos diretivos, parece-nos oportuna a reflexão a respeito da marca deixada pelo emprego do modo conjuntivo no tempo presente, na elaboração da tarefa. É através desta estratégia discursiva que o professor pretende que o aluno reaja positivamente, a fim de provar o aprendizado adquirido, demonstrando competência cognitiva e capacidade linguística adequada em sua resposta (Rodrigues, 2018:365). A partir da função instrutiva atribuída aos verbos diretivos característicos deste tipo de interação, tecemos uma análise das múltiplas reações às intervenções iniciativas dos respectivos pares adjacentes, cujas produções textual e discursiva obedecem a um plano estratégico de sequenciação de elementos necessários para o êxito dos sentidos desejados.

⁴⁰ “[...] directives are better seen as complex rhetorical strategies writers can use to manipulate a relationship with readers and indicate the ways they are intended to follow the text” (Hyland, 2002:219).

4. Conclusão

As análises realizadas em razão dos elementos estruturantes do gênero discursivo *Prova escrita de validação do conhecimento* confirmam seu caráter institucionalizado e relativamente estável, dadas sua finalidade avaliativa e sua organização ilocutória prototípicas do gênero.

Neste tipo de interação, os papéis sociais assumidos pelos participantes do evento impõem-lhes condições de compreensão, interpretação e produção discursivas distintas como resultado da assimetria discursiva em que se encontram, identificadas nas formas estratégicas de organização estruturante dos atos de fala que lhes cabem, o professor/avaliador e o aluno/avaliado.

Como intercâmbio interacional comunicativo, suas intervenções constitutivas organizam-se em um par adjacente que constitui um intercâmbio organizado em duas intervenções. A intervenção reativa (re)constrói os conhecimentos adquiridos selecionados para cada evento, de modo a atender às demandas restritivas e problematizadas em proposições enunciativas como intervenção iniciativa do par. Embora o grau de adjacência esteja diretamente relacionado à completude da tarefa conforme o proposto como intervenção iniciativa, existem possibilidades ainda que limitadas de elaboração do discurso em resposta, o que dá origem a intervenções reativas similares, mas raramente iguais.

As intervenções iniciativas organizam-se tipicamente em atos sequenciados, assertivos e diretivos. Os atos assertivos assumem a função explicativa e enquadradora do contexto situacional em que determinado evento ocorre, constituindo-se como atos subordinados ao ato dominante de valor diretivo. Estas marcas discursivas características dos atos assertivos são predominantes nos intercâmbios selecionados para nosso corpus de análise, embora algumas intervenções iniciativas tenham sido elaboradas a partir de conhecimento tido como conhecido e partilhado entre o professor e os alunos da turma em questão.

É ainda importante salientar a ocorrência de casos de intervenções iniciativas consecutivas, em que os primeiros resultados eram assumidos como dados restritivos de conhecimento a serem articulados em uma nova proposta de tarefa, como intervenção iniciativa subsequente. Na perspectiva de sequenciação dos atos de discurso, tais primeiros resultados assumiam, então, o caráter de uma pré-sequência discursiva para a sequência dominante do ato diretivo desencadeado como tarefa, assim como são as pré-

sequências constitutivas dos atos assertivos que precedem os atos diretivos da intervenção iniciativa de uma única unidade de intercâmbio.

As intervenções iniciativas analisadas exercem a função enquadradora e diretiva relativamente à realização da intervenção reativa, fato essencial para o sentido gerado pela produção discursiva responsiva. A noção de contiguidade e, conseqüentemente, de adjacência entre as partes envolvidas no intercâmbio deve-se à atenção dada aos dados restritivos de recorte de conteúdos disciplinares a serem avaliados, e as maneiras de articulados de acordo com o grau de complexidade exigido por cada verbo diretivo utilizado para as tarefas. A análise de corpus permitiu que fossem identificados casos em que as informações propostas como dados restritivos das circunstâncias situacionais eram retomadas nas intervenções reativas, mas casos também em que esses dados eram assumidos como de conhecimento mútuo entre os participantes da interação, em que o processo de ‘justificativa’ para determinada questão demonstrava os conhecimentos partilhados, destacando o *valor crítico e argumentativo* do ato assertivo em causa.

Sequências de atos predominantemente assertivos de força explicativa ou argumentativa constituem as intervenções reativas deste tipo de intercâmbio discursivo avaliativo, a prova escrita. Como forma de (re)construir o conhecimento adquirido em períodos e contextos curriculares específicos, os intercâmbios discursivos escritos caracterizam-se por sua organização em *sequências explicativas*, as quais pretendem definir ou detalhar algo, ou em *sequências argumentativas*, as quais exercem a função de convencimento de um determinado ponto de vista em relação a algo.

As sequências analisadas com características discursivas explicativas apresentam diferentes estratégias para relacionar informações de detalhamento aos termos ou questões as quais se referem. Especificamente para as instruções com verbo diretivo ‘explique’, algumas formas discursivas foram observadas: as intervenções reativas ora ofereciam definição para termos, situando seus significados em um contexto específico (Ir1.n), ora ‘explicavam’ a partir de que eventos algo resultava, correlacionando-os em ordem cronológica (Ir4.n).

As sequências explicativas com valor ‘argumentativo’ apresentam capacidade discursiva mais elaborada à medida que o detalhamento de algo requer a seleção de elementos que assim o façam, além de demonstram os motivos de o fazerem (Ir5.n), embora estas ainda constituam organizações discursivas relativamente simples por apenas ‘citarem’ os itens escolhidos para a ‘explicação’ em forma de lista, descrevendo cada item em função dos dados limitadores fornecidos.

As seqüências explicativas argumentativas de maior complexidade discursiva foram aquelas cujos motivos eram de responsabilidade enunciativa do próprio interlocutor, por constituírem-se percepções individuais e, portanto, subjetivas que justificassem algo (Ir1.1). Apesar de pertencerem a um universo de conhecimento compartilhado entre os participantes do intercâmbio, as reações demonstram não só marcas discursivas argumentativas distintas, como a utilização de recursos linguísticos específicos ('pois', 'mas', 'porém', 'para que', etc), mas também estruturas composicionais diferentes. Algumas mais 'curtas e sintéticas' (Ir1.1.2), enquanto outras 'longas e analíticas' (Ir1.1.5).

Quando os alunos foram solicitados a organizar um 'texto' a partir de itens 'definidos', observou-se que uma das organizações dos itens elencados como estratégia argumentativa realizou a 'construção' textual a partir das definições e não dos termos propriamente ditos (Ir1.1.6).

Ainda como responsabilidade enunciativa, apenas uma citação direta foi encontrada no subcorpus de intervenções reativas (Ir3.5), em que o aluno recupera dados de fontes bibliográficas de estudo para fundamentar sua própria justificativa.

Em nossa análise, portanto, encontramos que a sequenciação dos atos discursivos exerce um papel fundamental para a estruturação organizacional dos conteúdos programáticos e competências linguística, discursiva e cognitiva em avaliação. Esta organização, embora prevista por tratar-se de um gênero acadêmico e avaliativo, não parece ser sistematizada a ponto de constituir regras normativas de elaboração de itens de avaliação, permitindo que o professor avaliador determine suas estruturações discursivas em intervenções iniciais consistentes para que sejam devidamente interpretadas e realizadas, cujos atos diretivos são os termos-chave que revelam o grau de complexidade cognitiva envolvida nos diversos tipos de tarefas desencadeadas, nomeadamente a de 'explicar', 'exemplificar', 'citar', 'construir', 'justificar', como exemplos extraídos de nosso corpus.

O aluno avaliado, no seu papel de interlocutor consecutivo no processo de interação, elabora seu discurso argumentativo com o objetivo de validar a explicação previamente fornecida, valendo-se de seus conhecimentos e capacidades discursiva e cognitiva para articulá-los efetivamente. Para isso, os principais marcadores de discurso (MD) que ele utiliza são aqueles que introduzem os processos de reformulação do que já havia sido dito, para esclarecer algo ('isto é', 'ou seja'), os que exemplificam algo para ilustrar as afirmações feitas ('por exemplo', 'como'), os MDs de argumentação para

justificação ('porque', 'pois'), contra argumentação ('mas', 'porém', 'entretanto') e conclusão ('portanto', 'concluindo'). No entanto, outras estratégias discursivas são utilizadas para correlacionar ideias, como a omissão de itens contextualizadores da situação problema, deixando subentendido a presença dos mesmos.

A análise do corpus permitiu-nos depreender que (H.1.) este gênero discursivo apresenta especificidades no que concerne à construção dos atos discursivos tanto para a verbalização das instruções, como ato central, quanto para a elaboração de uma resposta relevante para a tarefa proposta, como ato consecutivo.

As particularidades das intervenções iniciativas como ato primeiro são em decorrência da estruturação das sequências de atos, as quais se dividem em pré-sequências para aquelas que explicitam as condições determinantes do recorte do conteúdo a ser avaliado em cada situação avaliativa preliminarmente, seguidas das sequências de atos diretivos dominantes para proposição da tarefa, segundo dados restritivos em que ocorrem, na maioria das vezes. Os atos diretivos (H.2.) constituem-se os atos predominantes, e os enunciados que os realizam centram-se nos verbos diretivos, os quais designam os processos cognitivos a serem utilizados de acordo com a finalidade específica de cada situação-problema apresentada, nomeadamente a de 'explicar' ou a de 'justificar', por exemplo.

A noção de sequenciação de atos preliminares e dominantes não se restringe ao âmbito do intercâmbio que denominamos 'par adjacente / intervenção iniciativa-intervenção reativa' como unidade mínima deste tipo de interação comunicativa. As relações de dependência e, conseqüentemente, adjacência pode acontecer no nível estrutural semântico entre alguns dos pares de uma prova de avaliação, como analisado em nosso corpus. A estruturação de relação entre os atos discursivos encontrada deu-se no nível individual de cada par adjacente, em que para cada intervenção iniciativa há uma intervenção reativa correspondente, mas também no nível setorial da prova, entre pares, à medida que o intercâmbio imediatamente anterior tem a função de atos assertivos preliminares ao ato dominante que se segue como uma nova intervenção iniciativa, e uma nova intervenção reativa; ou no nível global da prova, em que os atos estão todos relacionados com o teor de uma única unidade temática.

A utilização adequada dos verbos ilocutórios (H.3.) constitui uma competência determinante na construção da instrução, uma vez que sua escolha estabelece o que se deve fazer para efetivamente atingir êxito na realização de uma tarefa. Nossa análise evidenciou algumas possibilidades de problemas gerados pela má interpretação de

verbos diretivos, especificamente, resultando em intervenções reativas que não condizem com o que é esperado, por parte do aluno, como resposta. Com base nos pressupostos de outros estudos, confirmamos que o mero uso do verbo ‘explicar’ para elaboração das instruções em uma intervenção iniciativa não garante a realização da tarefa com efetividade, pois *explicar* pode assumir diversos significados, dadas as condições de complementação deste verbo. Precisamente, explicar pode significar ‘fornecer detalhes, definições ou conceitos sobre algo’, mas pode também significar que é preciso ‘dar explicações justificatórias para um ponto de vista assumido como verdadeiro’. Segundo Rodrigues (2018), as variações de compreensão e interpretação para ‘explicar’ se dão em decorrência da estruturação das informações que complementam este verbo, o que não foi selecionado como escopo de nosso estudo.

A relação interpessoal entre os participantes nesta interação (H.4.) tem papel determinante na forma de estruturação discursiva do ato de linguagem. O professor/avaliador que contextualiza a instrução, a partir do conhecimento partilhado, ou apresentado como tal e, consecutivamente, (H.5.) a resposta do aluno/avaliado condicionada, na sua forma linguística e cognitiva, pelas especificidades impostas pela instrução. Marcada pela assimetria discursiva inerente às características do intercâmbio comunicativo da prova escrita de validação do conhecimento, as principais características discursivas referem-se não apenas aos tipos de atos ilocutórios realizados por cada participante, mas também às condições em que são realizados, e que preservam a *faces* destes participantes envolvidos no evento comunicativo, independentemente de marcas de cortesia explícitas.

Diferentemente dos intercâmbios comunicativos interacionais, a interação que ocorre no momento de avaliação institucional escrita impõe certas regulamentações, a começar pela limitação entre os turnos interventivos para cada participante, o que é determinado pelo número de itens de avaliação possíveis de serem respondidos em um período também determinado de tempo. Para efeito de nossas análises, não nos coube observar a questão de completude da prova como instrumento avaliativo no seu sentido global, mas o intercâmbio como par adjacente de correspondência, realizada por diversos alunos, dando à intervenção uma perspectiva radial de comunicação, na qual o professor ocupa o lugar central, a quem todos os alunos participantes se reportam.

Esses resultados da análise dos atos de linguagem diretivos na construção do gênero discursivo *prova escrita de validação do conhecimento* representam uma mera parcela do universo de possibilidades de outras investigações, abrindo portas para

estudos que contemplem, por exemplo, a gramatização presente na elaboração dos enunciados propostos como avaliativos e a pertinência dos verbos diretivos utilizados para desencadeamento de tarefas, a efetividade da organização e encadeamento das sequências discursivas com função explicativa e/ou argumentativa, ou mesmo a percepção do intercâmbio interativo em nível global da prova, em que os atos estão todos relacionados, assumindo o teor de uma única unidade discursiva. Algumas possibilidades de investigação vislumbradas a partir deste estudo referem-se aos aspectos sintático-semânticos de realização das intervenções do intercâmbio da *Prova escrita de validação de conhecimento*, a fim de elucidar a relevância entre tais intervenções enquanto pares adjacentes de comunicação efetiva.

Referências bibliográficas

Adam, Jean-Michel. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. In: Revue belge de philologie et d'histoire, tome 75, fasc. 3, 1997. Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde. pp. 665-681; doi : 10.3406/rbph.1997.4188 http://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4188

Adam, J.-M. (2002a). De la période à la séquence: Contribution à une (trans) linguistique textuelle comparative. In H. L. Andersen & H. Nølke (Eds.), *Macrosyntaxe et macro-sémantique* (pp.167-188). Bern, Switzerland: Peter Lang.

Adam, Jean-Michel. (2011). A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos / Jean-Michel Adam; revisão técnica João Gomes da Silva Neto. – 2 ed. revista e aumentada – São Paulo: Cortez.

Araujo, A. S., & Freitag, R. M. K. (2013). Estratégias de interação na fala: funções das perguntas na fala de Itabaiana/SE. *Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura*, 10. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1232> acessado em 15/11/2018.

Austin, J. (1962). How to do things with words. The William James Lectures delivered at Havard University Press. Cambridge Massachusetts. Disponível em <https://www.ling.upenn.edu/~rnoyer/courses/103/Austin.pdf> acessado em 18/01/2018.

Bakhtin, M. (1952-1953/1992a). Os gêneros do discurso. In _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes: 277-326.

Bakhtin, M. (1997 [1929]). Estética da Criação Verbal. Tradução do russo Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes

Bazerman, C. (2012). Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: _____. Gêneros textuais, tipificação e interação. Tradução e adaptação de Ângela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel (organizadoras). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-46. BORGES, M. M. M. Os gêneros do discurso em Bakhtin e sua transformação em objeto de ensino de Língua Portuguesa. [Tese de doutorado]. Goiânia: UFG.

Bazerman, C.; Bonini, A.; Figueiredo, D. (2009). Editors' Introduction. In *Genre in a changing world / edited by Charles Bazerman, Adair Bonini, Debora Figueiredo*. p. cm. -- (Perspectives on writing) The WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado 80523-1052. Pages ix-xiv.

Bezerra, B. G. (2012). Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, 9(4), 247-258. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n4p247/24296> acessado em 17/06/2018

Bonini, A. (2002). Gêneros textuais e cognição: Um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular.

Bonini, A., Biasi-Rodrigues, B., & Carvalho, G. D. (2006). A análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sócioretórica. *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e Métodos*. Vilson J. Leffa (Org). Pelotas: EDUCAT.

Bonini, A. (2011). Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 11(3). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf> acessado em 12/04/18

Brasil. (2000). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais (ENSINO MÉDIO). Parte I - Bases Legais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acessado em 17/09/2017.

_____. (2003) Parecer CNE/CES n. 67, de 11 de março de 2003. Constituir-se Referencial Para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. (2011). da Educação Superior, D. D. A., & do Enade, C. G. Guia de Elaboração e Revisão de Itens. Disponível em http://www.tributario.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Guia_de_Elaboracao_e_Revisao_de_Itens.compressed.pdf acessado em 15/03/2018.

Bronckart, J.-P. (1999). Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC.

Bronckart, J.-P. (2006). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Bronckart, J.P. (2006). Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL*, 4(6), 1-29. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf acessado em 11/03/2019.

Coutinho, M.A. (2004). A ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópio*, 2(2), 9-16. Disponível em <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6445> acessado em 20/07/2018.

Coutinho, Maria Antônia. (2007). Descrever gêneros de texto: resistências e estratégias. In Proceedings of the 4th International Symposium on Genre Studies, SIGET. Disponível em <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/20.pdf> acessado em 28/01/2018.

Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2009). To describe genres: problems and strategies. *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado: The WAC

- Clearinghouse*, 35-55. Disponível em <https://wac.colostate.edu/docs/books/genre/genre.pdf#page=50> acessado em 28/01/2019.
- Coutinho, M. A. (2009). Marcadores discursivos e tipos de discurso. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 2, 193-210. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Antonia_Coutinho/publication/268335559_MARCADORES_DISCURSIVOS_E_TIPOS_DE_DISCURSO/links/5800019608aec3e477eac9af.pdf acessado em 28/01/2019.
- Coutinho, M. A. (2011). Nas fronteiras da explicação. Disponível em http://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/01/explica_ac.pdf acessado em 28/01/2019.
- Cunha, M. I. da (1999). A avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Avaliação*, 4(4), 7-13. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1072> acessado em 31/03/2018
- Dorsa, Arlinda Cantero (2013). Os diferentes gêneros textuais utilizados na Universidade: o papel docente e discente neste caminhar. *Cadernos do CNLF*, v. 17.
- Ferreira, A. B. D. H. (1999). Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. totalmente revista e ampliada. *Rio de Janeiro: Nova Fronteira*, 278.
- Fonseca, J. (1994). Dimensão acional da linguagem e construção do discurso. *Pragmática Linguística: introdução, teoria e descrição do Português*. Porto: Porto Editora. (col. "Linguística"), pp. 105 – 131.
- Freitas, S. L., da Costa, M. G. N., & de Miranda, F. A. (2014). Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Revista Meta: Avaliação*, 6(16), 85-98. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217> acessado em 15/03/2018
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: CLP
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed Editora.
- Hyland, K. (2002). Directives: argument and engagement in academic writing. *Applied Linguistics*, 23 (2): 215-239. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/245938295_Directives_Argument_and_Engagement_in_Academic_Writing acessado em 29/01/2019.
- Ilari, R. (2000). Semântica e pragmática: duas formas de descrever e explicar os fenômenos da significação. *Revista de Estudos da Linguagem*, 9(1), 91-108. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2321> acessado em 21/12/2018
- Kelly, M. (2017). Essay tests. Disponível em <http://www.thoughtco.com/creating-scoring-essay-tests-8439?print> acessado em 07/03/2018

Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Análise da conversação: princípios e métodos*. Parábola.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California, Academic Press. Disponível em <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf> acessado em 22/07/2018.

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.

Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.
https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications ACESSADO EM 17/06/2018

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Machado, A. R. & Cristóvão, V. L. L. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em Dis(curso)*, 6/Especial: 547-573. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/0603.pdf>. Acesso em 11/08/2007.

Machado, A.R; E. LOUSADA & L. S. ABREU-TARDELLI. (2004a). *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____.; E. LOUSADA & L. S. ABREU-TARDELLI. (2004b). *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial.

Maingueneau, D. (2002) Um genre de discours. In C. Dardy, D. Ducard, & D. Maingueneau, (Eds.), *Un genre universitaire: Le rapport de soutenance de these* (pp. 47-86). Lille, France: Press Universitaires du Septentrion.

Maingueneau, Dominique. (2006). Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_maingueneau_port.pdf acessado em 06/01/2018.

Marcuschi, L. A. (2005). Apresentação. In C. Bazerman. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez: 9-13.

Marcuschi, L. A. (2009). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Ed.

Marinho, Marildes (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 10, núm. 2, abril-junio, 2010, pp. 363-386 Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil.

Marques, M. A. (2013). Construir a responsabilidade enunciativa no discurso jornalístico. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 2, 139-165. Disponível em <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/3590> acessado em 10/10/2018.

Marques, A. (2018). Práticas discursivas em contexto universitário: da leitura a escrita. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/58011> acessado em 20/02/2019.

Medeiros, R. S. S. (2014). As perguntas e Respostas de Sala de Aula e suas implicações Interacionais e didáticas. Disponível em <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/174.pdf> acessado em 24/10/2018.

Melo Catelão, E., de & Cavalcante, M. M. (2017). Plano pré-formatado para um gênero. *Linguagem em (Dis) curso*, 17(3), 399-417. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/5710 acessado em 28/10/2018.

Morais, Francineide Ferreira de. (2011). O gênero prova: qual o seu caráter agentivo no letramento escolar? IN: VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - VI.SIGET, agosto/2011. Disponível em [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Francineide%20Ferreira%20de%20Morais%20\(UVA-UNAVIDA-PB\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Francineide%20Ferreira%20de%20Morais%20(UVA-UNAVIDA-PB).pdf) Acessado em 10/11/2017.

Motta-Roth, Désirée. (2008). Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA* [online]., vol.24, n.2, pp.341-383. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>.

Motta-Roth, Désirée. (2009). The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In *Genre in a changing world* / edited by Charles Bazerman, Adair Bonini, Debora Figueiredo. p. cm. -- (Perspectives on writing) The WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado 80523-1052. Pages 317-336

Rabatel, A. (2017). Os desafios das posturas enunciativas e de sua utilização em didática. *Revista eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, (12), 191-233. Disponível em <http://www.periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/1328/1089> acessado em 05/02/2019.

Ramires, Vicentina. (2007). Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. *Revista Veredas on line*. Atemática. PPG Linguística/ UFJF. Juiz de Fora, p. 66-79

Reiner, C. M., Bothell, T. W., Sudweeks, R. R., & Wood, B. (2002). Preparing Effective Essay Questions. *Stillwater, Oklahoma, USA: New Forums Pres*. Disponível em <http://www.ndcl.info/Writing%20Effective%20Essay%20Questions.pdf> acessado em 15/03/2018.

Rodrigues, S.V; Duarte, I. M.; Silvano, M. P. (2018). O verbo Explicar em enunciados de testes de avaliação do Ensino Básico: estudo de valores semânticos e pragmáticos In

book: A linguística em diálogo. Volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto. Publisher: FLUP/CLUP

Roulet, E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.

Russell, D. R. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history*. SIU Press.

Russell, David R.; Lea, Mary; Parker, Jan; Street, Brian; Donahue, Tiane. (2009). Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; West Lafayette: Parlor Press. p. 395-423.

Santos, J.C.L dos; Araújo, A.S.; & Freitag, R.M. (2012). Perguntas de sala de aula: uma classificação textual-interativa. *Cadernos de Letras da UFF*, 22(45). Disponível em <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/45/diversa6.pdf> acessado em 24/10/2018

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: Volume 1: A primer in conversation analysis* (Vol. 1). Cambridge University Press. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Emanuel_Schegloff/publication/280745816_Sequence_Organization_in_Interaction_A_Primer_in_Conversation_Analysis/links/587d571608ae4445c06b6dcb/Sequence-Organization-in-Interaction-A-Primer-in-Conversation-Analysis.pdf acessado em 11/01/2019

Searle, John R. (1969). *Speech Acts*. London: Cambridge UP.

Smith, B. (2003). John Searle: From speech acts to social reality. *John Searle, 1*, 17-18. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Barry_Smith4/publication/2387440002_John_Searle_From_speech_acts_to_social_reality/links/0c96052e01c387efbb000000.pdf acessado em 24/10/2018.

Snichelotto, C. A. R. (2008). Variação dos marcadores discursivos de base verbal nas línguas românicas. *Working Papers em Linguística*, 9(2), 41-56. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/1984-8420.2008v9n2p41/9353> acessado em 29/01/2019

Soares, M. D. C. P. (1996). Modificação de actos ilocutórios, em português. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/18118> acessado em 21/12/2018.

Sordi, M. R. L. D. (2000). Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In *Pedagogia universitária: a aula em foco*, 3, 231-248.

Souza Filho, D. M. D. (2006). A teoria dos atos de fala como concepção pragmática de linguagem. *Filosofia Unisinos*, 7(3), 217-230. Disponível em

<http://revista.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/6101/3277> acessado em 14/08/2018.

Souza, M.B.D. de (2014). Funções de Perguntas e Respostas na Interação Professor-Aluno em Sala de Aula. Disponível em <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/1115.pdf> acessado em 28/10/2018.

van Dijk, T. A. (1977). Pragmatic macro-structures in discourse and cognition. *CC*, 77, 99-113. Disponível em <http://www.discourses.org/OldArticles/Pragmatic%20macrostructures%20in%20discourse%20and%20cognition.pdf> acessado em 28/07/2018.

van Dijk, Teun Adrianus. (1992). *Text and Context*. 6th edition New York, USA. Longman linguistics Libray, n. 21 disponível em <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Text%20and%20Context.pdf> acessado em 23/07/2018.

van Dijk, T.A. Recalling and Summarizing Complex Discourse disponível em <http://www.discourses.org/OldArticles/Recalling%20and%20Summarizing%20Complex%20Discourse.pdf> acessado em 23/07/2018.

van Dijk, Teun A. (2008) *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge, New York: Cambridge University Press,. (xii, 267) disponível em http://english.fullerton.edu/publications/clnArchives/pdf/Dscrs_Cntxt.pdf acessado em 223/07/2018.

Vernant, Denis. (2003). *Classification of speech acts: revised in adialogical and actional perspective*. In Caelen, J., Vanderveken, d., and Vernant, D., editors, *Logic and Dialog*. Netherland, Dordrecht, Kluwer. Disponível em <http://webcom.upmf-grenoble.fr/DenisVernant/speechacts.pdf> acessado em 15/01/2018.

ANEXOS

ANEXO 1. CORPUS**– QUESTÕES DISCURSIVAS AVALIATIVAS DE PROVA ESCRITA****FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO – P1 – 25/04/2018**

Explique e exemplifique os termos abaixo: (Ii1)

Eficiência, Eficácia, Stakeholder e Cultura Organizacional .

Construa um texto usando estes conceitos. (Ii1.1)

"A administração é uma prática secular, mas será que as funções de um administrador (gestor) são aplicáveis a todos os contextos e organizações ? (SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10) - Justifique sua resposta (Ii2)

Será que as funções do administrador (gestor) variam de acordo com o seu nível hierárquico ou o tipo de organização ? (SOBRAL E PECCI, 2013, p. 10) - Justifique sua resposta (Ii3)

INTRODUÇÃO A NUTRIÇÃO – P1 – 25/04/2018

No cenário mundial, a emergência do campo da Nutrição, seja como ciência, política social e/ou profissão, é um fenômeno relativamente recente, característico do início do século XX.

Explique que fatores foram desencadeantes para a consolidação do profissional nutricionista no Brasil. (Ii4)

A gastronomia “é a arte culinária que compreende os métodos, as técnicas e procedimentos destinados a transformar e sazonar alimentos da sua forma hostil e bruta, como a natureza nos apresenta, e apresentá-los de maneira que constituam um prazer ao paladar, à vista e ao aroma. ”

Na modernidade ocorreram mudanças no estilo de vida das pessoas, muitas delas expressadas nas refeições que ficaram subordinadas à jornada de trabalho, suprimindo a confraternização e priorizando a economia de tempo.

Cite e explique três tendências contemporâneas da gastronomia. (Ii5)

ANTROPOLOGIA – P1 – 24/04/2018

Segundo Aristóteles o homem é um animal social, além de também ser um animal político. A partir do texto *A Cultura*, onde aparece a história das meninas-lobo, explique a seguinte afirmação: Não basta nascer animal racional para ser humano. **(Ii6)**

Para transformar a natureza em cultura o homem se vale do conhecimento e do trabalho. A Teoria do conhecimento nos apresenta uma definição para o mesmo. Apresente esta definição e explique os conceitos que a compõem. **(Ii7)**

– RESPOSTAS DISCURSIVAS AVALIATIVAS DE PROVA ESCRITA
SUBCORPUS (Ir1.n) – COMO NO TEXTO DA DISSERTAÇÃO

- . Eficiência – cumprir um objetivo com mínimo de recursos.
- . Eficácia – cumprir o objetivo traçado
- . Stakeholder – grupos ou pessoas que influenciam direta ou indiretamente na organização.
- . Cultura organizacional – o hábito ou costume da empresa, algo que ocorre rotineiramente **(Ir1.1)**

Eficiência – desenvolver a meta com qualidade em um curto prazo de tempo

Eficácia – relação entre os planos almejados e os atingidos. Chegar a meta independentemente do tempo.

Um exemplo a ser dado é o de Bancos. Os funcionários podem bater suas metas com eficiência em menos dias que o normal ou com eficácia, visando apenas chegar a meta sem tempo estipulado.

Stakeholder – indivíduo ou grupo que desenvolve de forma concreta a organização. Como por exemplo os empreendedores que investem na empresa visando aumentar seu lucro e visibilidade.

Cultura organizacional – gestos, lendas e regras geral de um grupo que influenciam na organização.

Como por exemplo instalar uma rede de açougues de venda leonina na Índia, onde vacas e bois são sagrados. **(Ir1.2)**

eficiência=atingir os objetivos organizacionais utilizando menos recursos possíveis. Ex: cortar gastos desnecessários.

Eficácia=consisti em atingir os objetivos da organização. Ex: atingir as metas curto, a médio e a longo prazo.

Stakeholders=grupos ou instituições que são diretamente ou indiretamente afetados pelas ações das organizações. Ex: fornecedores, cliente, agências reguladoras.

Cultura organizacional=é o modo de ser da organização, seus costumes, histórias, rituais e tradições. Ex: o não realizamento em testes em animais. **(Ir1.3)**

Eficiência: é a capacidade de realizar as tarefas corretamente, ou seja, é a minimização dos recursos organizacionais no cumprimento das atividades.

Ex: em um escritório reutilizar folhas seria uma medida eficiente.

Eficácia: é a capacidade de realizar tarefas a fim de alcançar os objetivos estabelecidos, ou seja, é a maximização dos resultados.

Ex: uma fábrica que tenha uma meta de produzir 300 camisas por dia e conseguir atingir essa meta.

Stakeholder: são grupos de interesses, indivíduos ou instituições que influenciam o desempenho da organização, podendo afetar de forma direta ou indireta a organização.

Ex: os clientes, são os indivíduos que compram ou “aproveitam” um serviço, portanto são decisivos no lucro da organização.

Cultura organizacional: é o conjunto de significados compartilhados pelos membros da organização, que definem a personalidade desta, sendo expressada por meio de histórias, rituais, lendas, símbolos e slogans.

Ex: o modo como as pessoas (membros) da organização se vestem. **(Ir1.4)**

Eficiência: Reduzir os custos para chegar a um objetivo. Por exemplo, trabalhar com um número menor de funcionários a fim de reduzir os custos com salários, porém continuar produzindo como antes, quando havia mais funcionários.

Eficácia: Conseguir alcançar um objetivo estabelecido. Por exemplo: como citado acima, continuar produzindo bem, mesmo com um número menor de funcionários.

Stakeholder: Qualquer pessoa ou grupo que influencia na gestão da organização. Por exemplo, um fornecedor de matéria prima, a qual é necessária para a produção de algum produto na organização.

Cultura organizacional: Crenças, valores, atitudes, padrões, dentre outras coisas presentes em uma organização, é o que determina sua cultura organizacional. Por exemplo, o modo de se produzir um tênis, é um padrão dentro da empresa da nike. **(Ir1.5)**

Eficiência – realizar algo com menos recurso que havia sido planejado. Ex: Planejar fazer uma determinada tarefa em 5 horas e concluí-la em 3 horas.

Eficácia – Realizar e cumprir determinado objetivo. Ex: Buscar comprar algo raro, fazer uma busca na região, encontrar e comprar.

Cultura organizacional – São os valores, as práticas e filosofias das empresas. Ex: Determinada empresa resolve não adquirir produtos de uma marca pois ela praticava condições de trabalho próximas à escravidão.

Stakeholder- Grupos de acionistas ou investidores que aderem a cultura da empresa e investem e ajudam a administra-la. **(Ir1.6)**

. Eficiência: minimizar a utilização de recursos: quando tem duas opções de caminhos saindo de algum lugar, optar pelo caminho mais curto para gastar menos gasolina.

. Eficácia: aumentar o cumprimento dos objetivos. Ex: escolher um caminho que, além de ser mais curto e gastar menos gasolina (ser eficiente), não tenha trânsito, para ser realizado em menos tempo.

. Stakeholder: grupos que atingem diretamente uma organização. Ex: empresa terceirizada da ENEL que realiza a limpeza da empresa, fazendo com que essa organização passe uma boa imagem. Outros exemplos são os clientes, mídias etc.

. Cultura Organizacional: é a personalidade da organização. Os elementos da cultura organizacional são, entre outras coisas, as histórias, slogans, rituais etc. EX: o slogan do McDonald's no Brasil é "amo muito tudo isso" e toda vez que lemos essa frase, lembramos da empresa. **(Ir1.7)**

Eficiência é o ato de se chegar a um objetivo utilizando menos recursos. Têm como exemplo: Uma empresa com 10 funcionários produz 1000 peças de roupa por dia. Em um determinado dia um funcionário [...] e a empresa fica com 9 funcionários, mas mesmo assim consegue chegar ao objetivo de 1000 peças de roupa por dia.

Eficácia é o ato de se chegar ao objetivo, como por Exemplo: Uma empresa automobilística traça como meta a produção de 30.000 carros no mês. Logo após o mês, há uma avaliação e realmente conseguiram chegar ao objetivo, que era a produção de 30.000 carros.

Stakeholders são grupos ou indivíduos que tem influência em uma empresa, por meio de ações, ou por direito, etc. Exemplo: o direito de votos dos stakeholders externos no caso da Petrobras, com isso eles tinham força nas decisões da empresa.

Cultura organizacional tem haver com o ambiente de uma empresa, abrange questões culturais, religiosas, regionais, etc. Tem como exemplo: a questão da meritocracia para o desenvolvimento da Ambev, como principal fator temos a questão de não agir por status e sim por produtividade, eficiência e eficácia. **(Ir1.8)**

Eficiência – utilizar menos recursos dentro da empresa.

Ex: quero fazer 10 peças de roupa em 50 minutos, colocar menos pessoas para fazer a fabricação da roupas.

Eficácia – atingir a meta.

Ex: Fazer com que as 10 mudas de roupas estejam prontas em 50 minutos.

Stakeholder – É o departamento responsável por decisões, ser decisivo. Ex: João Paulo Lemmam

Cultura organizacional – É a forma que aquela empresa tem que trabalhar.

Ex: O Bob's, essa empresa coloca cada funcionário em uma função, um funcionário fica no caixa, outro prepara o sanduíche, outro o milk-shake, outra coisa também que podemos dizer é a cor das lojas do bob's, a forma que eles trabalham. **(Ir1.9)**

Eficácia – minimizar a utilização de recursos ao atingir um objetivo corretamente.

Ex: Traçar a rota mais curta até o seu destino.

Eficácia – maximizar a conclusão de objetivos corretamente. (atingir seu objetivo)

Ex: Chegar ao seu destino planejado (tendo como base uma viagem)

Stakeholder – indivíduo ou um grupo que influencia de maneira decisória uma organização. Ex: acionistas que investem em uma empresa ou concorrentes da mesma, que vão influenciar a maneira que a organização irá tomar uma decisão.

Cultura organizacional – É a “identidade” da organização. Ex: Histórias, práticas ou rituais cultivados dentro da organização. **(Ir1.10)**

Eficiência – realizar atividades minimizando ao máximo os recursos

Eficácia – Alcançar o objetivo alcançado com o máximo de eficiencia.

Stakeholder – Pessoas ou organizações que afetam diretamente nas decisões da empresa.

Cultura organizacional – Serie normais e regras de uma empresa. **(Ir1.11)**

Eficiência, é a capacidade de chegar aos objetivos, usando de forma minimizada os recursos. (produzir mais, usando menos) exemplo: antes em uma empresa se produzia 50 camisas com 5 funcionários, e após alguns testes foi concluído que era possível produzir 50 camisas com 3 funcionários.

A empresa foi eficiente pois conseguiu poupar recursos financeiros. Na busca por eficiência, a organização deve se preocupar com os meios pelos quais as atividades serão feitas.

Eficácia, é a capacidade de escolher objetivos certos e conseguir alcança-los. Ela está preocupada com os seus fins. Exemplo: a empresa que queria prozir 2000 camisas em um mês, e conseguiu alcançar a meta.

Stakeholder, é um grupo ou indivíduo que sofre influência direta ou indiretamente da organização, e exerce grande influência sobre a mesma.

Exemplos: concorrentes, consumidores, fornecedores e entidades públicas.

Cultura organizacional, é o perfil da organização, é um conjunto de valores e políticas que influenciam a forma como é a organização e por muitas vezes a tomada de decisões, elas são passadas através de políticas, histórias, linguagem, símbolos, entre outros. Exemplo: a cultura de meritocracia na Ambev. **(Ir1.12)**

eficiência – realizar a atividade utilizando a menor quantidade de recursos possíveis.

Exemplo: Uma organização demite uma quantidade de funcionários para corte de gastos e mantém o mesmo desempenho, foi, portanto, eficiente.

Eficácia: Uma organização deseja bater uma meta no final do mês, caso tenha sucesso ela foi eficaz, concluiu o objetivo. (exemplo)

Stakeholder – grupos ou indivíduos que influencia direta ou indiretamente uma organização. Exemplo: uma organização desejava investir em investimentos a longo prazo, seu voto é importante na escolha do investimento, portanto tem grande influência na organização.

Cultura organizacional – conjunto de valores, rituais, conceitos e símbolos adotados pela empresa. Exemplo: Uma organização é conhecida pela sua simpatia pois ela têm rituais de abordagens de boas vindas aos seu clientes, sendo destacada das concorrentes devido a isso. **(Ir1.13)**

SUBCORPUS (Ir1.1.n) – COMO NO TEXTO DA DISSERTAÇÃO

Geralmente uma empresa de grande e médio porte possuem acionistas, ou seja, stakeholders, pessoas ou grupos que têm alguma influência em tal, mas em outro caso todas as partes de empresas precisam ser eficientes e eficazes pelo maior ganho e com menos recursos e também possuem uma cultura, algo que fazem durante o horário de trabalho que acontece todos os dias. **(Ir1.1.1)**

Uma organização procura sempre gestores eficazes e eficientes para poderem atingir as metas propostas. Além de bons administradores uma organização precisa sempre da ajuda e apoio de stakeholders para alavancar a empresa, lembrando sempre da sua cultura organizacional, que determina o modo de agir sobre a organização. **(Ir1.1.2)**

um gestor necessita conhecer seus stakeholders pois eles estão inceridos nos ambiente externos da organização, logo é necessário para observar as tendências e traçar o planejamento com eficiência e eficácia di acordo com a cultura organizacional. **(Ir1.1.3)**

A cultura organizacional condiciona o comportamento dos membros da organização, por sua vez condiciona as tomadas de decisão. Diante disto, a análise dos stakeholders também são influenciadas pela cultura organizacional. Portanto, esse aspecto é de extrema importância, visto que a análise de stakeholders é decisivo para a organização cumprir seus objetivo de forma eficaz e eficiente, otimizando assim as tomadas de decisão. **(Ir1.1.4)**

É necessário que uma organização seja o mais eficiente possível, a fim de reduzir seus custos e aumentar seu lucro, porém, de nada adiantaria se tal procedimento não fosse eficaz, pois dessa forma, o objetivo da empresa não seria alcançado.

Entretanto, é necessário um planejamento, a fim de: proporcionar senso de direção, reduzir o impacto do ambiente, definir parâmetros de controle e determinar procedimentos da organização, o que influenciaria diretamente em sua cultura organizacional. Dessa forma, é preciso também que ocorra um monitoramento dos stakeholders da organização, pois eles tem grande influência dentro da mesma, como por exemplo um fornecedor de matéria prima que tem que entregá-la dentro do prazo estabelecido.

Portanto, os quatro termos são muito importantes para que uma organização prospere. **(Ir1.1.5)**

Para ter uma boa empresa e desempenhar um bom papel na gestão de um negócio, é necessário ter eficiência e se eficaz na função realizada, ou seja, buscar realizar as tarefas com menos recursos (eficiência) e realizar e alcançar os objetivos e metas realizadas (eficácia). É bom contar com grupos de investidores e apoiadores à empresas (stakeholders) onde os mesmos em sintonia com as práticas e filosofia da empresa (cultura organizacional) ajudam a alavancar o sucesso da organização. **(Ir1.1.6)**

Quando se tem – ou deseja ter- uma empresa, é de extrema importância que o administrador analise bem todos os fatores para que os objetivos da organização sejam alcançados de modo que atinja a EFICIÊNCIA e EFICÁCIA. Dessa forma, a empresa conquistará índices de progressos e garantirá a atenção dos clientes, que são um importante tipo de STAKEHOLDER da empresa, para sua marca, produto ou serviço. Outra forma de atrair a preferência dos consumidores, é através de slogans, rituais que os agradem, enfim, é criando uma personalidade para a empresa, e isso faz parte da CULTURA ORGANIZACIONAL. **(Ir1.1.7)**

Uma organização tem como principal fator a questão de atingir objetivos, assim que os mesmos são atingidos, a organização chega ao ponto da eficácia e se por planejamento / visão esses objetivos forem alcançados de modo que se utilize menos recursos, nós temos a eficiência. Uma cultura organizacional eficiente tem como principal resultado o desenvolvimento da organização, podendo ter assim, mais investidores de olho na sua produtividade, caso dos stakeholders. **(Ir1.1.8)**

Dentro de uma empresa precisamos utilizar menos recursos para aumentar a possibilidade de atingir a meta. E com isso surge o stakeholder que vão tomar todas as decisões da empresa e ver como aquela empresa vai funcionar, vai tomar a decisão de quantos funcionários vai precisar, etc. A cultura organizacional é a forma da empresa, qual a cor, qual diferencial vai ter, como aquela empresa vai lidar com os funcionários. **(Ir1.1.9)**

Para uma organização, eficiência e eficácia são muito importantes, pois sendo eficazes eles estão garantindo que seus objetivos estão sendo realizados, e sendo eficientes estão reduzindo a utilização de recursos, que poderá garantir maior lucro por exemplo.

Os stakeholders irão influenciar o processo decisório de uma organização mas não mudará a sua identidade, a sua essência, mas irá fazer a organização ficar atenta ao seu redor e funcionar de maneira correta. **(Ir1.1.10)**

O administrador tem um papel importantíssimo na organização, estando diretamente ligado a ela por meio do planejamento, organização, direção e o controle. Fazendo assim centralizar os objetivos, saber o que deve ser feito e como deve ser feito, liderando e motivando seus funcionários e monitorando o que é feito na empresa. Ele também está diretamente ligado na tomada de decisões para

alcançar um objetivo que deve ser feito com eficiência usando menos recursos e eficácia. **(Ir1.1.11)**

Uma organização precisa ser eficaz, para crescer e ganhar espaço no mercado precisa chegar aos seus objetivos, além disso é algo de extrema importância minimizar os recursos, sendo eficiente. Para que dessa forma tenha uma boa relação com os stakeholder que exerce muita influência sobre a mesma, principalmente os consumidores. Isso só se torna possível se a cultura da organização, que é sua personalidade, ter o perfil de uma preocupação com esses fatores. **(Ir1.1.12)**

Uma organização deve reduzir sempre sua quantidade de recursos que sejam possíveis e concluir também seus objetivos. Além disso, deve estar sempre próximas aos grupos de interesses com ênfases nos críticos, pois os mesmos podem agilizar ou dificultar seus planos, seus objetivos, já que têm grande influência em sua organização e apresentar ao seus membros, ou seja, seus colaboradores, sua “personalidade”, ser bem objetivos no esclarecimentos de conceitos, das histórias da postura assumida pela organização. **(Ir1.1.13)**

SUBCORPUS (Ir2.n) – COMO NO TEXTO DA DISSERTAÇÃO

Acredito que a função do administrador seja basicamente a mesma para qualquer organização, cumprir objetivos e metas, organizar e monitorar, expandir e melhorar. **(Ir2.1)**

Não, as funções de um gestor variam de organização para organização. Dependem se a empresa é grande, média ou pequena ou se é privada, pública ou estatal. **(Ir2.2)**

não respondeu **(Ir2.3)**

As funções de um administrador são aplicáveis a todos os contextos e organizações, pois todos os gestores tem na essência de seu trabalho planejar, organizar, dirigir, e controlar, afim de cumprir os objetivos da organização de maneira eficiente. Porém o exercício das funções podem variar de acordo com os níveis organizacionais, o tamanho da organização e o tipo, contudo, os administradores continuam exercendo as quatro funções. **(Ir2.4)**

São aplicáveis a todos os contextos e organizações, pois é o administrador (gestor) quem é responsável pela tomada de decisões e pelo planejamento de uma organização, influenciando diretamente no futuro da mesma. Além de planejar, o administrador (gestor) tem as funções de dirigir, controlar e gerenciar. Concluindo-se que independente do contexto ou da organização, seria necessário um bom administrador (gestor) para que tal negócio prosperasse. **(Ir2.5)**

Sim, pois administrar envolve a tomada de decisão, algo frequente e necessário em qualquer organização. Desde épocas passadas até hoje, administração e suas funções são de suma importância para a sobrevivência e formação de qualquer

sociedade, onde o papel do administrador/ do gestor são fundamentais em qualquer organização, pois sem eles não há organização, planejamento, controle na realização de determinada tarefa. **(Ir2.6)**

Sim. Para que uma organização funcione de uma eficiente e eficaz, é de extrema importância que o administrador conheça e realize as quatro funções, que são: planejar, organizar, dirigir e controlar. Fazendo isso, o administrador garante a realização dos objetivos da organização e, mesmo que haja problemas e ou até mesmo oportunidades, isso ajudará no processo decisório já que o gestor conhecerá bem as áreas equivalentes a cada função. **(Ir2.7)**

Sim. Porque um administrador tem habilidade para planejar, que é o ato de determinar algo a se concluído e determinar como que será feito para se chegar ao objetivo, ou seja, o ato de gerir, se organizar, dirigir e controlar é fundamental para qualquer organização e contexto. Tendo assim, o administrador como peça fundamental para o desenvolvimento do mesmo. **(Ir2.8)**

Sim, porque ele tem que saber um pouco de cada coisa dentro da empresa. Exemplos: habilidades de cada departamento da empresa. **(Ir2.9)**

Sim, elas são aplicáveis porque essas funções do administrador regem áreas importantes de todas organizações, como a área financeira, a área de operações e produções, a área de marketing e a área de recursos humanos.

Todas essas áreas estão de alguma forma em alguma organização, que influenciarão em seu sucesso ou fracasso, de acordo com as práticas administrativas de cada função. **(Ir2.10)**

SUBCORPUS (Ir3.n) – COMO NO TEXTO DA DISSERTAÇÃO

Em nível hierárquico, acredito que mude, presidente e diretores vão traçar objetivos, gerentes vão adequar cada um em seu posto; e supervisores vão ver e assinala se está correto ou precisa de alguma mudança. **(Ir3.1)**

O nível hierárquico do administrador varia de acordo com cada função. Por exemplo, o cargo de diretor é preciso dirigir a empresa como um todo, definindo a função de cada empregado e estabelecendo as regras. Enquanto a função de gerente é gerenciar algum setor determinado, ensinando sempre os empregados deste setor. Abaixo do gerente está o analista que analisa os currículos e os passa para o diretor da organização. E assim segue sucessivamente, com uma função interligada a outra. **(Ir3.2)**

Sim, as funções podem variar dependendo do nível hierárquico, pois existem os níveis estratégicos, táticos e operacionais. Os gestores de nível estratégico necessitam de mais habilidades humanas do que por exemplo os níveis tático e o operacional, ou seja todos os níveis hierárquicos precisam possuir habilidades humanas conceituais e técnicas, o que irá variar é a necessidade que cada nível demanda. Também pode variar de organização para organização pois cada uma

possui objetivos diferentes, como por exemplo as NOS's que não possuem fins lucrativos. **(Ir3.3)**

Sim, pois de acordo com o nível hierárquico as funções vão variar em sua importância e intensidade que precisam ser desempenhadas, por exemplo, no nível estratégico é necessário mais planejamento do que dirigir. E também, variam no aspecto, ou seja, no nível operacional vão ser planejadas as ações de um determinado grupo de indivíduos, já no estratégico vão ser planejadas ações para a organização como um todo. O mesmo acontece com a variação de acordo com o tipo de organização, pois os objetivos destas são diferentes, na medida que podem ser privadas, públicas ou sem fins lucrativos. Portanto a função que mais vai variar é o controle, já que medem aspectos do desenvolvimento diferentes. E quanto as outras três funções, estas vão variar de relevância, intensidade e tempo dedicado a cada uma. **(Ir3.4)**

Definitivamente, não. Segundo Henry Mintzberg, é preciso que o administrador consiga exercer diversas funções, independente de seu nível hierárquico ou do tipo de organização. Pois um administrador precisa ser: um símbolo, um líder, um elemento de ligação, um monitor, um disseminador, um porta-voz, entre outras coisas. Concluindo-se que suas funções seriam as mesmas: planejar, dirigir, controlar e gerenciar. Pois em qualquer organização isso é necessário, afinal, tal coisa é essencial para o seu sucesso. **(Ir3.5)**

Sim, pois dependendo de sua função perante os demais, tem maiores responsabilidades e suas tomadas de decisões tendem a ser mais importantes. Por esse motivo, a função do administrador varia dentro da hierarquia, pois quanto mais complexa as decisões são e mais responsabilidade e compromisso o gestor tem, maior é o grau de especialização e habilidade do mesmo (gestor). **(Ir3.6)**

Sim. As quatro funções do administrador (já citadas anteriormente) podem ser realizadas por uma única pessoa, no caso da empresa ser pequena por exemplo, ou pode ser divididas por alguns gestores, geralmente essa decisão é feita pelo nível hierárquico. Por exemplo, um gestor que se encontra no nível estratégico pode ficar com a função de dirigir, enquanto um administrador do nível tático fica com a função de planejar, organizar e controlar. **(Ir3.7)**

Sim. Pois existem os três níveis para o administrador, os mesmos são: o nível estratégico, o nível tático e o nível operacional.

O nível operacional age de acordo com só uma função a ser determinada, é o ato de fazer uma operação sobre determinada função.

O nível tático é o papel que o administrador têm de comandar determinada área da empresa, tendo assim, um comando sobre determinado setor.

O nível estratégico é liderado pelo presidente da organização ou CEO ou então o proprietário da mesma, o administrador no nível estratégico, têm como função gerir a empresa num todo, buscando sempre a eficiência e a eficácia. **(Ir3.8)**

Sim, porque cada organização tem um forma de trabalhar. Exemplo: um administrador pode estar como diretor ou gerente de uma empresa e ele vai ter um pouco de conhecimento de cada nível hierárquico daquela empresa. **(Ir3.9)**

Em relação ao nível hierárquico, o que varia são as habilidades necessárias e não as funções do administrador, e no tipo de organização, essas funções também não variam, o que varia é o contexto em que essas funções estão situadas. **(Ir 3.10)**

SUBCORPUS (Ir4.n) – COMO NO TEXTO DA DISSERTAÇÃO

RAW FOOD = consiste na ingestão de alimentos crus para que todas as enzimas e nutrientes sejam mantidos.

ORGÂNICOS = são alimentos produzidos sem agrotóxicos, sem ser geneticamente modificado, sem uso de hormônios e antibióticos em casos de produtos com origem animal.

FAST-FOOD = foi pensado devido à correria dos dias atuais, para ser uma alternativa rápida (como diz o nome), porém é um tipo de comida não nutritiva. **(Ir4.1)**

Fast-food: Com o aumento da modernização, das tecnologias e com a rapidez que o mundo está as pessoas com pouco tempo para ter uma refeição optam por comer algo rápido como o fast-food; o fast-food foi criado para essa intenção, alimentos rápidos, padronizados, com um custo não tão alto a fim de saciar a fome para quem não possui muito tempo.

Food-truck: com o aumento da Gourmetização, as pessoas estão passando a apreciar uma comida mais caseira, com ar “bruto” por ser feito em carros, caminhões ou mini-vans, mas que possuem ao mesmo tempo um ar moderno e inovador. Os Food-trucks começaram na época em que trabalhadores que trabalhavam longe do centro não podiam ir almoçar e optavam por se alimentar em “carrocinhas” que vendiam comida barata, mas que não possuía um requinte de comida caseira. Com o passar do tempo foram aprimorando e Gourmetizando cada vez mais, hoje servindo comidas não tão baratas como antes, mas que possui o seu preço justo, com comidas mais Gourmet e “caseiras”.

Slow-food: Mesmo com toda modernização, ainda possuem aqueles que apreciam um bom prato, feito com toda delicadeza e dedicação de um chef; Slow-Food é uma técnica, um jeito de se apreciar e degustar uma boa comida, por quem possui tempo, mesmo com a correria do dia a dia. **(Ir4.2)**

Fast Food – significa “comida rápida”, ou seja, é a tendência criada para que as pessoas aproveitem melhor os nutrientes na sua refeição e geralmente é composta por legumes, verduras e carnes.

Food Truck – é a tendência basicamente igual ao Fast Food, entretanto as comidas são feitas em pequenos “caminhões” e geralmente é composta por cachorro quente, crepe, pizza, entre outros. **(Ir4.3)**

Fast food, é uma tendência contemporânea no qual tem como características produzir comidas rápidas. Esta é essencial para parte da população que não tem

tempo de cozinhar em casa e até mesmo possui pouco tempo para comer, por exemplo trabalhadores de cidade grande. Porém esta traz malefícios, pois possui uma alta quantidade de conservantes.

Raw food é outra tendência gastronômica, que significa comida crua, ou seja a produção dos alimentos em fogões e fornos são rejeitas, pois, de acordo com pesquisadores, ao esquentar os alimentos perde-se os nutrientes e proteínas nela contidos. Sendo assim, a alimentação está baseada em apenas consumir alimentos crus.

Finger food, é a comida que utiliza-se as mãos como talher. Estas geralmente são porções pequenas e usa-se mais em festas como casamento e aniversários. **(Ir4.4)**

. Raw food – consiste, basicamente, no consumo de alimentos crus que podem ser tanto de origem vegetal quanto de origem animal.

. Food truck – é a considerada “comida suja”. É servida nas ruas, dentro de trailers ou carrocinhas.

. Confort food – é a comida preparada em casa, por familiares ou alguém bem próximo, que te remete a boas lembranças. **(Ir4.5)**

Fast food: comidas totalmente industrializadas com rápido preparo vindo para tentar facilitar a vida das pessoas, porém nada saudável.

Slow foos: comidas que tem a preocupação com a procedência e a cultura, tem um cuidado especial sendo harmonizada principalmente com vinhos.

Food trucks: comidas com preparos rápidos e práticos em caminhões, containers, podendo se locomover para diversos lugares e geralmente com ingredientes mais caseiros por exemplo uma carne de hambúrguer feita com patinho e um pão de fabricação própria. **(Ir4.6)**

Raw food – técnica de comida crua;

Fast food – técnica de comida rápida e prática, como hambúrguer;

Food truck – comidas rápidas e práticas, mas de “rua”, normalmente em carros e trailers. **(Ir4.7)**

Três tendências contemporâneas da gastronomia:

- Raw Food: são alimentos crus em que se baseiam que ao ferver, cozinhar os alimentos, eles perdem nutrientes fundamentais e então esta tendência preza pela alimentação crua, em que se terá um maior aporte nutricional.

- Alimentos orgânicos: são alimentos livres de conservantes e outros aditivos, são muito mais saudáveis e conferem grande importância para a saúde das pessoas.

- Fast Food: são alimentos voltados para a praticidade do dia a dia, por exemplo. Infelizmente, não são nada saudáveis, por possuírem um grande aporte de aditivos. Esta tendência têm se espalhado por vários lugares. **(Ir4.8)**

Gastronomia hospitalar – uma forma de apresentar a comida de hospital aos pacientes, fazendo com que o mesmo se sinta satisfeito e que, em longo prazo até

acelera seu processo de recuperação. Táticas não só de tornar os pratos aparentemente atrativos, mas com uma atenção especial para o sabor e o próprio tempero.

Fast food – comidas rápidas que são de fácil acesso, que agradam e “viciam” a maioria do público, como o Mc Donalds.

Slow food – se opoem ao Fast Food, tendência a valorizar cultura e religião de cada local. Pratos mais saborosos que seguem o “padrão”. **(Ir4.9)**

O FAST-FOOD que é caracterizado por ser uma refeição rápida e enquadra-se no período curto dos horários de almoço da população, sendo bem comum os cardápios serem compostos por diferentes tipos de hambúrgueres, batata frita e refrigerante. Outra tendência é o FOOD TRUCK caracterizado por caminhões adequados os quais servem vários tipos de comida, como, massas, comida japonesa, churros, sorvetes, todos esses com tendências gourmetizadas, podendo variar seus pontos de atendimento. O FAST HEALTH que é uma tendência de comidas mais saudáveis de forma mais rápida, um tipo de fast-food um estilo mais natural. **(Ir4.10)**

SUBCORPUS (Ir5.n) – COMO NO TEXTO DA DISSERTAÇÃO

Até o curso de nutrição ser reconhecido como um curso superior, teve *uma longa jornada*, primeiro com a formação do nutricionista em pouquíssimos* cursos e sem matérias que hoje vemos ser* essenciais, com o passar dos anos o número de cursos cresceu, foram estabelecidas as disciplinas formadoras, foram criadas as entidades de classe e feito o perfil do nutricionista, e após todo esse avanço a consolidação desse profissional* foi dada. **(Ir5.1)**

No início do séc.XX a emergência do Campo da Nutrição se tornou mais forte, com planos de alimentação para a erradicação da fome, uma consciëntização maior para o reaproveitamento da comida e com o aumento de pessoas querendo ter uma boa alimentação, foram fatores que ajudaram a impulsionar a Nutrição, como também os fatores sociais e planos políticos para uma melhor alimentação da sociedade. **(Ir5.2)**

Necessidade de um profissional capaz de conhecer os benefícios dos alimentos e a necessidade de se ter uma alimentação saudável, equilibrando os níveis de carboidratos, lipídeos e proteínas necessários. **(Ir5.3)**

O primeiro profissional nutricionista surgiu no Canadá e foi se espalhando até chegar ao Brasil, no século XX. Estes tinham como objetivo diminuir a fome no país, e para isso criaram projetos para que isto ocorra*.

A primeira faculdade de nutrição, no país, surgiu em São Paulo, e no início tinha poucas matérias e ao longo do tempo chegou-se a grade que tem-se atualmente. Formando, assim, profissionais nutricionistas contribuintes para equilibrar a saúde de seus pacientes e da população. **(Ir5.4)**

A Era Vargas (1930/40) foi extremamente importante visto que, sua ideia mais significativa era a modernização de todos os setores, incluindo o da alimentação.

A 2ª. Guerra Mundial também influenciou. Logo após o desastre e a necessidade de elaborar novas formas de alimentar os indivíduos feridos e prejudicados pela guerra, alguns profissionais viram a importância de se obter uma profissão que os ajudasse e propagaram essa ideia ao mundo todo, incluindo o Brasil. **(Ir5.5)**

A Era Vargas trouxe para o Brasil diversas mudanças, entre elas na alimentação, com incentivos do governo com bolsas sociais, cesta básica e entre tantas outras medidas trazendo uma maior preocupação com os alimentos e alimentação assim consolidando o profissional nutricionista. **(Ir5.6)**

A má alimentação gerando doenças, na época, deixando a população preocupada, foi um dos inúmeros fatores que desencadeou a consolidação de nutricionistas. **(Ir5.7)**

Os fatores desencadeantes para a consolidação do profissional nutricionista foram: Reforma universitária: pois a partir deste movimento que começou a ser articularizada a necessidade de ter profissionais capacitados para se obter uma melhoria na alimentação, por exemplo. Outro ponto relevante foi a Era Vargas. Vargas implantou no Brasil muitos projetos voltados para a população e para a melhoria desta, de forma que o Plano SALTE e o Plano de Alimentação para os Trabalhadores do Brasil foram decisivos para a emergência da consolidação do nutricionista. Por fim, o governo Juscelino também contou com vários projetos governamentais voltados para a melhoria de saúde da sociedade. **(Ir5.8)**

Diversos fatores foram desencadeantes para a consolidação do profissional nutricionista no Brasil. Dois destes grandes eventos foram a Era Vargas, sob comando do Getúlio Vargas, com programas para acabar com a fome, pobreza ... e a 2ª. Guerra Mundial que diante desse grande acontecimento a desnutrição era uma grande problemática, despertando a preocupação da população quanto a isso. **(Ir5.9)**

Após a Primeira Guerra, os países estavam desolados e a população necessitava se alimentar. A Europa estava com escassez de alimentos e foi necessário que pessoas que entendiam de alimentos trabalhassem para alimentar a população de forma certa. Já no Brasil, a Nutrição começou como um curso de 1 ano na faculdade de São Paulo e eram chamados de “dietistas”. Depois que Getúlio chegou ao poder, no seu governo, foi muito discutido que os trabalhadores tinham que se alimentar bem e depois disso o curso que durava 1 ano passou a durar quatro, e na medida que se via a necessidade de se comer bem a profissão foi ficando cada vez mais procurada. **(Ir5.10)**