

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Elvira Lopes Nascimento
— *organizadoras* —

GÊNEROS TEXTUAIS: Teoria e Prática

FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA

Vera Lúcia Lopes Cristóvão

'Modelos Didáticos de Gêneros: uma
Abordagem para o ensino de LC' - UEL/2004

SIGET I

GÊNEROS TEXTUAIS:

TEORIA E PRÁTICA

Apoio
FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Elvira Lopes Nascimento
(organizadoras)

GÊNEROS TEXTUAIS: TEORIA E PRÁTICA

Londrina • 2004

Capa
Thayana de Almeida Nunes
Talitha Alonso

Editoração Eletrônica e Composição
Thayana de Almeida Nunes

Colaboração
Kely Moreira Cesário
Talitha Alonso

Impressão e Acabamento
Moriá Gráfica e Editora Ltda.

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos
Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G326 Gêneros textuais : teoria e prática / Vera Lúcia Lopes Cristovão,
Elvira Lopes Nascimento (organizadoras). Londrina: Moriá,
2004.
250p. : il.

ISBN: 85-9819-603-7
Inclui bibliografia.

1. Análise do discurso literário. 2. Estilo literário. 3. Gêneros
textuais. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Nascimento, Elvira
Lopes.

CDU 82.01

Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil / Printed in Brazil
2004

Sumário

APRESENTAÇÃO	vii
--------------------	-----

1ª PARTE

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EM PESQUISAS EM ANÁLISE DE GÊNEROS

Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno	3
<i>Adair Bonini</i>	
Modelos didáticos de gêneros: questões teóricas e aplicadas	18
<i>Vera Lúcia Lopes Cristovão; Elvira Lopes Nascimento</i>	
A linguistic and textual analysis of mission statements	30
<i>Rosa Maria Olher</i>	

2ª PARTE

ANÁLISES DE GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros do jornal: um exemplo de aplicação da metodologia sócio-retórica	47
<i>Adair Bonini</i>	
As narrações da cultura indígena da Amazônia-Lendas e Histórias.	57
<i>Maria do Carmo Pereira Coelho</i>	
Um gênero emergente em um novo suporte: o jornal <i>online</i>	70
<i>Mirian Cristina Peres da Cruz; Luiz Carlos Fernandes</i>	
Movimentos retóricos em pedidos de ajuda via lista de discussão em Português	81
<i>Rosângela Ávila Dantas</i>	

Paródia: um gênero textual para o ensino de língua portuguesa 94
Rosemeri Passos Baltazar Machado

A descrição da infra-estrutura das HQs 105
Maria Ilza Zironi; Elvira Lopes Nascimento

3ª PARTE GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

O desenvolvimento da temática
Celebidades em notícias e biografias 117
Talitha Alonso; Josué Marcos Ribeiro; Vera Lúcia Lopes Cristovão

Trabalhando a habilidade de produção escrita dos alunos do ensino
médio do Brasil via abordagem de gêneros textuais 130
Maria Raquel de Andrade Bambirra

Gêneros textuais no ensino médio: por uma formação linguística mais
diversificada e competente 140
Juliana Oliveira Campero; Cláudia Cristina Ferreira

Gêneros textuais na prática de ensino no ensino
fundamental e médio 146
Marieta Prata de Lima Dias

Proposta de uma gramática específica para sistemas verbais-icônicos:
o caminho para uma leitura produtiva do gênero textual
'História em Quadrinhos' 158
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

A transposição didática de gêneros textuais:
uma proposta de trabalho 167
Elvira Lopes Nascimento

O conceito de gênero e o ensino-aprendizagem da leitura
em Língua Estrangeira 182
Marta Cristina da Silva

Apresentação

Gêneros Textuais: Teoria e Prática é uma publicação que reúne trabalhos apresentados no I Simpósio Internacional de Gêneros Textuais –SIGET, realizado na Universidade Estadual de Londrina, nos dias 08 e 09 de novembro de 2003, que teve como objetivo congregar pesquisadores envolvidos em estudos sobre Gêneros Textuais e divulgar estudos teóricos e aplicados que possam contribuir para releituras de diferentes enfoques e abordagens.

Os trabalhos contemplados neste volume representam uma parte dos trabalhos apresentados no evento: são textos de conferências, mesas-redondas, comunicações coordenadas e individuais e grupos de trabalho. Para a sua organização, optamos por dividir as seções tendo por base a própria organização temática dos trabalhos apresentados.

A primeira parte contém textos que enfocam aspectos teóricos e metodológicos em pesquisas e análises de gêneros. Essa parte se inicia com o texto *Gênero Textual/Discursivo: o conceito e o fenômeno*, conferência de abertura proferida pelo Prof. Dr. Adair Bonini, seguindo-se o texto de Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento que apresenta resultados do trabalho desenvolvido no projeto de pesquisa *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de LE e LM*, desenvolvido na UEL; ainda nessa primeira parte o texto de Rosa Maria Olher *A linguistic and textual analysis of mission statements*, que apresenta resultados de uma investigação do gênero como prática social.

Na segunda parte reúnem-se textos cuja temática envolve análises práticas de gêneros textuais e se inicia com o texto de Adair Bonini que apresenta uma proposta de trabalho com os gêneros do discurso jornalístico sob o enfoque da metodologia sócio-retórica. Em seguida, o texto de Maria do Carmo Pereira Coelho que apresenta características discursivas do gênero lendas da Amazônia, oriundas da cultura indígena. O texto de Cristina Peres da Cruz e Luiz Carlos Fernandes que enfoca um gênero emergente em um novo suporte: o jornal *on line*. Rosângela Dantas apresenta resultados de sua pesquisa em retórica contrastiva que se propõe a descrever os movimentos retóricos e as características do gênero *e-mail* em português e inglês. O texto de Rosemari Passos Baltazar Machado que

oferece uma contribuição para o trabalho didático com um gênero textual humorístico; finalmente, Maria Ilza Zirondi e Elvira Lopes Nascimento apresentam uma descrição da infra-estrutura textual do gênero Histórias em Quadrinhos em português.

A terceira parte é constituída por textos que tratam dos gêneros textuais e ensino. O primeiro texto é o de Talitha Alonso, Josué Marcos Ribeiro e Vera Lúcia Lopes Cristovão que procura contrastar a temática celebridades em dois gêneros textuais: notícia e biografia. Em seguida, o texto de Maria Raquel Bambirra apresenta uma abordagem de ensino tomando os gêneros textuais como ferramenta para atividades de textualização em inglês ao aluno de ensino médio. Juliana Campero e Cláudia Ferreira discutem a funcionalidade do modelo didático de gêneros textuais e sua aplicabilidade no ensino médio. Marieta Prata de Lima Dias procura mostrar experiências em sala de aula visando a apropriação, por parte dos alunos, de alguns gêneros discursivos a partir de uma proposta de agrupamento; Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão pretende fornecer referências que instrumentalizem professores de línguas para preparar suas atividades didáticas a partir da análise e descrição do gênero história em quadrinho em espanhol. Elvira Lopes Nascimento, referindo-se à necessidade de adequar uma proposta curricular para o ensino de língua materna em uma perspectiva sócio-interacionista, apresenta a descrição do gênero anúncio publicitário institucional que pode ajudar o professor a preparar atividades didáticas com esse gênero. Marta Cristina da Silva apresenta resultados de pesquisa de cunho etnográfico que investiga de que modo a questão dos gêneros tem sido efetivamente tratada pelo professor em contextos de sala de aula de língua inglesa.

A variedade de trabalhos e de temas demonstram diferentes tendências da pesquisa na área neste momento. Para finalizar, queremos agradecer a todos que contribuíram para a realização deste volume: aos pesquisadores nacionais e internacionais que compareceram ao evento, aos membros da Comissão Organizadora e aos alunos que trabalharam com dedicação e competência para a sua organização e publicação deste volume.

Elvira Lopes Nascimento e Vera Lúcia Lopes Cristovão
Novembro de 2003.

1ª PARTE

Aspectos Teóricos e
Metodológicos em
Pesquisas em Análise de Gêneros

GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO: O CONCEITO E O FENÔMENO

Adair BONINI (Universidade do Sul de Santa Catarina)¹

1. Preliminares

Antes de anunciar o meu tema, eu gostaria de agradecer à organização deste I Simpósio Internacional de Linguística Contrastiva e Gêneros textuais, nas figuras das professoras Vera Cristóvão, Elvira Nascimento e Adja Barbieri Durão, pela gentileza de terem me convidado a proferir esta conferência.

Vou me ocupar aqui de duas questões que têm me intrigado nos últimos tempos. A primeira delas é: O que os estudiosos têm tomado como elemento central para definir gênero?

A princípio, lidamos com gêneros diariamente, e não é difícil reconhecê-los a partir da noção geral trabalhada na literatura por diversos autores. Contudo, quando tentamos um grau maior de especificação, seja produzindo um conceito teórico ou mesmo explicando os diversos gêneros em sala de aula, nem sempre conseguimos margem para dizer se determinada manifestação de linguagem é de fato um gênero.

Ao dizermos (ou ao optarmos por dizer) que um gênero é um tipo de texto, de turno, de enunciado, de ação de linguagem ou de ritual, estamos tomando um desses conceitos como centro da noção. No entanto, nenhum desses conceitos nucleares abarca toda a variedade do fenômeno.

A segunda questão é: Ao optar por um desses conceitos nucleares, que aspecto do fenômeno gênero está sendo posto de lado?

Os gêneros variam em aspectos diversos. É difícil, desse modo, mostrar o que as muitas espécies de texto existentes têm em comum para serem caracterizadas como gênero. É difícil, digamos, construir um conceito que explique toda a variedade dos gêneros postos em circulação.

¹ adbonini@yahoo.com.br

Eu gostaria de apontar, aqui, inicialmente, 5 agrupamentos de textos que, me parece (como veremos adiante), colocam dificuldades aos conceitos esboçados na literatura:

- i) cheque, nota fiscal, cartão de crédito;
- ii) entrevista de emprego, aula, missa;
- iii) jornal, revista, site;
- iv) introdução de livro, chamada de jornal, menu de site;
- v) advertência, reclamação, pergunta, resposta.

Por enquanto poderíamos ficar com as seguintes perguntas: Todas estas espécies são gêneros? Com base em que poderíamos afirmar isso?

2. Os conceitos de gênero na literatura do campo

A conceituação de gênero na literatura, embora mantenha um núcleo comum, apresenta uma variedade significativa de formulações, nem sempre convergentes em aspectos fundamentais. Passo, então, a relatar uma análise que realizei de 12 destes conceitos.

A delimitação dos conceitos aqui considerados leva em conta os textos que tenho utilizado mais de perto em minha pesquisa sobre gêneros jornalísticos. Uma vez que tenho estado preocupado com o modo como eu mesmo tenho procurado definir gênero, incluo também algumas formulações minhas, veiculadas em trabalhos anteriores.

Este conjunto de trechos selecionados não contempla toda a conceituação corrente, mas traz autores representativos do campo. Pode nos fornecer um quadro bastante nítido sobre como o gênero tem sido explicado.

Procurei verificar, nestes conceitos, o que é dado por unidade caracterizada como gênero e quais propriedades são apontadas para esta caracterização. Vejamos, então, os trechos selecionados:

(1) Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de *enunciados*, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 1953, p. 279)

(2) Um gênero compreende uma *classe de eventos comunicativos*, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes

propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (rationale) para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam (constrains) a escolha de conteúdo e de estilo. (Swales, 1990: 58)

(3) [...] cada gênero é uma *instância de realização* bem sucedida de um *propósito comunicativo* específico, pela utilização de conhecimento convencionalizado sobre recursos discursivos e linguísticos. (Bhatia, 1993, p. 16)

(4) [...] eu uso o termo “gênero” para as *classes de texto* que são determinadas com base em critérios externos relacionados ao propósito do autor ou falante. (Biber, 1988, p. 206)

(5) Gêneros textuais são *tipos específicos de texto* de qualquer natureza, literários ou não (Swales, 1990). Tanto na forma oral como na escrita, os gêneros textuais são caracterizados por funções específicas e organização retórica mais ou menos típica. São reconhecíveis pelas características funcionais e organizacionais que exibem e pelos contextos onde são utilizados. Gêneros textuais são formas de interação, reprodução e possível alteração sociais que constituem, ao mesmo tempo, processos (Kress, 1993) e ações sociais (Miller, 1984) e envolvem questões de acesso (quem usa quais textos) e poder. (Meurer, 2000, p. 150)

(6) Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um *conjunto de textos* ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso. (Bronckart, 1997, p. 75)

(7) [...] gêneros [...] são *formas relativamente estáveis e abrangentes* no tocante à forma e ao conteúdo. O que se mostra convencionalmente mais estável na notícia, por exemplo, corresponde ao que me permite transportá-la para um outro gênero, ou fazer dela uma paródia. (Bonini, 2001a)

(8) [...] sobretudo, *atividades* mais ou menos *ritualizadas*, que só podem desdobrar-se legitimamente e obter “sucesso” se estiverem conformes às regras que as constituem. Essas limitações para a definição de um gênero estabelecem: o status respectivo dos enunciadore e dos co-enunciadore;

as circunstâncias temporais e locais da enunciação; o suporte e os modos de difusão; os temas que podem ser introduzidos; e a extensão, o modo de organização etc. (Maingueneau, 1998, p. 74)

(9) [...] gêneros textuais são *produtos culturais, sociais e históricos*, que passam a existir a partir de determinadas práticas sociais. (Marcuschi, 1996, p. 4)

(10) Usamos a expressão gênero textual como *uma noção propositalmente vaga* para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (Marcuschi, 2002, p. 22)

(11) *i. o gênero demarca, mediante propósito e forma guias convencionalizados em uma comunidade discursiva, uma unidade textual que pode se constituir de uma ou várias ações enunciativas;*

ii. a convencionalidade do propósito guia varia, de modo que em muitas ocasiões (caso do diálogo cotidiano) tanto esse propósito quanto a organização estrutural da linguagem se dão como desencadeamento das ações em uma situação imediata no mundo, ou seja, neste caso temos um ato criativo, cuja descrição revelará um protogênero, mas não um gênero ou subgênero;

iii. os modos de estruturação do diálogo (em pares adjacentes, por exemplo), bem como as seqüências textuais ou modalidades retóricas (narração, argumentação, exposição etc.), constituem aparatos textuais-dialógicos primários que formam a base da atividade executada mediante gêneros, subgêneros e protogêneros. (Bonini, 2001c, p. 15)

(12) [...] o gênero corresponde a um *conjunto de elementos decorrentes de um processo de especificação significativa*, que são recorrentes para uma ação de linguagem no sentido de interação, mas não necessariamente de comunicação. (Bonini, 2003b, p. 78)

Em praticamente todas as definições, não é fácil apontar qual é o elemento caracterizado e quais são suas características. Em todo caso, é possível se estabelecer aqui dois grupos: um em que se pode visualizar (ao menos relativamente) uma unidade caracterizada e outro em que esta visualização não é possível [quadro 1].

Dentro do primeiro grupo (citações que vão de 1 a 8), em alguns casos, a estrutura textual é tomada como elemento principal e o gênero

passa a ser um tipo de texto característico; em outros casos, é a unidade de interação que conta, e passa-se a entender o gênero como um tipo de enunciado, um tipo de ação de linguagem ou evento comunicativo; em outros, é a forma de interação que é vista como unidade, assim,

	UNIDADE	PROPRIEDADES
(1) BAKHTIN, 1953	ação de linguagem (enunciado)	temática, estilo, composição
(2) SWALES, 1990	ação de linguagem (evento comunicativo)	propósito, estrutura esquemática, conteúdo, estilo
(3) BHAT IA, 1993	ação de linguagem (instância de realização de um propósito comunicativo)	propósito, recursos discursivos e lingüísticos
(4) BIBER, 1988	texto (classe de texto)	propósito, critérios externos
(5) MEURER, 2000	texto (tipos específicos de textos)	funções, organização retórica, elementos contextuais
(6) BRONCKART, 1997	texto (conjunto de textos)	-----
(7) BONINI, 2001a	texto (formas estáveis e abrangentes)	Forma, conteúdo
(8) MAINGUENEAU, 1998	ritual (atividade ritualizada)	status (co/enunciadores), circunstâncias enunciativas, suporte, temática, extensão, modo de organização
(9) MARCUSCHI, 1996	? (produto cultural, social e histórico)	práticas sociais
(10) MARCUSCHI, 2002	? (noção propositalmente vaga)	conteúdo, propriedades funcionais, estilo, composição
(11) BONINI, 2001c	? (demarcador de uma unidade textual)	propósito, formas guias
(12) BONINI, 2003b	? (conjunto de elementos decorrentes de um processo de especificação significativa)	ação de linguagem no sentido de interação

Quadro 1 – Unidade nuclear e características do gênero em diversas conceituações.

entendendo-se o gênero como uma forma de ritual. Já no segundo grupo (citações que vão de 9 a 12), há conceitos vagos que não deixam ver qual é o elemento caracterizado.

Uma linha de conclusão possível, aqui, tanto diante da variedade das unidades apontadas como centro da noção de gênero, mas principalmente, diante das definições vagas, é a de que os estudiosos estão revelando a dificuldade de dar conta conceitualmente da grande variedade de espécies de textos (a princípio passíveis de serem entendidas como gêneros). A grande variedade de características atribuídas também aponta para esta conclusão.

Em todo caso, ainda que as definições não sejam claras, elas nos apontam, como já avengei acima, três termos que podem ser candidatos ao centro da noção (ou de um conceito) de gênero [quadro 2]².

Guardados as peculiaridades teóricas, vamos ver o gênero como um tipo de enunciado, em Bakhtin (1953), Swales (1990) e Bhatia (1993), pois, nestes trabalhos, a unidade caracterizada corresponde a uma ação de linguagem realizada sobre um outro interlocutor. É delimitada pela alternância entre os enunciadores. O foco, neste caso, está na unidade de interação, e a unidade de linguagem é pensada como um lance de um indivíduo enunciador na interação.

Em Biber (1988), Meurer (2000), Bronckart (1997) e Bonini (2001a) o gênero é entendido como um tipo de texto, ou seja, como uma organização cognitiva, determinada por um meio social específico. Diz respeito, principalmente, à forma típica do texto que pode ser produzido naquele meio. O foco está na composição textual, no modo de organização das informações do gênero. Neste caso também, o texto é entendido como algo que produz uma unidade individual de interação.

² Não tenho a intenção de fazer uma homogeneização destes quadros teóricos, nem de empobrecer a leitura de cada um destes conceitos. Tais conceitos estão inseridos em quadros teóricos que apresentam peculiaridades bem marcadas, e pode parecer estranho a junção, por exemplo de Bronckart e Biber em uma mesma categoria. É importante frisar, portanto, que estou fazendo uma exegese apenas do texto em que o conceito é exposto e me atendo somente às unidades e características apontadas para caracterizar o gênero.

CONCEITO-CHAVE	FOCO NA:	AUTORES
enunciado (ou ação de linguagem)	unidade de interação	Bakhtin, 1953; Swales, 1990; Bhatia, 1993
texto	organização textual	Biber, 1988; Meurer, 2000; Bronckart, 1997; Bonini, 2001a
ritual	atividade	Maingueneau, 1998
vago	-----	Marcuschi, 1996; Marcuschi, 2002; Bonini, 2001c; Bonini, 2003b

Quadro 2 – Bases da conceituação de gênero em diversos autores.

Em Maingueneau (1998), o gênero é visto como uma forma de linguagem ritualizada. Para além da instância individual, a autor põe o foco na atividade, abrindo a possibilidade de se ver, a partir de seu conceito, também a “soma” de mais de um enunciado proferido individualmente como sendo um gênero (entrevista, missa, reunião, etc.).

3. Como os conceitos explicam os fenômenos

Vejamos, agora, como estes três termos levantados (enunciado, texto e ritual) se comportam frente às variantes do fenômeno gênero. Vou tomar como ponto de partida o enunciado, considerado aqui conjuntamente com o termo “ação de linguagem”.

Tanto Bakhtin (1953), através do termo enunciado, quanto Swales (1990), incorporando o termo ação de linguagem de Miller (1984), concebem o gênero como um conteúdo cognitivo que caracteriza (e possibilita) um ato mais ou menos característico de linguagem. Enunciado e ação de linguagem estão em relação direta com o conteúdo intencional de um indivíduo, sendo o gênero, portanto, delimitado na instância individual. Ou seja, o gênero possibilita produzir um enunciado que, em retorno, produzirá uma resposta direta ou indireta. Isto é visível nos gêneros que os autores tomam com ponto inicial de suas reflexões, o romance para Bakhtin e o artigo de pesquisa para Swales.

Dentro desta visão (a do enunciado), o romance, a notícia e a carta, por exemplo, serão facilmente caracterizáveis como gênero. Mas será que o diálogo ou uma unidade da conversação como a pergunta podem ser entendidos do mesmo modo? Meu ponto de vista sobre a questão me conduz a uma resposta negativa.

Bakhtin aponta as seguintes características, para caracterizar o que vem a ser um enunciado: i) a alternância dos sujeitos falantes; ii) o acabamento; e iii) a possibilidade de ser um elo na cadeia da comunicação verbal dentro de uma esfera da realidade humana ou da vida cotidiana. Todas as três características são explicadas em recorrência a uma instância individual de produção do enunciado. O acabamento, por exemplo, como critério de definição do enunciado, afirma o autor, se dá em função “da possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem)”. Bakhtin ainda explica as três características do acabamento³, sempre se atendo à instância individual, como atos; tanto que os exemplos são as perguntas e as respostas factuais, os comandos e as ordens, a obra científica e a literária, mas nunca o diálogo como um todo.

O diálogo não equivale a enunciado, pois não é uma unidade de alternância dos sujeitos, não apresenta acabamento em termos de “projeto de dizer” e não pode ser um elo na cadeia de comunicação em termos puramente dialógicos. Ou seja, não se pode responder a um diálogo, mas somente aos turnos que o compõem.

Em suma, o enunciado em Bakhtin corresponde a um ato enunciativo de um indivíduo, podendo ser composto de uma ou mais frases (mas não de mais de um enunciado). O problema, como já tenho discutido anteriormente (Bonini, 2001c), é que Bakhtin concebe o gênero como um “tipo relativamente estável de enunciado”, mas o diálogo, que ele vê como um gênero, corresponde a um agrupamento de enunciados. Pode ser de fato um gênero, mas não pode ser explicado como tal dentro do quadro da teoria dialógica.

A segunda questão que coloco é se uma pergunta pode ser um gênero. De acordo com a aproximação feita por Bakhtin entre enunciado e gênero, ela deveria ser. Minha intuição de falante, contudo, não aponta para esta resposta. Uma pergunta só funciona em relação a uma resposta esperada, ou seja, em conjunto. Talvez o gênero seja o par pergunta/resposta, bem como os pares reclamação/pedido de desculpa, advertência/aceitação ou recusa da advertência, etc. Neste caso, contudo, rompemos novamente

³ Sendo elas (cf: Bakhtin, 1953: 299): 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

com a relação enunciado/gênero e temos que convir, além disso, que se estes pares, mesmo se entendidos como gêneros, não têm a mesma natureza da notícia, do artigo científico, da carta, etc. O fato é que gênero e enunciado não são em tudo a mesma coisa, e este é um ponto incoerente dentro do quadro teórico esboçado por Bakhtin.

Caso deixemos de lado a questão do diálogo como um gênero, ainda podemos nos perguntar se o jornal pode ser visto como um gênero na teoria de Bakhtin. Em trabalhos anteriores (Bonini, 2001a, 2003b) tenho tratado jornal, revista, site, etc., como hipergêneros, entendendo que eles são grandes gêneros que suportam e são constituídos por outros gêneros. No quadro conceitual de Bakhtin, contudo, isso não é possível, ao menos sem que se façam adaptações. O gênero, como forma do enunciado (concebido como conteúdo ideacional de um indivíduo), está na instância individual e o jornal não. Pelo contrário, o jornal corresponde, na verdade, a um conjunto de enunciados, embora unificados por um propósito e por um enunciador/locutor geral (a empresa jornalística e/ou o editor-chefe). Para entendermos o jornal como um enunciado, o que de fato penso ser, precisamos ver a enunciação de um modo mais complexo do que propõe a explicação bakhtiniana; precisamos vê-lo como uma cadeia de enunciadores e locutores encaixados⁴. Este problema do jornal também se mostra na concepção de ação de linguagem de Swales (cf: Bonini, 2003b). Nem todo gênero perfaz uma ação de linguagem no sentido de comunicar uma intenção individual.

Por ora, podemos concluir que o gênero em alguns contextos equivale ao enunciado (ou ação de linguagem), mas em outros não. Fenômenos de linguagem como a reunião, a entrevistas, e o próprio diálogo não são enunciados individuais e, como tal, não podem ser vistos como gêneros nos trabalhos de Bakhtin e Swales. Vejamos, agora, como funciona a noção de texto em relação ao gênero.

⁴ Não estou me referindo aqui, ao menos não diretamente, a uma explicação como a proposta por Ducrot (1984). Penso que, em um hipergênero como o jornal ou a revista, ocorre uma hierarquização dos enunciados, sendo que, ao publicar um texto em um destes suportes, embora cumpra propósitos individuais, o enunciador segue, de algum modo, as diretrizes gerais que dão identidade ao suporte. Há o enunciador de uma reportagem, por exemplo, e, ao mesmo tempo, o enunciador geral responsável pelo suporte (editor, proprietário, etc.).

O texto tem sido pensado, na lingüística textual (ou do texto), como a unidade da comunicação por excelência, já que é pensado, primariamente, como uma unidade de sentido no fluxo das interações humanas. Este modo de conceber a unidade texto não é muito diferente, guardadas as peculiaridades teóricas, do modo como Bakhtin concebe a unidade enunciado. Dizem Fávero e Koch (1983, p. 18): “As demarcações mais evidentes [para o que vem a ser texto] são decorrentes de alterações na interação pragmática dos indivíduos que produzem ou recebem um texto”.

Neste quadro teórico, o gênero também vai ser pensado na instância individual, como um conteúdo cognitivo que possibilita, ao indivíduo, a produção de um ato (ou ação) de linguagem. Aqui, novamente, vamos nos deparar com o problema de como os agrupamentos de enunciados com vários enunciadore/locutores autônomos (diálogo, entrevista coletiva, reunião) ou os agrupamentos de enunciados com um enunciadore/locutor principal (jornal, site, revista) podem ser concebidos como gênero. A noção característica de texto somente explica uma parte do conjunto dos gêneros. Seu papel em relação ao conceito de gênero precisa ser revisto.

Uma alternativa para se pensar esta questão é a de se optar pela concepção de Adam (1999), na qual o texto equivale a tudo o que é exteriorizado a partir da memória (a partir de uma esquematização). Neste caso, todo gênero é uma imagem de um texto característico (de ocorrência regular em determinado meio social), quer se trate de um único enunciado (carta, convite, folder) quer de um conjunto deles (jornal, entrevista de emprego, telefonema). O enunciado, nestes termos, passa a ser a unidade pragmático-enunciativa que produz o instante-texto (o acontecimento), caracterizável, então, como gênero.

Chegamos, finalmente, à questão do ritual. Maingueneau (1996, p. 74) trata o gênero como uma “atividade mais ou menos ritualizada”. Neste caso, o gênero pode ser, além de um enunciado, também um agrupamento de enunciados, o que possibilita ver a missa, a reunião, a aula, etc., também como gêneros, porque a noção de ritual não está presa ao ato individual (como inicialmente estão a de enunciado e a de texto).

Esta parece ser a melhor definição de gênero. Há que se considerar, no entanto, que é difícil pensar a “atividade” em si como centro da noção, pois nem tudo o que está neste campo é gênero. É mais produtivo se pensar tais atividades ritualizadas também como enunciados, porém de outro tipo. Uma reunião é uma unidade textualizada, tanto que se pode perguntar: “Como foi a reunião ontem?”. Esta unidade, entretanto, não se estabelece em função dos parâmetros do ato individual de linguagem,

mas como recorte. Recorro, aqui, à distinção feita por Orlandi (1984), entre segmentar (a localização de um padrão estrutural como são o fonema, o morfema, o sintagma, etc.) e recortar (a localização de uma unidade de sentido, estruturada sempre de modo heterogêneo e idiossincrático). Estou tomando o ritual como unidade recorte porque sua delimitação depende de padrões interpretativos estabelecidos nas instâncias sociais (ou comunidades discursivas).

Podemos dizer, neste sentido, que uma reunião, uma entrevista, uma abordagem de venda são enunciados recortes e que são recortados como unidades, do ponto de vista de alguém que os observa, pela incidência de padrões situacionais/contextuais.

Feitas essas considerações, pode-se inferir que, para um conceito de gênero abarcar a diversidade empírica do fenômeno, seria necessário se ter como base duas unidades caracterizáveis: o texto em sentido pleno (com enunciador individual ou com enunciadores hierarquizados em torno de um enunciador principal) e o texto como ritual (com agrupamento de enunciadores individuais).

Levantadas todas estas questões em relação o que possa ser a unidade caracterizada como gênero, tento, aqui, esboçar um conceito (ou uma definição) que abarque o maior número possível de espécies de textos. Ou seja, o gênero, penso, pode ser visto como um conteúdo representacional dinâmico que corresponde a uma forma característica de um texto, entendido como enunciado pleno (texto-simples que tem um enunciador/locutor único ou texto-complexo com um enunciador/locutor principal) e como enunciado recorte (conjunto de textos de enunciadores/locutores individuais, integrados na forma de texto-ritual), se caracterizando pelas marcas estruturais texto-linguísticas, de suporte, de circunstâncias enunciativas, funcionais em relação ao meio social (conteúdo, propósitos, etc.), funcionais em relação ao hipergênero (de abertura, de feedback, de encerramento, etc.).

Diante deste conceito, retorno aos agrupamentos de textos aos quais me referi, no início, como sendo problemáticos [quadro 3]. Vejamos como este conceito pode explicar esses textos.

Ao observar este quadro (3), penso que esta interpretação dos termos "texto" e "enunciado" se aplica à explicação dos fenômenos apontados inicialmente. Entretanto, ainda fico em dúvida quanto ao fato de a "pergunta" poder ser considerada um gênero. Este é um ponto fraco do conceito, pois embora a pergunta possa ser um enunciado pleno e, portanto, um texto-pleno, ela também se compõe na forma de texto-ritual, pois está sempre relacionada a uma possível resposta. Além disso, não

apresenta uma relação fixa com nenhum meio social específico, diferentemente da ordem militar apontada por Bakhtin (1953). Talvez estas unidades do diálogo (pergunta, resposta, cumprimento, agradecimento, etc.), bem como o próprio diálogo, deveriam ser entendidos com unidades gerais da linguagem, e que só se configurariam como gêneros quando ganhassem características próprias de um meio (caso da ordem militar, do slogan publicitário, da manchete de jornal)⁵.

Para se colocar o diálogo e seus componentes como elementos gerais da linguagem (e como não gêneros) seria necessário, no entanto, uma teoria de linguagem mais complexa, que ainda não dispomos. Esta teoria precisaria dar conta de um dilema teórico posto no campo, qual seja: o de determinar com maior clareza o que é linguagem como “representação estabilizada” e como “atualização/construção em um acontecimento”. Isto envolve a noção de criatividade para a qual o próprio conceito de linguagem que temos até o momento não oferece uma explicação bastante plausível (cf: Bonini, 2001b).

GÊNERO	UNIDADE DE BASE	MODO ENUNCIATIVO	UNIDADE DE CARACTERIZAÇÃO	CARACTERÍSTICAS DETERMINANTES
Cheque	Texto	Enunciado pleno	Texto-simples	Modo de uso
Nota	Texto	Enunciado pleno	Texto-simples	Modo de uso
Cartão de crédito	Texto	Enunciado pleno	Texto-simples	Modo de uso
Entrevista de emprego	Texto	Enunciado recorte	Texto-ritual	Papéis dos enunciadores
Aula	Texto	Enunciado recorte	Texto-ritual	Papéis dos enunciadores
Missa	Texto	Enunciado recorte	Texto-ritual	Papéis dos enunciadores
Aula	Texto	Enunciado recorte	Texto-ritual	Papéis dos enunciadores
Missa	Texto	Enunciado recorte	Texto-ritual	Papéis dos enunciadores
Jornal	Texto	Enunciado pleno	Texto-complexo	Abrigar gêneros
Revista	Texto	Enunciado pleno	Texto-complexo	Abrigar gêneros
Site	Texto	Enunciado pleno	Texto-complexo	Abrigar gêneros
Introdução de livro	Texto	Enunciado pleno	Texto-simples	Constituir o hipergênero
Chamada de jornal	Texto	Enunciado pleno	Texto-simples	Constituir o hipergênero
Menu de site	Texto	Enunciado pleno	Texto-simples	Constituir o hipergênero

⁵ Alguma discussão em relação a este aspecto pode ser encontrada em Bonini (2002).

GÊNERO	UNIDADE DE BASE	MODO ENUNCIATIVO	UNIDADE DE CARACTERIZAÇÃO	CARACTERÍSTICAS DETERMINANTES
Advertência	Texto	Enunciado pleno	Texto-simples	Ser unidade de uma interação
Reclamação	Texto	Enunciado pleno	Texto-simples	Ser unidade de uma interação
Pergunta	Texto	Enunciado pleno	Texto-simples	Ser unidade de uma interação
Resposta	Texto	Enunciado pleno	Texto-simples	Ser unidade de uma interação

Quadro 3 – Aplicação do conceito às espécies de texto

4. Considerações finais

É importante considerar aqui, diante do que foi tratado até o momento, que a noção de gênero está longe de ser teoricamente e empiricamente clara. A noção é consensual entre os estudiosos, talvez porque os gêneros considerados sejam quase sempre os menos problemáticos. As definições apresentadas, contudo, mesmo diante deste aparente consenso, empregam termos de naturezas bastante diversas, o que, suponho, deva ser um reflexo de um embate com esses gêneros de difícil explicação.

Termos como texto, enunciado, ação de linguagem, evento comunicativo, atividade ritualizada, por vezes se sobrepõem, por vezes são incoerentes entre si, quando confrontados com os fenômenos empíricos. Torna-se difícil, desse modo, tanto o estudo dos gêneros quanto a aplicação desta noção ao ensino nos diversos níveis, pois a unidade caracterizada como gênero é imprecisa no nível teórico e claramente identificável apenas quanto aos exemplares prototípicos dentro da noção.

O conceito de gênero que apresentei aqui constitui-se em uma tentativa de sistematizar os conceitos e termos postos no campo de discussão até o momento e, em um sentido particular, de trazer alguma clareza para as pesquisas que ora tenho desenvolvido com os gêneros do jornal (cf: Bonini, 2003a). Evidentemente, as considerações aqui esboçadas apenas levantam questões para o campo e as sínteses ora elaboradas não são de modo algum conclusivas, havendo muito ainda a se discutir em torno deste assunto.

Referências bibliográficas

- ADAM, J-M. **Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes**. Paris: Nathan, 1999.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. por M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953].
- BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. New York: Longman, 1993.
- BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BONINI, A. Em busca de um modelo integrado para os gêneros do jornal. Texto inédito, 2001a. A sair em VACONCELOS, S. I. C. C. de. **Discursos midiáticos e ensino: diálogos (im)pertinentes**. (título provisório.)
- _____. **Gênero textual como signo lingüístico: os reflexos da tese da arbitrariedade**. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 1, n. 2, p. 123-135, 2001b.
- _____. **Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas**. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 37, p. 7-23, 2001c.
- _____. **Gêneros textuais e cognição**. Florianópolis: Insular, 2002.
- _____. **Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil?** *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4., n. 1, 2003a.
- _____. **Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes**. *D.E.L.T.A.*, v. 19, n. 1, p. 65-89, 2003b.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. por Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999 [1997].
- DUCROT, O. **Esboço de uma teoria polifônica da enunciação**. In: _____. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987 [1984].
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Lingüística textual: introdução**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988 [1983].
- MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998 [1996].

MARCUSCHI, L. A. **Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais.** Recife, 1996. Texto inédito.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEURER, J. L. **O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem.** In: FORTKAMP, M. B; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada.* Florianópolis: Insular, 2000.

MILLER, C. R. **Genre as social action.** In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Eds.). *Genre and the new rhetoric.* London: Taylor & Francis, 1994 [1984].

ORLANDI, E. P. **Segmentar ou recortar?** In: *Lingüística: questões e controvérsias.* Uberaba/SP: FIUBE, p. 9-26, 1984.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings.** New York: Cambridge University Press, 1990.

MODELOS DIDÁTICOS DE GÊNEROS: QUESTÕES TEÓRICAS E APLICADAS

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO (UEL)

Elvira Lopes NASCIMENTO (UEL)

Introdução

Nosso trabalho se enquadra no grupo de pesquisas que se voltam para a determinação das características de gêneros textuais por meio da construção de modelos didáticos de gêneros (cf. Dolz & Schneuwly, 1998). Para esclarecermos nossa proposta, organizamos nosso texto da seguinte forma: a) definição do conceito de gênero textual para este estudo; b) critérios para seleção dos gêneros; c) breve apresentação da metodologia; d) dificuldades encontradas para as análises.

1. Gênero

A necessidade de esclarecermos o conceito de gênero se justifica pelo freqüente uso do termo na literatura que, nas inúmeras publicações recentes (Marcuschi, 2002; Santos, prelo; Machado, prelo), se fundamentam ora em vertente teórica ora em outra. O trabalho de Santos, por exemplo, teve como objetivo mapear a utilização da noção de gênero em trabalhos de 1998 a 2002. Nosso propósito se limita a assumirmos o conceito que orienta nossa prática.

Ao longo da história humana, desenvolveram-se diferentes tipos de atividades sociais, nas quais foram produzidos tipos diferentes de textos a elas adequados, chamados por Bakhtin (1979/1992) de gêneros do discurso, 'tipos relativamente estáveis de enunciados', caracterizados por um conteúdo temático, um estilo (estruturação lingüística) e uma construção composicional (organização textual e relação entre locutor e interlocutor).

A produção de um enunciado se relaciona com outros enunciados que o precedem e com aqueles que o sucedem. Sua elaboração, assim, é guiada para ir ao encontro de uma resposta. Assim, em um ato de comunicação verbal, reconhecemos, identificamos e usamos o gênero mais adequado àquela situação. Com esse saber construído, distinguimos, logo no início de uma troca verbal, o gênero utilizado, seu tema, seu estilo, sua estrutura composicional e, assim, a comunicação verbal é possibilitada.

Do contrário, teríamos que criar um gênero a cada ato de fala, o que inviabilizaria a comunicação.

Bronckart (1997/1999) tem seguido as premissas básicas do pensamento bakhtiniano, como podemos observar em sua afirmação de que

“... na noção de gênero de texto no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.” (Bronckart 1999:73)

É de se salientar ainda que esses gêneros não podem ser considerados como sendo estáticos dado que vão sendo adaptados às situações sócio-comunicativas, pois ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações já cristalizadas por formações sociais outras.

Machado (prelo) afirma que

“[...] os gêneros de textos seriam construtos sócio-histórico-culturais, tanto quanto os instrumentos e as ferramentas materiais, e com eles necessariamente nos defrontamos ao nos tornarmos membros de uma sociedade, constituindo-se como pré-construtos (Bronckart, 2001), isto é, construtos existentes antes de nossas ações, necessários para sua realização.”

Decorrente dessa noção, nossa proposta parte do princípio que a aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) deve incorporar em sua prática o ensino sistemático das capacidades de linguagem que cada gênero textual envolve. Em função dos contextos educacionais que estão sendo analisados, nosso projeto de pesquisa tem por objetivo apresentar os objetos de ensino identificados como necessários para o domínio dos gêneros selecionados.

2. Critérios de seleção dos gêneros para a construção dos modelos didáticos

De acordo com a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo que vimos assumindo e porque a exploração de todos os gêneros que circulam socialmente é tarefa impossível e desnecessária, para a construção dos modelos didáticos optamos por critérios de seleção de gêneros que sejam coerentes com tais pressupostos e, ao mesmo tempo, orientados pelo questionamento sobre quais seriam os gêneros mais apropriados para se alcançar os objetivos estabelecidos. Sobretudo porque o objetivo de nosso trabalho é a prática escolar, houve a preocupação de seleção de gêneros que sejam utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares especificamente no domínio do ensino da leitura e da produção de textos orais e escritos, visando a construção de um agente participativo e ativo no processo de aprendizagem e formação da cidadania. (Cristovão, 2002).

A partir do conhecimento do contexto de ensino e das capacidades de linguagem dos alunos, pudemos selecionar os gêneros a partir de diferentes eixos segundo o agrupamento proposto por Dolz & Schneuwly (1998) elaborado com base em três critérios: a) o domínio social a que os gêneros pertencem; b) as capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros; c) sua tipologia geral.

Os autores propõem cinco agrupamentos de gêneros escritos e orais que supõem a aprendizagem de capacidades e operações diferenciadas por parte dos alunos, o que implica trabalhar todos os agrupamentos desde o início da escolarização (inclusive os da ordem do argumentar e não somente nas séries finais do Fundamental, como já ocorreu no passado), mas pode-se apontar outras possibilidades para agrupar gêneros, como por exemplo:

a) gêneros da esfera pública (pressupondo-se que os gêneros da esfera do cotidiano sejam aprendidos sem a necessidade de uma situação formal de ensino);

b) gêneros da esfera escolar, necessários para a vida escolar;

c) gêneros da esfera do comércio, que pressupõem o domínio da redação comercial como carta comercial, *e-mail*, ofício, atestado, declaração, memorando, recibo, ata, etc.

e) gêneros para o exercício da cidadania, necessários para a expressão das idéias e posicionamentos, como a carta aberta, carta de leitor, requerimentos, abaixo-assinado, anúncios classificados, avisos, manifesto, carta de reclamação, carta de solicitação, etc.

f) gêneros que atendam projeto específico de uma turma, como por exemplo no Projeto "Reescrevendo a História": entrevista a pioneiros,

relatório de pesquisa, depoimento, reportagem para jornal mural, relatos de experiências pessoais, diário, carta, texto teatral, receitas culinárias, histórias de assombração, anedotas, etc.

g) gêneros da esfera acadêmica: resenha, relatório, esquema, painel, artigo, resumo, etc.

Entretanto, o agrupamento proposto por Dolz e Schneuwly aliado à proposta de análise de Bronckart, possui as seguintes vantagens:

- tematiza o contexto social e histórico ao selecionar os eixos pelo critério do domínio social de comunicação;

- propicia a decisão do professor quanto ao maior/menor grau de familiaridade com o gênero e com o tipo de conteúdo temático próprio do gênero;

- permite a seleção do gênero pelo tipo de ancoragem enunciativa (por exemplo: no agrupamento do narrar podemos escolher se trabalhamos com fábula, conto de fadas ou narrativa de enigma nas série iniciais, pois ambos são do agrupamento da ordem do narrar, mas apresentam diferentes níveis de complexidade em relação à ancoragem enunciativa (narrador onisciente/narrador não onisciente);

- considera aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem dos gêneros enfocando as capacidades de linguagem envolvidas que permitem a efetivação da progressão curricular.

Bonini (2001:21), ao recomendar uma exploração mais aprofundada das instâncias sociais e dos gêneros que nelas surgem, aborda a questão dos critérios para a seleção dos gêneros a serem trabalhados na escola referindo-se a princípios mínimos em relação ao aluno, que deveriam ser: “ i) possibilitar-lhe a construção de uma ação de linguagem até certo ponto condizente com a sua realidade e com os seus objetivos pessoais; ii) propiciar-lhe uma comparação entre os recursos de linguagem que já usa e os que estão sendo apreendidos, de modo a ampliar-lhe o conjunto de experiências com a linguagem; iii) estarem minimamente adequados às suas possibilidades de apreensão, suas vivências, gostos e ao seu grau de maturidade”. O autor enfatiza que a seleção dos gêneros deve propiciar uma ação social efetiva; em um grau de complexidade crescente e sejam adequados à experiência vivencial do aluno.

Na reflexão de Bonini encontramos pontos de convergência com a nossa proposta uma vez que, ao adotarmos os critérios sugeridos por Dolz e Schneuwly, propiciamos essa “ação social efetiva” quando enfocamos o gênero não como uma forma cristalizada e tratada como bloco homogêneo. Podemos ilustrar essa afirmação citando, como exemplo, a construção do modelo didático do gênero “anúncio publicitário” (NASCIMENTO, neste volume). Percebemos, no processo de

desconstrução e descrição desse gênero, que havia um afastamento entre dois tipos de anúncio publicitário: o de consumo e o chamado anúncio institucional. Em nosso trabalho, não desviamos o olhar da instância social dos agentes produtores, quando consideramos, nas análises e descrições, a dimensão intergenérica, dialógica que esses gêneros estabelecem entre si no espaço do texto.

Os critérios de análise adotados nesse trabalho permitiram que se demonstrasse a tensão entre as forças de concentração atuando ao lado das forças de expansão no gênero “anúncio publicitário” que fizeram saltar aspectos que dizem respeito à apreciação valorativa do agente produtor a respeito do tema, dos destinatários, das relações sociais, institucionais e interpessoais da parceria locutor-interlocutor na instância social de interação, o que nos levou a enquadrá-los em dois agrupamentos diferentes, caso contrário estaríamos ignorando as particularidades e desvirtuando a sócio-história do gênero que o fez transformar-se no decorrer do tempo.

Acreditamos que os critérios apontados por Dolz & Schenuwly (1998) apresentam orientação metodológica coerente com a ótica bakhtiniana, pois sem deixar de considerar os domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade, as formas e tipos de interação verbal que aí se realizam, apresentam a relação desses aspectos com as condições concretas que determinam a produção dos enunciados (gêneros).

Nesse sentido, e a partir do quadro esboçado por Dolz & Schenuwly (1996, apud Barbosa, 2000), apresentamos os gêneros selecionados para o nosso trabalho na construção dos modelos didáticos:

Domínios Sociais	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem	Gêneros selecionados	Língua
Cultura literária ficcional	Narrar	mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	HQs Fábulas	Inglês Espanhol Português Português
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Notícia Biografias Cartão postal	Inglês / Português Inglês
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, Refutação e negociação de tomadas de posição	Anúncio publicitário de consumo Resenha de CD Artigo opinativo Debate	Inglês / Português Inglês Português Português
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Anúncio publicitário institucional	Inglês / Português
Regulação de ações	Prescrições e Instruções	Regulação mútua de comportamentos por meio da orientação (normativa, prescritiva ou descritiva) para a ação	Regras de jogos Enunciados de exercício	Inglês / Português Inglês

A proposta dos autores constitui uma boa referência para o ensino fundamental e médio e também tem se mostrado adequada à situação de ensino de produção de textos na universidade. O grande mérito consiste no fato de que ela procura abranger as finalidades e objetivos sociais de comunicação coerentes com o primeiro “passo” do estudo apontado por Bakhtin(1992,p.179): “começar pelas formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza”, o que concretiza uma perspectiva enunciativa de tratamento da linguagem. Ao mesmo tempo leva em consideração o desenvolvimento de capacidades de linguagem a serem construídas e desenvolvidas.

Aparentemente, a tônica dos autores para estabelecer seu critério de seleção dos gêneros é o elenco de finalidades ou objetivos gerais (“cultura literária ficcional”, “documentação e memorização das ações humanas”, “discussão de problemas controversos”, “transmissão e construção de saberes”, “regulação de ações”), “esquecendo-se” de uma definição do domínio social de comunicação a que pertencem os gêneros elencados. Reconhecemos que, em um primeiro momento, a proposta não deixa clara a esfera de comunicação implicada nas finalidades / objetivos de cada agrupamento, mas como os próprios autores advertem, é uma proposta ainda provisória. A nossa prática em sala de aula nos leva a sugerir que se acrescentasse, a esse quadro, mais um critério: o da agrupamento de textos do domínio social da publicidade, cujos aspectos tipológicos seriam o de persuadir para levar a um fazer (adquirir/comprar); as capacidades de ação de linguagem seriam a sedução, pelo discurso verbal e não-verbal; os gêneros selecionados poderiam ser os diversos tipos de anúncios publicitários em diferentes suportes (*out-door*, janela de ônibus, muro, paredes, jornais, revistas, etc.).

Reconhecemos a dificuldade para vincular essa finalidade/objetivo apontados por Dolz e Scheneuwly às esferas da comunicação humana, pois são muitas, desde as do cotidiano às esferas ideológicas mais complexas. Contudo, o modelo de funcionamento dos discursos proposto por Bronckart (97/99) que adotamos, consegue suprir essa aparente lacuna ao permitir a definição das representações do contexto físico, espacial e temporal que pressupõe os quatro parâmetros: o lugar de produção, o emissor, o receptor, e o momento de produção; e as representações do contexto sócio-subjetivo que também pressupõe quatro parâmetros: o lugar social, o papel social do enunciador, do destinatário, o objetivo e o conteúdo temático. Dessa forma, o nosso trabalho supre, com a proposta de Bronckart, aquilo que poderia ser apontado como lacunar na proposta de agrupamentos de gênero de Dolz & Scheneuwly.

Uma vez selecionados e depois descritos, os modelos didáticos de gêneros poderão apontar as dimensões ensináveis desses gêneros de acordo com as diferentes capacidades de linguagem a serem construídas ou desenvolvidas nos aprendizes.

3. Proposta Metodológica

Quanto à construção de modelo didático de gênero, são três os procedimentos a serem seguidos para a construção desses modelos:

- a) síntese do contexto de ensino e das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos;
- b) síntese da literatura dos *experts* e especialistas do gênero;
- c) análise do *corpus* de textos do gênero e construção do modelo didático correspondente.

Para a análise do *corpus*, servimo-nos da proposta de análise de texto de Bronckart (op. cit.). Em relação ao contexto de produção, consideramos as informações disponíveis sobre o contexto físico e social em que os textos pertencentes aos gêneros estudados se desenvolvem, além de nossas representações para quaisquer dados que não nos eram acessíveis. Assim, de acordo com Bronckart (op.cit.), levantamos:

- emissor: a pessoa física que produz o texto;
- receptor: a(s) pessoa(s) física(s) que recebe(m) o texto;
- lugar de produção do texto;
- momento de produção: o tempo concreto da produção do texto;
- enunciador: o papel social do emissor naquela situação específica;
- destinatário: o papel social do receptor naquela situação específica;
- lugar social: a formação social do lugar onde o texto é produzido;
- objetivo: o efeito que se quer produzir sobre o destinatário.

Todos os textos do *corpus* foram analisados da seguinte forma: verificamos a ocorrência das unidades lingüísticas em relação a sua frequência e passamos para a análise do 'folhado textual' composta de três níveis: a infra-estrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

- a) Análise da infra-estrutura textual

Identificação do plano geral do texto, de acordo com Bronckart (op.cit.).

Identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais como os dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo e as relações de conjunção ou disjunção.

Também calculamos a densidade verbal, ou seja, número de verbos em relação ao número de palavras e a densidade sintagmática, número de modificadores em relação ao número de núcleos dos sintagmas nominais.

Identificamos os tipos de seqüência predominantes e as fase(s) típica(s) da(s) seqüência(s).

b) Análise dos mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização foram analisados, identificando-se a ocorrência de unidades lingüísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal, tal como elencados abaixo:

- mecanismos de conexão: organizadores lógico-argumentativos e organizadores temporais;

- mecanismos de coesão nominal: anáforas nominais (por substituição ou repetição) e pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos);

- mecanismos de coesão verbal: a densidade verbal (calculada pela divisão do número de verbos do texto pelo número de palavras).

c) Análise dos mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos foram analisados, verificando-se as ocorrências dos tipos de modalização com suas unidades típicas e de responsabilidade enunciativa, tal como segue: modalização lógica, deontica, pragmática ou apreciativa; responsabilidade enunciativa / ocorrência de diferentes vozes e posicionamento enunciativo. Também é importante a análise das escolhas lexicais e da construção dos enunciados.

Essa análise quantitativa de verificação dos índices de ocorrências das marcas lingüísticas nos textos contribui para a análise qualitativa do funcionamento do gênero em nossa proposta.

3. Dificuldades encontradas para a construção dos modelos didáticos de gêneros

3.1 Em relação à seleção dos textos

Após a seleção do gênero de acordo com um determinado agrupamento, é necessário proceder à seleção do corpus desse gênero. Nesse momento, nos deparamos com as formas particulares que os gêneros podem assumir ao serem adaptados às condições de uso. Para

essa adaptação, a valoração apreciativa do agente produtor dá o estilo individual ao gênero que possibilita a transformação, inovação, modificação do gênero.

Aí surge a questão: diferente da seleção dos gêneros à qual já nos referimos, quais os critérios para a seleção dos textos de um gênero que constituirão um corpus de análise, uma vez que nos textos pertencentes a um gênero, diferentes “representações dos mundos” (Bronckart, 97/99) direcionam diferentes ações sociais e, portanto, discursos diferenciados? Para a construção do modelo didático do gênero, temos de inferir regularidades em relação ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à estrutura composicional e características lingüísticas e discursivas do gênero. Entretanto, há uma certa insegurança quando temos de reunir um *corpus* de modelos sociais do gênero, reunindo textos de autores diversos, e comunicando seus textos em suportes diversos, como por exemplo, um corpus constituído por artigos opinativos de Heitor Cony (O Globo), Lillian Castanheda (Folha de SP) e Diogo Mainardi (revista Veja). Acreditamos que um modelo didático não pode priorizar um único agente produtor, sobretudo nos gêneros de discurso mais ideologizados e monológicos, como a artigo de opinião, Bronckart também enfatiza a necessidade de se constituir um corpus de textos empíricos “representativos de um modelo social em circulação”, mas ele próprio se refere aos diferentes níveis de competência e maestria na produção dos textos em um determinado gênero.

Os textos mobilizam as perspectivas ideológicas dos agentes produtores que filtram e refletem na linguagem a sua forma de representar os mundos, assim como o universo de relações sociais em que vivem. E os autores citados analisam criticamente os acontecimentos sociais resultantes de sua visão e julgamentos particulares. Como poderemos compor um *corpus* de análise que desconsidere tais particularidades individuais? Analisando os textos um a um? Temos organizado os dados quantitativos das análises em quadros comparativos que totalizam os dados. Mas em alguns gêneros é difícil coletar um *corpus* sem que a análise individual desses textos deflagrem processos e questionamentos em relação aos filtros ideológicos e ao seu funcionamento. No caso do “artigo opinativo” estaríamos nos referindo ao mesmo gênero com denominações diferentes? (“coluna jornalística” e “artigo opinativo de jornal” “artigo opinativo de revista”). Não podemos nos esquecer que o domínio social de todos esses textos é o mesmo: discussão de problemas sociais controversos. Ou estaríamos esbarrando na noção de suporte?

A atualização dos gêneros, como ocorre nas produções midiáticas é cada vez mais dinâmica nas trocas sociais e culturais, e isso traz

insegurança ao analista no momento da seleção de um corpus de textos nessa esfera de comunicação tão solicitada nos materiais didáticos e livros didáticos. Bakhtin menciona isso quando afirma que “os gêneros de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social”. (1992: 285). Preocupa-nos o fato de que os modelos didáticos que estamos construindo estejam ficando muito na recorrência de certas especificidades e certos parâmetros a partir dos quais um texto é produzido e consumido e correndo o risco de perder elementos para uma análise mais crítica dos discursos nos modelos didáticos de gêneros que serão levados para o ensino fundamental e médio, justamente pela necessidade de seleção de um corpus de textos de um dado gênero pertencente a um agrupamento já selecionado.

3.2 Dificuldades em relação em relação ao suporte do gênero

A noção de suporte é ainda muito confusa, o que provoca alguns problemas de ordem teórica em nosso trabalho. Marcuschi (prelo) já se referiu à questão, mas acabou colocando mais lenha na fogueira. No caso de uma embalagem que envolve um produto comercial. O autor afirma tratar-se de um suporte. Mas a embalagem é um texto – portanto, pertence a um gênero - que impõe ao produtor capacidades de linguagem para a sua produção. E em relação ao envelope? Ele é um suporte na relação com o gênero “carta”? Mas e o “endereço” que o envelope contém? Ele é um texto que exige capacidades de linguagem específicas do produtor, pertence a um gênero que precisa ser ensinado aos menos letrados, A relação gênero/suporte/texto não fica muito clara nesses dois exemplos. O suporte tem influência sobre os processos de textualização?

Nesse caso, o “artigo opinativo de jornal” é textualizado de forma distinta do “artigo opinativo de revista”? A mudança se dá na textualidade ou ela interferiu no tratamento do conteúdo temático? Houve transmutação do gênero ou mudança de função por operar em contextos diferentes?

Em relação à prova do vestibular, esta é um suporte. Qual deveria ser o critério a ser adotado para a coleta de um corpus de análise para a construção do modelo didático do gênero “artigo opinativo” visando desenvolver capacidades de linguagem que serão avaliadas no concurso vestibular. O suporte teria influências a ponto de fazer do texto a ser produzido na prova do vestibular uma prática de linguagem artificial? Nesse caso, a proposta do vestibular da UEL (2003) “produzir um artigo opinativo para o jornal mural de sua escola” estaria levando o aluno a

ignorar o suporte real (a prova do vestibular) e a imaginar outro suporte (o jornal mural). É a relação entre o texto e o destinatário que é diferente? É o efeito no leitor que é diferente? Ou o conteúdo muda porque muda o suporte?

Ainda outro exemplo: a notícia no jornal on-line é diferente da notícia no jornal impresso? O que é diferente: o conteúdo ou o processo de textualização? Nesse caso, o modelo didático de gênero para ser levado a escolas cujos alunos não possuem computador, deve ser baseado em um corpus de notícias de jornal impresso?

Considerações finais

A construção de modelos didáticos de gêneros impõe aos especialistas dificuldades de ordem teórica e metodológica que impõem um constante repensar sobre o ensino de gêneros, mostrando que ainda é longo o caminho em torno da “nebulosa” questão dos gêneros textuais.

Referências bibliográficas

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 149-145.

BONINI, O. **Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas**. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas (SP), n.37, p. 7-23, 2001.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l’oral**. Initiation aux genres formels à l’école. Paris : ESF ÉDITEUR, 1998. (Didactique du Français).

MACHADO, A . R. **A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart**, (prelo)

MARCUSCHI, L. A . **Gêneros textuais: constituição e práticas sociais**. São Paulo: Cortez, (prelo).

NASCIMENTO, E. L. **Gêneros discursivos e ensino de Língua Portuguesa**. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL TODAS AS LETRAS: LINGUAGENS, 2, 2003, São Paulo. Anais... (prelo)

SANTOS, S. N. G. **Gênero discursivo e estudos sobre escrita**. Comunicação apresentada no 13º InPLA. São Paulo, 2003.

A LINGUISTIC AND TEXTUAL ANALYSIS OF MISSION STATEMENTS

Rosa Maria OLHER (UEM)

1. Generic Structure Potential (GSP) of the Missions

In this paper, I will analyse and describe the Missions of some national and international language schools in terms of text structure, where the predicted elements embedded in a given context and therefore in the given text provide the characterization and definition of the Mission Statement as a genre: its Generic Structure Potential (GSP).

According to Hasan (1996: 53), GSP is "an abstract category, descriptive of the total range of textual structures available within a genre". In addition, defining the GSP implies describing texts as "language doing some job in some context" (Halliday & Hasan 1989: 56). The investigation of GSP implies defining partially the Contextual Configuration (CC) of a text. CC can be defined through the analysis of the contextual variables of field (social activity), tenor (agent roles) and mode (language role). These variables may be realized by means of responding to five questions, namely: 1. What elements must occur in a text (called obligatory elements); 2. What elements can occur (optional elements); 3. Where must they occur (involving necessary social context); 4. Where can they occur (possible social context); 5. How often can they occur (involving time and frequency). Once a CC is established it is possible to make predictions about the structure of the text: its GSP, which represents the verbal expression of a CC. This analysis intends to describe the GSP of Mission Statements characterizing the predicted elements of the text, answering questions 1 and 2 and 5 above, again repeated here: What elements must occur, what elements can occur and how often they occur in the Missions.

The predicted elements of a text structure can be Obligatory and Optional. Obligatory elements "are the essential components to any complete text embedded in a given CC. They appear in a specific order and their occurrence is predicted by contextual elements that are defining for the genre" (Motta-Roth, 1995:38). Optional elements, however, "belong to that variable portion that is commonly associated with a given genre but which does not have to be present in every text that typically accompanies that specific social activity" (ibid).

In terms of GSP, the textual structure of a Mission Statement would be the sum of parts 'A', 'B' and 'C' (see Table 1) which represent the predicted elements of this text-genre: nature, goal and strategy. The Mission starts with the definition of the school nature, Who the school is (part 'A'), followed by the school goals (part 'B') - What and Why the school does, and completed by the strategy (part 'C'), How it is done or developed. Thus, by the description of these three elements or components (nature, goal and strategy) it is possible to define the Generic Structure Potential (GSP) of this genre.

In the following chart, I try to exemplify Mission Statements' GSP comprising the three elements: nature, goal and strategy.

'A'	'B'	'C'
<i>Nature (who)</i>	<i>Goal (what/why)</i>	<i>Strategy (how)</i>
School Four é um órgão suplementar da Fundação Universidade XXX, subordinado à Reitoria conforme artigo 37 do Estatuto,	e tem por finalidade atender a comunidade universitária em forma de apoio a suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e à comunidade em geral, promovendo a integração universidade e sociedade, . . . →	através de atividades relacionadas a línguas estrangeiras e à língua portuguesa.
School Five was established in 1989	and our mission is to provide top quality language, communication, and teacher training.	We use the latest communicative action methods which ensure rapid progress in your learning.

Table1 – Nature, Goal and Strategy in the Mission Statements.

Thus, after the GSP description, I analyzed the three elements (nature, goal and strategy) in terms of frequency. Answering Hasan's Question 5 (How often these elements can occur) I observed that the occurrence of the three elements (A, B, C) all together is quite low. For example, from a total of 24 Missions, only 5 schools stated the element nature (part 'A') telling who the school is (see Table 1). Other 17 school Missions, however, described only two of the elements: goal and strategy (Table 3), while one school stated its mission by simply describing nothing more than its the goal. As a result, though the tendency is to present goal and strategy, the necessary condition for the realization of the mission is element 'B' (goal) which states what the school does and its purpose of doing that. The goal is presented in all the Missions analyzed. Still in the analysis of the corpus, I observed that element 'C' (strategy), although it explains how the school can develop or reach its goal, is not an essential component because it works as a support, complementing the goal itself. For example:

<i>nature 'A'</i>	<i>goal 'B'</i>	<i>strategy 'C'</i>
<i>School Five was established in 1989</i>	<i>and our mission is to provide top quality language, communication, and teacher training.</i>	<i>We use the latest communicative action methods which ensure rapid progress in your learning.</i>
<i>School Five was established in 1989</i>	<i>and our mission is to provide top quality language, communication, and teacher training. We use the latest communicative action methods which ensure rapid progress in your learning.</i>	

Table 2 – Strategy encapsulated by the element goal.

Element 'C' (strategy) could be encapsulated by element 'B' (goal) because of its role in providing support and complementing the goal, resulting sometimes in a possible mix of these two elements (goal and strategy). For instance: 'our mission is to provide top quality language, communication, and teacher training, using the latest communicative action methods to ensure rapid progress in your learning'. Thus, the strategy can also be understood as a complement of the goal. As the aim of the mission is to state its purpose, element 'A' (nature), which answers to who the institution is, does not seem to be relevant or essential for the achievement of the goal. The Mission of School Five, for example, could start by the element goal: "Our mission" or "the mission of School five is to provide top quality language, communication, and teacher training", without causing any damage to the general meaning or the purpose of the mission. In addition, occurrence, element 'A' is rare in terms of frequency or occurrence. The great majority of Mission Statements (80%) do not present the nature component (see Table 3).

In short, it is important to point out that the only component identified in all the Missions analyzed (100%) was element 'B'(goal) which is, in turn, the *sine qua non* element for a Mission Statement to be a complete text.

'B' Goal (what/why)	'C' Strategy (how)
A missão da School Seventeen; facilitar a comunicação com o mundo . . .	ensinando inglês de uma forma afetiva, qualificada e prazerosa.
A missão da School Eighteen é promover o desenvolvimento profissional, cultural e social de todos.	através de um moderno programa de capacitação linguística e de uma constante valorização do ser humano.

Table 3 – Goal and strategy in the Mission Statements.

Table 3 shows a sample of Missions constituted of only two elements: goal and strategy which represents a significant subset of the corpus (17 school Missions). In the corpus under analysis, only one school presented a very short Mission where goal was the only element described. It says: "A School Eleven tem por objetivo principal preparar seus alunos para o mundo globalizado" - "School Eleven's main objective is to prepare students for a globalized world" (my translation). The school does not specify who, what kind of product it offers and how to reach its goal. It only states what it does, or its objective or goal.

In this corpus (of 24 Missions), therefore, I concluded that goal (element B) represents the crucial component of the Missions stating the 'purpose' of the school. It is the Obligatory Element in the GSP of Mission Statements. The other two elements: strategy (element C) and nature (element A) are Optional Elements within the GSP of a Mission. Though, again, the tendency seems to be goal + strategy. Thus, the combination of these three predicted elements (Obligatory and Optional) constitute the linguistic structure of the genre as a whole, as illustrated by the following framework (Fig. 1):

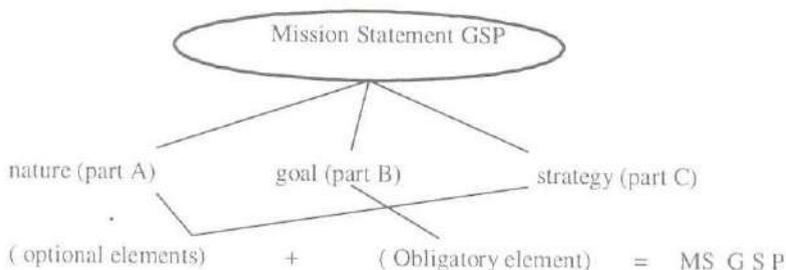


Figure 1 – GSP of a Mission Statement

Thus, the previous framework describes the Generic Structure Potential (GSP) of Mission Statements with their predicted Obligatory and Optional Elements and, consequently, defines the schematic structure of Missions as a genre. It can be summarized as follows: i) GSP of MS = A, B, C (nature, goal and strategy); ii) Obligatory Element = B (goal) and iii) Optional Elements = A and B (nature and strategy)

Regarding the importance of this structural pattern to define the text-genre, the components of an effective Mission Statement may also be explained as such: i) the nature of the institution and what it is about (part A); ii) its purpose expressing values and beliefs (part B); and iii) the necessary process or development to reach its goal (part C).

Harter (1998: 01, 02) states that Missions serve as a communication tool both inside and outside the organization, because a Mission can (i) "educate the public and potential members to the kinds of programs and activities" expected from the organization or institution (present in the strategy); (ii) "foster commitment and unity among members"; (iii) "stimulate creative thought and action toward change and growth" (clearly stated in the goal); (iv) "act as an evaluation tool" where all decisions, actions and programs "should be measured against their relationship to and impact on the vision as expressed in the Mission Statement" (its influence among the users/consumers). Harter concludes by saying that a mission statement "summarizes why an organization exists" and that "a group without a vision is like a ship without a rudder" (ibid).

Based on the presented analysis of the GSP and also having in mind that the predicted Obligatory Element for the realisation of this genre is the goal, which in turn, is most often extended and explained by the element C (strategy), I intend in the following section to develop a micro analysis of part 'B' (goal) and 'C'(strategy) showing the function and/or identification of participants within the clause structure. I will be using Halliday's (1994) and Thompson's (1996) pattern of grammatical system called Transitivity, in order to unfold the specific functions or metafunctions of participants and thus complement the textual analysis. This Transitivity Analysis intends to explain and clarify ideological aspects such as values and ideology embedded in the Mission Statement.

2. Transitivity analysis of Mission Statements

According to Halliday (1994: 106), our reality is made up of processes consisting of "goings-on - happening, doing, sensing, meaning, and being and becoming". These processes, in turn, constitute a grammatical system

of clause representation defined by him as 'transitivity'. Transitivity realizes the 'ideational' metafunction by means of three lexico-grammatical elements: process, participants and circumstances. The processes represent our 'outer' and 'inner' experiences and are classified into: Material, Mental, Verbal and Relational. Material Processes are the processes of 'doing' where some entity does something; mental processes relate to perception, affection and cognition; verbal processes are related to reporting verbs such as: say, tell, ask, answer, etc.; Relational Processes, however, are processes of 'being': not 'being' in the sense of existing, but in the sense of relation between two entities or two concepts. Although the verbs realizing the process (Relational) are the ones of the 'ascriptive' classes such as: become, turn (into), grow (into), get, go, remain, stay, keep, seem, look, sound, appear, represent, play, etc., the most typical is 'be' (Halliday, 1994: 120). The verb 'be' in the Relational Process signals "the existence of the relationship between the two concepts" (Thompson, 1996: 86), or participants - Subject and Predicate.

According to Halliday (1989), we should consider two types of Relational Process: Attributive Relational Process and Identifying Relational Process. Example one is an Attributive type because the Carrier (participant 1: School Six) is the entity which 'carries' the Attribute (participant 2 : a worldwide educational services network).

Ex. (i) School Six is a worldwide educational services network.

Carrier	Process	Attribute
		<i>(Attributive Relational Process)</i>

Example two, however, is what Halliday calls Identifying type because this process identifies the entities or concepts involved, or better, one entity is identified in terms of another.

(ii) School Eleven main objective is to prepare its students for a globalized and
Identified Process Identifier

competitive world.

(Identifying Relational Process)

As Thompson (1996: 88) observes, "the Predicator in identifying processes is equivalent in a way to an equal sign '=' which makes them reversible processes". Therefore, the example of the Identifying Relational Process above can be reworded as follows: To prepare its students for a

globalized and competitive world is the main objective of School Eleven. The context then will determine which role is filled by each of these two ways of referring to the entities: 'Identified and Identifier'. Thompson (1996: 89) says that "the form which is already 'on the table' fills the role of the Identified, while the newly (re)introduced form fills that of the Identifier". In the case of language schools' Missions, the school is the Identified because the identity of the school (the nature – who the school is) is already 'on the table'.

Analyzing the Mission Statements in terms of occurrence, again, the Identifying type is the most frequent Relational Process type within the genre (see Table 3) –GSP sub-section. Out of 24 Missions, 17 present this characteristic. Examples: "Our mission is to increase the professional capacity and exceed the personal expectations of our clients..." (School Sixteen), "A missão da School Seventeen é facilitar a comunicação com o mundo..." – "The mission of School Seventeen is to facilitate communication with the world" (my translation). These examples of Identifying Relational Processes indicate that one entity (Identified) is identified by the other (Identifier) which means that by stating the mission or objective the school establishes its identity.

However, following Thompson's (1996) explanation on Relational Processes, these two ways of referring to entities 'Identified' and 'Identifier' may acquire new labelling: 'Token' and 'Value'. Token would represent the Identified while Value the Identifier. This happens because linguists such as Halliday and Thompson believe that the analysis of these terms depend on the pre-existing external semantic properties of the two members of the clause. Halliday (1994) assumes that the terms Actor and Goal (in Material Processes), Senser and Phenomenon (in Mental Processes), Identified and Identifier, Carrier and Attribute, (in Relational Processes) are just conventional labels which are not always appropriate for all instances of a category. Why does he say so? Because, in general, grammatical terms are "semantic in import" what means that "they are chosen to reflect their central or 'core' signification" (p. 112).

Thompson (1996: 89) explains that identification of participants within a clause is "a matter of relating a specific realisation and a more generalisable category". In the example:

Marlowe was the greatest dramatic writer in the sixteenth century apart from Shakespeare.
Token Process Value

According to Thompson (1996: 91), the Value “reveals what values the writer (and ultimately the culture that s/he is part of) uses to measure the Token that s/he deals with”. He also asserts that Token-Value structural function “suggests wider ideological beliefs, e.g. that dramatic writers can and should be ranked in competition with each other” (ibid). Likewise, Halliday (1994: 126) states that Token-Value “tends to dominate in certain highly valued registers (such as scientific, commercial, political and bureaucratic discourse) where the meanings that are being construed are inherently symbolic ones”, which I firmly believe to be the case with Mission Statements.

The previous macro analysis of GSP pointed out that the goal is the essential part or component for the realization of a Mission Statement, because the goal defines and characterizes the Mission. Ex. “A missão da School Eighteen é promover o desenvolvimento profissional, cultural e social de todos (através de um moderno programa de capacitação lingüística e de uma constante valorização do ser humano)”. Therefore, the Mission is a symbolic value or concept of goal. The school believes that it can reach the goal by the accomplishment of the Mission; by explaining its goal the school characterizes or defines its Mission. The following table (4) shows how this relational process of ‘being’ is represented in a Token/ Value structure of the Missions:

<i>Token</i>	<i>Process</i>	<i>Value</i>
Our Mission	is	to increase professional capacity and exceed personal expectations of our clients by enabling them to communicate in another language... (School Sixteen)
Our Mission	is	to provide quality education and to assist foreign students to achieve their educational goals when coming to the USA. (School Three)
A Missão da School	é	promover o desenvolvimento de pessoas e organizações através dos mais avançados e eficazes processos educativos.
A Missão da School Thirteen	é	proporcionar a rápida aprendizagem de um segundo idioma, através da incorporação de tecnologia de ensino mais avançada de cada época...

Table 4 – Token/Value structure within the element goal - supported by the optional element strategy.

These ideas are implied in the Value: “promover o desenvolvimento profissional, cultural e social de todos” which, in turn, identifies the Token: “A missão da School Eighteen”. The explanation or identification of the goal is the symbolic representation of the Mission, or still, the ideological aspect of the Mission. The two concepts, then, Token and Value, which are related by the Process ‘é’ (is), give the School an identity, a differential potentiality for achieving its overall purpose or goal.

Thus, through the use of Token/Value structure in the Relational Process, the school suggests its ideological beliefs and concepts of the world around, or better of the language schools’ philosophy of teaching in our contemporary society.

3. Conclusion

In short, the linguistic and textual analysis provided with this study an interpretation and explanation of the importance of text structure and transitivity relations as codes of the symbolic representation of foreign language teaching within current society.

The study of the rhetorical features found in the Missions also provided a general view of the strategic questions (What, Why and How) involving this contemporary genre, which was useful to preview and support the follow-up analysis of predicted elements of a Mission: GSP.

The GSP specification, which identified the obligatory and optional elements (nature, goal, strategy) added to the Transitivity Relational Process analysis (Token/Value structure), pointed out that these rhetorical, linguistic and functional characteristics of Mission Statements represent enduring statements of purpose (goal) for organizations or institutions which identify (Token/Value structure) the scope of their operation in product and market terms, reflecting their values and priorities within a competitive market. Foley (1995) affirms that the emphasis from one institution to another can be different. One institution can place more emphasis on profits, product quality, or performance while another can focus more on values, ideological profile and so on. Analysing the goals of language schools I would conclude that by stating that their missions are to increase, to provide, to assist, to help, to exceed, to achieve, to promote, facilitar, estabelecer, etc. language schools are symbolically representing their beliefs and concepts of what teaching a foreign language means within the market and establishing their own identities. While one school intends “to increase professional capacity” of its clients, others

intend “to promote professional, cultural and social development of all” or “facilitar a comunicação com o mundo”. In short, rhetorical and textual characteristics of a Mission Statement symbolically represent a specific context by using natural strategies to reach the schools’ goals and meet market needs. This textual analysis was important to show ideological aspects embedded in the Mission Statement and describe it as a contemporary genre. The next chapter will add a more critical view of the Missions regarding their impact as a form of social practice.

References

- BAKHTIN, M.M. *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin: University of Texas Press, 1986.
- BAZERMAN, C. *Shaping Written Knowledge: The genre and activity of the Experimental Article in science*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.
- BHATIA, V. *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman, 1993.
- CONNEL, I. and Galasinski D. *Academic Mission Statements: an exercise in negotiation*. *Discourse & Society*, 9(4), 457-479, 1998.
- DEAL, J. *How to create and use a Mission Statement*. TSBJ – The Small Business Journal, 2000. Disponível em: www.tsbj.com/editorial/03040503.htm.
- Dudley-Evans, T. *Genre Analysis: An Investigation of the introduction and discussion Sections of M. Sc. Dissertations*. In Caldas–Coulthard, C.R., Coulthard, P.M. (eds), *Talking about text*. Birmingham: UK, 1986.
- DUDLEY-EVANS, T. *Genre Analysis and E S P*. *English Language Research Journal* (1), 1 – 9, 1987.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. New York: Longman, 1989.
- FOLEY, C. R. *Mission Statements: A Definition, an Assessment, a Call for Action*. 1995. Disponível em: www.uvm.edu/~vtconn/journals/1995/foley.html.

FREEDMAN, A. and Medway, P. **Locating Genre Studies: antecedents and prospects.** Genre and the new rhetoric. London: Taylor and Francis, 1994.

GIDDENS, A. **The Constitution of Society.** Cambridge: Polity Press, 1984.

GIDDENS, A. **Central Problems in Social Theory.** Berkeley and LA: University of California, 1979/1994.

GIDDENS, A. **As Conseqüências da Modernidade;** S.Paulo: Unesp. Trad. Fiker, Raul, 1991.

GUMPERZ, J. **Language and Social Identity.** Cambridge: CUP, 1982.

HALLIDAY, M.A.K., & Hasan, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. K. **Language as social semiotic.** London: Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar.** London, Arnold, 1994.

HANNA, M.S., & Wilson, G.L. **Communicating in Business and Professional Settings.** New York: Random House, 1984.

HARTER, K. **Mission Statement is an important part of organizations.** Disponivel em: www.uwex.edu/ces/newsreleases/1980/dd.htm. 1998.

HASAN, R. **Ways of Meaning.** The nursery tale as a genre. London: Cassel, 1996.

HAWKES, D. **Ideology.** London: Routledge, 1996.

KRESS, G. & Hodge, B. **Language as Ideology.** London: Routledge & Kegan Paul, 1993.

KRESS, G. **Linguistic Processes In Sociocultural Practices.** Oxford: University Press, 1989.

MAINGUENEAU, D. **Analysing Self- Constituting Discourses.** Discourse and Society, 1 (2), 175 –199, 1999.

MARTIN, J.R.; Matthiesen C.M.I.M. and Painter, Clare. **Working with Functional Grammar.** Great Britain: Arnold, 1997.

MEYERHOFF, M. Dealing with Gender Identity as a Social Linguistic Variable. In A F. Freed (Ed.), **Rethinking Language and Gender Research** (pp. 203-227). London and New York: Longman, 1996.

MEURER, J. L. **O Conhecimento de gêneros textuais e a formação do Profissional da linguagem.** In Aspectos da Linguística Aplicada. Ed. M.Fortkamp & L. M.B. Tomitch. Florianópolis: Insular, 2000.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical Features and Disciplinary Cultures: A genre-based Study of Academic Book Reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics.** (Doctoral Dissertation, UFSC), 1995.

NORTON, B. **Language, Identity, and the Ownership of English.** *Tesol Quarterly* 31(3), 409 – 429, 1997.

OLHER, R.M. **Mission Statements: site of social and ideological action.** (M.A.Thesis, UFSC), 2000.

QUINLEY, J. **Assessing the College Mission: An Excellent Starting Point for Institutional Effectiveness.** CHARLOTTE, N.C: **Central Piedmont Community College.** ERIC Reproduction Service No. Ed. 333913, 1991.

ROBERTS, J. **Language Teacher Education.** London: Arnold, 1998.

SWALES, J.M. and Rogers, P. **Discourse and the projection of corporate culture: The Mission Statement.** *Discourse & Society*, 6 (2), 223 – 241, 1995.

SWALES, J.M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.** CUP, 1990.

Thompson, G. **Introducing Functional Grammar.** London. Arnold, 1996.

THOMPSON, S. **Frameworks and contexts: A genre-based Approach to analysing lecture Introductions.** *English for Specific Purposes*, 13, 171 - 186, 1994.

VAN DIJK, T. A. **Discourse Semantics and Ideologies.** *Discourse & Society*, 6 (2), 243 – 289, 1995.

2^a PARTE

Análise de Gêneros Textuais

OS GÊNEROS DO JORNAL: UM EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA METODOLOGIA SÓCIO-RETÓRICA

Adair BONINI (Universidade do Sul de Santa Catarina)¹

1. Preliminares

Nesta apresentação, procuro pontuar algumas questões relativas à metodologia de estudo dos gêneros textuais, tendo como pano de fundo a minha experiência de trabalho com a proposta sócio-retórica de Swales (1990, 1992, 1998).

Passo, então, a uma breve exposição desta proposta, para depois relatar as reflexões e as pesquisas que tenho desenvolvido em torno dela.

2. A metodologia sócio-retórica

Swales propõe a abordagem sócio-retórica, de forma mais completa e consistente, em seu livro de 1990 (embora tenha publicado muitos trabalhos anteriormente a este). Neste livro, ele postula dois conceitos que norteiam o seu estudo: o de "comunidade discursiva" e o de "gênero". Em relação a estes conceitos, levanta vários critérios delimitadores.

Para determinar uma comunidade discursiva propõe, então, os seguintes critérios²:

a) uma comunidade discursiva possui um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também ser no todo ou em parte estabelecidos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos mas relacionados (velha e nova guardas; pesquisadores e clínicos, como na conflituosa Associação Americana de Psicologia);

b) uma comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros;

c) uma comunidade discursiva usa mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do feedback; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e de valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional;

¹ adbonini@yahoo.com.br

² Estou me atendo, aqui, já aos critérios reformulados, que Swales apresentou em seu texto de 1992.

d) uma comunidade discursiva utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos. Eles freqüentemente formam conjuntos ou séries;

e) uma comunidade discursiva já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica;

f) uma comunidade discursiva possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.

Do mesmo modo, Swales (1990) aponta os seguintes critérios para a determinação do gênero:

a) um gênero é uma classe de eventos comunicativos;

b) o que transforma um conjunto de eventos comunicativos em um gênero é um conjunto compartilhado de propósitos comunicativos;

c) exemplares de gêneros variam em sua prototipicidade;

d) o conjunto de razões (*rationale*) que subjazem um gênero estabelece limites quanto a probabilidades em termos de seu conteúdo, posicionamento e forma;

e) a nomenclatura dos gêneros que a comunidade discursiva estabelece é uma importante fonte de intuições para que o pesquisador defina o gênero.

Tendo definido estes dois conceitos³, o autor relata um estudo de introduções de artigos de pesquisa, a partir do qual elabora o modelo CARS (create a research space – criar um espaço de pesquisa) [quadro 1]. Neste modelo é que se pode visualizar com clareza a proposta de Swales para o estudo dos gêneros.

³ Sobre o gênero, mais especificamente, Swales (1990, p. 58) afirma: “Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (*rationale*) para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam (*constrains*) a escolha de conteúdo e de estilo”.

A organização do texto é levantada (em movimentos e passos) sempre em relação ao ponto de vista do produtor/escritor. É como se tivéssemos, nesse quadro, um conjunto de estratégias que o cientista põe em marcha para produzir o seu texto. É neste sentido, então, que se pode entender o termo “sócio-retórico”. “Retórico” diz respeito ao modo como alguém age para produzir um texto investido de determinado gênero (o que procura fazer primeiro e assim por diante). Já o termo “sócio” está embasado na idéia de que todo esse conhecimento é compartilhado socialmente (ou seja, é produzido em uma comunidade discursiva). Na verdade, o membro da comunidade precisa conhecer bem este modo de agir com a linguagem (precisa tornar-se um membro experiente) para ascender hierarquicamente nessa comunidade.

<p>MOVIMENTO 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa Passo 2 - Fazer generalização/ões quanto ao tópico Passo 3 - Revisar a literatura (pesquisas prévias)</p>	<p>c/ou c/ou</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Diminuindo o esforço retórico</p>
<p>MOVIMENTO 2: ESTABELECE O NICH O Passo 1A - Contra-argumentar Passo 1B - Indicar lacuna/s no conhecimento Passo 1C - Provocar questionamento Passo 1D - Continuar a tradição</p>	<p>ou ou ou</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Enfraquecendo os possíveis questionamentos</p>
<p>MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICH O Passo 1A - Delinear os objetivos Passo 1B - Apresentar a pesquisa Passo 2 - Apresentar os principais resultados Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo</p>	<p>ou</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Explicitando o trabalho</p>

Quadro 1 – Modelo de introdução de artigos científicos em inglês (SWALES, 1990, p. 141).

Desde sua publicação, em 1990, o modelo CARS (quanto a seu modo de composição) vem sendo reaplicado ao estudo de uma série de gêneros textuais.

Em seus trabalhos mais recentes Swales tem rediscutido os conceitos nucleares de sua proposta, bem como o próprio modo de se proceder ao estudo (ou à análise) dos gêneros. Em seu livro de 1998, rediscute a noção de comunidade discursiva, e assume a distinção (de Killingsworth e Gilbertson) entre comunidade “local” (onde os membros trabalham juntos) e “global” (onde os membros têm compromisso com diversos tipos de ação e discursos, independentemente de onde estejam). A partir desta distinção, reconhecendo que as comunidades podem estar encaixadas umas dentro de outras, propõe o conceito de “comunidade discursiva de lugar”. Diz Swales (1998, p. 201):

Uma comunidade discursiva de lugar é um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas, e que normalmente tem um nome. Os membros do grupo têm uma noção fixa (*settled*), embora em evolução, dos papéis propostos de seu grupo. Essas noções podem ser relacionadas a tomadas de decisão do grupo, projetos do grupo, assuntos rotineiros ou até iniciativas individuais endossadas pela maior parte dos membros.

Em um artigo de 2001, Askehave e Swales propõem, também, uma revisão da centralidade da noção de propósito comunicativo. Passam a vê-lo como um processo dinâmico no meio social, que, ao se transformar, também altera o gênero. Reconhecendo que gêneros e propósitos nem sempre são claros quando os pesquisadores (os analistas) procuram levá-los, Askehave e Swales propõem o conceito de “redirecionamento”.

Este conceito visa auxiliar na explicação das instabilidades que os gêneros sofrem, decorrentes dos processos sociais que se desencadeiam simultaneamente e em direções diferentes em uma comunidade discursiva. Este conceito foi desenvolvido, também para explicar as variações transculturais de nomenclatura dos gêneros e as alterações decorrentes do surgimento de novos suportes físicos.

O trabalho que eu e meus orientandos temos desenvolvido com os gêneros do jornal está, de certo modo, no campo destas reflexões sobre “redirecionamento dos gêneros”. Isto, porque temos estudado, não um gênero específico do jornal, mas o conjunto. Estamos investigando o modo como os gêneros se caracterizam e constituem o jornal e, por outro lado, o modo como o jornal é constituído pelos gêneros e ao mesmo tempo os constitui.

3. A metodologia sócio-retórica e o estudo dos gêneros do jornal

O fato de o pesquisador estudar, não um gênero individual, mas um conjunto deles, implica que ele tome certas decisões metodológicas (em relação às metodologias tradicionais que estão centradas no estudo de gêneros individuais). No caso do projeto que desenvolvo (o Projeto Gêneros do Jornal), foram feitas duas escolhas. A primeira delas foi a de se trabalhar em dois níveis de análise (macro e micro-nível). A segunda foi a de se seguir, adaptadamente, os procedimentos apontados por Bhatia (1993).

FASES	PROCEDIMENTOS
1	<i>Localização de dado gênero textual em um contexto situacional.</i> Desenvolve-se a partir intuição do pesquisador em relação à experiência prévia de observação de dado falante (escritor), das pistas internas do gênero e em função do que pode inferir quanto ao conhecimento de mundo deste falante (escritor);
2	<i>Levantamento de literatura existente sobre o assunto.</i> Procede-se à busca em setores de interesse: 1) análise de gêneros; 2) manuais de prática profissional; e 3) estudos sociais e interacionais;
3	<i>Refinamento da análise contexto-situacional.</i> Procede-se à definição do âmbito sócio-cultural e de interação lingüística do gênero;
4	<i>Seleção do corpus.</i> Seleciona-se, mediante a definição clara dos propósitos comunicativos dos gêneros e em função de uma amostragem estatisticamente relevante;
5	<i>Estudo do contexto institucional.</i> Procede-se ao levantamento do sistema ou da metodologia que subjaz ao gênero (regras e convenções);
6	<i>Análise lingüística</i> em termos de: a - características léxico-gramaticais. Estudo da estruturação microestrutural do gênero; b - padrões de textualização. Estudo das relações entre os valores da prática social e a linguagem empregada; c - interpretação estrutural do gênero textual. Levantamento da forma particular que assume a comunicação de determinada intenção em dado texto;
7	<i>Informação de especialista da comunidade discursiva.</i> Averiguação dos resultados frente às reações de um informante especialista da comunidade discursiva em estudo.

Quadro 2 – Metodologia de Bhatia para os estudos dos gêneros (cf: Bhatia, 1993).

A idéia de dois níveis de análise tem inspiração no trabalho de Biber (1988). Este autor propõe o cruzamento de dois planos de análise: o microscópico (lingüístico) e o macroscópico (funcional). Na análise microscópica, Biber marca, nos exemplares de um gênero, os traços lingüísticos ocorrentes (as marcas verbais de tempo e aspecto, os advérbios temporais e espaciais, etc.). Em seguida, faz um levantamento computacional do número de ocorrências desses traços, que, quando agrupados, revelam o que Biber chama de fatores.

Na análise macroscópica, a partir de tais fatores, são levantadas as dimensões, que são parâmetros funcionais/situacionais da textualização. O autor cita como exemplo destas dimensões os padrões: formal/informal, interativo/não interativo, literário/coloquial, restrito/elaborado. É observando o modo como os fatores ocorrem em vários gêneros orais e escritos que Biber procura descobrir o modo como a dimensão oral/escrito funciona.

No caso de minha pesquisa, estes dois níveis são desenvolvidos de modo bastante distintos, porque não adoto uma orientação variacionista nos termos que Biber adota. Ele trabalha com a teoria sociolingüística. No macro-nível, analiso o jornal em relação aos gêneros e aos demais elementos de linguagem presentes (como, por exemplo, as seções do jornal). No micro-nível, os gêneros são analisados em relação ao jornal. Procuro ver, então, onde um gênero ocorre (em quais seções) e que papel ele desempenha na constituição do jornal. Convém ressaltar que estes níveis não são etapas, pois são desenvolvidos simultaneamente. O que se descobre em um deles ajuda a entender o outro.

MACROANÁLISE	MICROANÁLISE
(1) <i>Levantar a literatura a respeito do jornal.</i> Nesta etapa, procede-se à leitura, com vistas a determinar a tradição relativa ao jornal e fazer um inventário dos gêneros: i) dos principais manuais de jornalismo; ii) dos textos acadêmicos sobre o jornal; e iii) de possíveis estudos que o analisem do ponto de vista genérico;	(1) <i>Levantar a literatura a respeito do gênero.</i> Nesta etapa, com vistas a determinar a tradição relativa ao gênero em estudo, procede-se à leitura: i) dos principais manuais de jornalismo; ii) dos textos acadêmicos sobre o gênero; e iii) de possíveis estudos que o analisem do ponto de vista genérico;
(2) <i>Estabelecer uma interpretação estrutural para o jornal.</i> Nesta etapa, procede-se: i) ao levantamento dos padrões textuais (partes e mecanismos característicos) e lingüísticos (léxico, emprego verbal, padrão oracional, etc.) de estruturação do jornal; ii) ao levantamento dos gêneros ocorrentes no jornal; e iii) ao levantamento das relações com outros gêneros amplos;	(2) <i>Estabelecer uma interpretação estrutural para o gênero.</i> Nesta etapa, procede-se: i) ao levantamento dos mecanismos textuais (movimentos, passos e seqüências) e lingüísticos (léxico característico, emprego verbal, padrão oracional, etc.) de estruturação do gênero; e ii) ao levantamento das relações com outros gêneros e com o jornal;

(3) <i>Estabelecer uma interpretação pragmática para o jornal.</i> Nesta etapa, procede-se: i) à análise da comunidade discursiva em que jornal se insere; ii) ao estabelecimento dos papéis interacionais (incluindo-se aí também a análise dos propósitos, objetivos e interesses compartilhados e intervenientes; e iii) à consulta a informante da comunidade discursiva.	(3) <i>Estabelecer uma interpretação pragmática para o gênero.</i> Nesta etapa, procede-se: i) à análise da comunidade discursiva em que o gênero se insere; ii) ao estabelecimento dos papéis interacionais (incluindo-se aí também a análise dos propósitos, objetivos e interesses compartilhados e intervenientes); e iii) à consulta a informante da comunidade.
---	---

Quadro 3 – Uma proposta metodológica para o estudo inter-relacionado dos gêneros do jornal.

Quanto aos procedimentos gerais da pesquisa, como já disse, estou trabalhando com o quadro de procedimentos desenvolvidos por Bhatia (1993). Este autor propõe sete fases para o desenvolvimento da pesquisa [quadro 2]. Pode-se identificar nestas 7 fases, três grandes etapas. A primeira delas é a etapa exploratória, onde se faz a escolha e a delimitação do gênero a ser estudado [fases 1-4]. Seu ponto culminante é a seleção do corpus. A segunda etapa é onde ocorre propriamente a pesquisa [itens 5 e 6]. Neste momento procede-se a uma análise em dois planos inter-relacionados: o institucional (campo de ação do gênero) e o lingüístico (componentes estruturais do gênero). A terceira etapa é a da confirmação dos resultados da pesquisa [item 7]. Para a determinação da validade dos resultados alcançados na pesquisa, Bhatia propõe, então, que se faça a consulta a um informante proficiente da comunidade discursiva.

Feitas estas considerações, podemos, agora, considerar os quadro de procedimentos da pesquisa com os gêneros do jornal [quadro 3]. Nos dois níveis de análise (o macro e o micro), são levados em conta três conjuntos de procedimentos. No primeiro deles, procuro ver como o gênero em estudo é pensado no seu meio social, ou seja, há uma busca por documentos que regulam os seu funcionamento na comunidade discursiva. No caso do jornal, existem os manuais de estilo e os dicionários de comunicação. Neste momento da pesquisa, procura-se também fazer uma busca por textos acadêmicos que tragam estudos sobre o gênero.

No segundo conjunto de procedimentos, o objetivo é descobrir com o gênero se organiza. Neste caso, está em foco uma análise textual-lingüística, propriamente.

No terceiro conjunto, o objetivo é determinar como o gênero funciona socialmente. Busca-se entender que efeito de linguagem ele produz, como funciona, qual é o seu ciclo de produção e consumo.

4. Resultados da pesquisa sobre os gêneros do jornal

Para o corpus do projeto, foram coletados, durante o primeiro mês do ano de 2000, exemplares de nove jornais da grande imprensa brasileira: Diário Catarinense, Diário do Nordeste, O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, Gazeta do Povo, Jornal do Brasil, O Globo, O Povo e Zero Hora. Foram coletados, desse modo, 272 exemplares.

Em termos desse conjunto, foram analisados até o momento 2 jornais: a Folha de São Paulo e o Jornal do Brasil. Esta análise, contudo, ainda é bastante parcial, porque há uma grande complexidade na análise.

Foram realizados, então, em função do trabalho com esses dois jornais, um levantamento geral da literatura teórica e prática da área de comunicação (Bonini, 2003); uma análise preliminar da estrutura composicional da Folha de São Paulo (Bonini, 2001); e o estudo de dois dos principais gêneros do jornal, a reportagem (Kindermann, 2003) e a nota jornalística (Figueiredo, 2003).

O objetivo para os próximos dois anos do projeto é o de se conseguir terminar a análise desses dois jornais, estudando-se os principais gêneros e construindo-se um modelo explicativo do jornal que servirá de guia e que será testado ao se estudar os demais jornais coletados.

Um dos principais temas que têm sido discutidos a partir dos dados desta pesquisa é a noção de hipergênero. De fato, penso, as análises têm mostrado que os gêneros funcionam em relação ao jornal e que este, além de suportar tais gêneros, funciona também como um grande gênero. Tenho trabalhado, então, com a distinção entre gênero “preso” e “livre”.

Os gêneros presos, neste caso, são entendidos como sendo aqueles que têm o propósito central ligado à própria constituição do jornal como um gênero suporte (um hipergênero). Têm lugares fixos no jornal. A chamada de capa é um desses gêneros. Aparece na capa (primeira página) e tem, por um lado, a função de localizar o leitor quanto ao conteúdo da edição e, por outro, a de seduzi-lo para que adquira o exemplar.

Os gêneros livres (tais como a notícia, a reportagem, a entrevista, etc.) são aqueles que de fato trazem o conteúdo informativo do jornal. Não têm lugar fixo, pois dependem dos acontecimentos que estarão em evidência no dia da apuração. Além disso, sua existência depende do que foi apurado pelos jornalistas.

Conclusão

Penso que, se, por um lado, a noção de gênero é plenamente aceita e reconhecidamente válida para a pesquisa e o ensino, por outro, os conceitos, as teorias e as metodologias ainda deixam a desejar.

Neste sentido, o estudo com uma orientação etnográfica, que procura explicar não só como os gêneros existem em uma comunidade discursiva, mas também como se inter-relacionam, pode trazer resultados relevantes tanto em termos teóricos e conceituais quanto metodológicos.

Referências bibliográficas

ASKEHAVE, I., SWALES, J. M. **Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution.** *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings.** New York: Longman, 1993.

BIBER, D. **Variation across speech and writing.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BONINI, A. **Em busca de um modelo integrado para os gêneros do jornal.** Texto inédito, 2001. A sair em VACONCELOS, S. I. C. C. de. *Discursos midiáticos e ensino: diálogos (im)pertinentes.* (título provisório.). Disponível em: <<http://geocities.yahoo.com.br/adbonini/jorna.htm>>.

_____. **Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil?** *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4., n. 1, 2003.

FIGUEIREDO, Lisette Fernandes. **A nota jornalística no Jornal do Brasil: estudo do gênero textual e de sua função no jornal.** 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

KINDERMANN, Conceição Aparecida. **A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero.** 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Re-thinking genre: another look at discourse community effects**. In: *Re-thinking Genre Colloquium*. Ottawa: Carleton University, 1992. (Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. Trad. de Benedito Gomes Bezerra: projeto PROTEXTO).

_____. **Other Floors, Other Voices: a textography of a small university building**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1998.

AS NARRAÇÕES DA CULTURA INDÍGENA DA AMAZÔNIA – LENDAS E HISTÓRIAS

Maria do Carmo Pereira COELHO (UniCEUB/DF/ AEUDF)

O objetivo central desta pesquisa foi o de levantar características, do ponto de vista lingüístico-discursivo, de diferentes lendas que podem ser utilizadas em sala de aula. Recentemente, com o objetivo de apontar diretrizes para um ensino de melhor qualidade do ponto de vista da prática e da teoria, Bräling, Soligo e Weiz (1998) apresentam o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de texto como devendo ser o objetivo central da escola, relacionando-o ao ensino de diferentes gêneros de texto¹. Assim, para colocar em prática essa nova concepção, torna-se necessário preparar professores do ponto de vista teórico e prático, fornecendo-lhes descrições adequadas dos gêneros a serem trabalhados.

Com essa preocupação, nossa pesquisa configura-se como uma tentativa de fornecer subsídios teóricos sobre o chamado gênero lenda², necessários para se encontrarem soluções didáticas para seu ensino. Portanto, o centro do problema abordado ao longo desse trabalho é o levantamento de algumas características das lendas da Amazônia, dada a possibilidade de se trabalhar no seu ensino, tanto com a questão do gênero em si quanto com o tema da pluralidade/diversidade cultural.

Consideramos, neste trabalho, que a narrativa é um modo fundamental de constituição de nossa subjetividade e de nossa historicidade, ou seja, por meio da interpretação dos discursos narrativos, o ser humano expande, enriquece e reestrutura perpetuamente seu funcionamento psíquico.

¹ Para Bronckart (1997:1999), pode-se estabelecer uma relação direta entre o conceito de gênero do discurso de Bakhtin e o que ele chama de gênero de texto. Em nosso trabalho, utilizaremos o conceito de gênero de texto e trataremos desse conceito mais detalhadamente no capítulo sobre os Pressupostos Teóricos.

² Inicialmente, tomamos o termo "lendas" no seu sentido mais usual. A partir do desenvolvimento do trabalho, esse conceito será melhor especificado.

Nesse sentido, a caracterização do chamado gênero lenda se apresenta para nós como um desafio, que, uma vez realizado, poderá configurar-se como mais uma alternativa de ação no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, já que pretendemos investigar conhecimentos teóricos que poderão ser transformados em conhecimentos a serem ensinados na sala de aula³. Temos a convicção de que dominar um gênero possibilita aos leitores e produtores uma relação profícua com os textos. A partir do momento em que os aprendizes compreendem como utilizar um texto representante de um determinado gênero, eles poderão transferir conhecimentos e posicionar-se diante da linguagem de forma mais segura. O ensino baseado em gêneros textuais parece-nos extrapolar, portanto, o domínio de um determinado gênero de texto, ampliando-se para outros.

Dentre os objetivos específicos desta pesquisa, destaco a investigação das características mais comuns e específicas do chamado gênero lenda, a partir da análise de seu contexto de produção. Para isso, utilizamos o instrumental proposto pela teoria do interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1997; 1999), que define três camadas para a análise do texto: a infra-estrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Ao cumprir esses objetivos, temos a certeza de que podemos contribuir para a realização de trabalhos posteriores que reflitam, especificamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem das lendas, e principalmente de sua compreensão na leitura.

Para atingir os objetivos, esta pesquisa respondeu às seguintes perguntas de pesquisa:

a) A forma como a lenda da Amazônia tem sido perenizada e divulgada em diversas antologias pode assumir configurações textuais diferenciadas? Que elementos contribuem para isto?

b) Como se caracterizam as situações de ação de linguagem das lendas selecionadas?

c) Que conteúdos temáticos ou referentes são mobilizados pelo agente produtor de uma lenda?

d) Como se organizam esses conteúdos?

e) Que tipos de segmentos discursivos são encontrados nas lendas?

f) Em que tipos de seqüências textuais as lendas são organizadas?

g) Quais são os mecanismos de textualização mais relevantes mobilizados na produção das lendas?

³ É a essa transformação que está vinculado o conceito de “transposição didática” (cf. Plazaola & Bronckart, 1998:35).

Para responder essas perguntas, a análise, com base no modelo do interacionismo sócio-discursivo⁴ (Bronckart, 1997; 1999), incide sobre um *corpus* que apresenta dados diferenciados, que podem ser agrupados em dois conjuntos. O primeiro deles constitui-se de lendas que se caracterizam por serem as mais divulgadas em livros didáticos. O segundo grupo é constituído por lendas de pouca divulgação nos livros didáticos, que foram produzidas pelo povo indígena Kaxinawá e publicadas pela editora da Universidade de Minas Gerais, em uma antologia intitulada *Shenipabu Miyuí – História dos Antigos* (2000).

Finalmente, apresentamos as conclusões a que as análises efetuadas nos permitem chegar, tendo consciência da complexidade do nosso objeto de estudo. Acreditamos que a linha teórica e metodológica escolhida permitiu abarcar, de maneira suficientemente abrangente, as questões apresentadas, sem, entretanto, nenhuma pretensão de esgotar o assunto.

A seguir este trabalho apresenta a discussão sobre os pressupostos teóricos e a metodologia adotada para a condução da análise do *corpus* desta pesquisa.

1 – Pressupostos Teóricos e Metodologia Adotada

Diante da escolha teórico-metodológica adotada - o interacionismo sócio-discursivo - o nosso procedimento metodológico global pauta-se em uma metodologia compreensiva global, que, segundo Bronckart (1999), deve analisar, em primeiro lugar, o estatuto das ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro. Logo em seguida, configura-se a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as características próprias de cada língua natural. Finalmente, analisa-se a gênese e o funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos.

Neste sentido, o procedimento metodológico de maior importância de nosso trabalho é a interpretação. Roulet (1999), tomando as considerações de Ricouer (apud Roulet, 1999), acentua a importância de um procedimento metodológico como esse que, em primeiro lugar, vale-se da interpretação de um texto, pressupondo uma etapa intermediária entre a leitura e a interpretação, que, por sua vez consiste em uma análise da organização do

⁴ Essa corrente teórica tem entre os seus autores mais representativos Bronckart (1997;1999), Schneuwly (1996, 1999), de Pietro et alli (1996, 1997), Dolz & Schneuwly (1998) e Pasquier & Dolz (1996).

texto. Após essa etapa, passa-se a outra interpretação que se sustenta nessa análise inicial.

Assim, neste trabalho levo em conta, em primeiro lugar, o contexto de produção dos textos, o que implica proceder a análise da forma como proposta acima. Estamos convencidos de que esse procedimento científico de análise de textos é adequado tanto aos propósitos deste trabalho quanto aos pressupostos de uma metodologia compreensiva global.

Com esse direcionamento, damos início a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados quanto à coleta de dados e aos procedimentos de análise. Juntamente com essa apresentação, discuto os problemas e questionamentos metodológicos que foram surgindo ao longo da pesquisa.

Considerando que os livros didáticos apresentam sobre lendas um conjunto precário de lendas, que, para minha pesquisa, deveria ser suprido pelas antologias escritas, iniciei a busca de um *corpus* que desse forma a um conjunto temático, segundo a classificação de Oliveira (1951) em relação às lendas amazônicas. Optei ainda por selecionar lendas que apresentassem temática voltada para os temas transversais indicados pelo MEC (1998) para o ensino fundamental, a saber: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

A partir desse critério temático-didático, outros critérios foram se configurando. Assim, o segundo critério foi a presença de representações dos mitos amazônicos em geral. O terceiro foi um critério estético, que embora subjetivo liga-se à busca de atender ao prazer de ler. O quarto critério foi o tamanho do texto, procurando contemplar tanto textos curtos quanto longos.

Seguindo basicamente o modelo proposto por Bronckart (1997; 1999) e as análises concretas realizadas por Machado (1998) e outros, efetuei, inicialmente, uma análise de todos os textos selecionados considerando os aspectos relativos ao contexto de produção e à arquitetura interna dos textos.

Em relação à situação de ação de linguagem, foi realizada a análise dos seguintes aspectos:

a) dos parâmetros que definem essa situação tal como exposto na apresentação do modelo de Bronckart (1997; 1999);

b) dos conteúdos temáticos ou referentes.

Entretanto, diferentemente de Bronckart, além de me servir de minhas hipóteses sobre a situação de ação de linguagem da produção das lendas, também levantei marcas textuais que confirmam essas hipóteses. Para isso, utilizei a classificação das lendas da Amazônia proposta por Oliveira (1951),

pois esse autor estabelece uma classificação específica para as lendas da Amazônia. Segundo ele, as lendas *etiológicas* procuram explicar a origem de coisas e fenômenos e nelas figuram personagens que aparecem somente para lhes emprestar o sentido etiológico. As *heróicas*, como o nome indica, seriam referentes a um herói. As *cosmogônicas* procurariam explicar fenômenos de natureza astronômica ou meteorológica. As de *encantamento* seriam de assombração e as *ornitológicas* seriam as relativas aos pássaros, porque diferem das que se referem às outras espécies animais, como as do boto, da boiaçu, da mula-sem-cabeça, do lobisomem etc.

Em relação à arquitetura interna dos textos, foram analisadas especialmente:

a) a infra-estrutura geral do texto, tal como exposta na apresentação do modelo de Bronckart, nos seguintes níveis:

- plano geral do texto;
- tipos de discurso. Para tanto, foram consideradas as seguintes unidades lingüísticas:

- pronomes de primeira pessoa do singular e formas verbais correspondentes;

- pronomes de primeira pessoa do plural e formas verbais correspondentes;

- pronomes de segunda pessoa do plural e formas verbais correspondentes;

- dêiticos temporais;

- dêiticos espaciais;

- verbos conjugados no presente do indicativo;

- verbos conjugados no presente do indicativo e no futuro do presente;

- verbos conjugados no pretérito imperfeito do indicativo.

- verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo.

- verbos conjugados no futuro perifrástico com auxiliar IR;

- presença ou não de frases declarativas;

- presença ou não de frases exclamativas;

- presença ou não de frases interrogativas;

- presença ou não de frases imperativas;

- densidade verbal;

- tipos de seqüências e de outras formas de planificação

b) a análise dos mecanismos de textualização incluiu:

- análise dos mecanismos de conexão, vistos do ponto de vista macro, levando-se em consideração os organizadores lógico-argumentativos e os organizadores temporais.

- análise da coesão nominal, levantando-se as séries coesivas principais de cada lenda e verificando quais são os mecanismos predominantes, levando-se em consideração as anáforas nominais e pronominais, a substituição lexical e o apagamento.

- análise da coesão verbal, levando-se em consideração os verbos nos tempos presente genérico e no pretérito perfeito/imperfeito.

A partir dessas análises, pudemos verificar se as lendas do *corpus* analisado indicam que temos um só gênero “lenda da Amazônia”, ou se podemos distinguir grupos diferenciados, de acordo com algum tipo de característica específica, quer seja em relação aos conteúdos, quer seja em relação à sua arquitetura interna, quer seja em relação a esses dois aspectos.

2 – Resultados das Análises

Nesta parte final do trabalho, apresentamos um resumo da pesquisa, com uma breve descrição dos resultados das análises voltadas para as respostas às nossas perguntas. Também fazemos algumas considerações a respeito dos possíveis desdobramentos desta pesquisa no plano didático-pedagógico.

O objetivo central do trabalho foi o de caracterizar, do ponto de vista linguístico-discursivo, diferentes lendas que podem ser utilizadas em sala de aula. Para isso, buscamos descrever os diferentes níveis dos textos com base no modelo da arquitetura textual do interacionismo sócio-discursivo, partindo dos parâmetros de ação de linguagem. Foram identificados, assim, dois contextos distintos de produção de narrativas, classificados, respectivamente, como contextos dos textos do Grupo 1 e do Grupo 2.

Para os textos do Grupo 1, os parâmetros da situação de ação de linguagem se caracterizam por:

- *apresentar um produtor antropólogo, historiador, não-índio;*
- *ser feita para um destinatário que é também não-índio;*
- *ter o objetivo de divulgar as lendas mais conhecidas da cultura brasileira;*
- *ser um tipo de texto nomeado como lenda;*

Esse grupo de textos foi subdividido em dois, em função do tipo de seqüência e dos tipos de discurso que apresentavam. Desta maneira, identificamos no Grupo 1A a seqüência descritiva e o discurso teórico como predominantes nos textos analisados. O Grupo 1B, por sua vez, caracterizou-se por apresentar seqüência narrativa e o discurso de narração.

Assim, as principais características discursivas do Grupo 1A configuram o predomínio do discurso teórico. A primeira que identificamos foi a ausência de dêiticos de pessoa (1ª e 2ª, singular/plural), lugar e tempo. Em seguida, verificamos que o tempo verbal predominante nas lendas do grupo é o presente genérico.

Em relação ao plano geral desses textos, observamos que ele se confunde com a organização seqüencial dos textos, pois, a maioria delas, apresentam duas fases: tema-título (ancoragem) e aspectualização. Nesses textos há, ainda, uma predominância da seqüência descritiva, que comporta as fases em que aparece o tema, seguido da fase de aspectualização. Essa última fase incide não só sobre as características físicas dos entes mitológicos, mas, principalmente, sobre suas ações.

Também neste grupo, verificamos a ocorrência de organizadores temporais, ainda que esses não sejam marcas típicas do tipo de discurso teórico dessas lendas, pois se destacam, nestes textos, o que os personagens fazem e não o que eles são.

Em relação à coesão nominal, a escolha das unidades-fontes, assim como das anáforas nominais e pronominais, reforçam a tese de que elas remetem à situação de ação de linguagem em que esses textos foram produzidos. Assim, no Grupo 1A, as unidades-fonte são representadas por nome de personagens um pouco mais conhecidos da comunidade não-indígena. Observamos que há duas configurações de entes sobrenaturais: aqueles que passam por transformações anímicas (a Matinta-Pereira e o Boto) e aqueles de identidade permanente (a Iara, O Caipora, o Boitatá, o Curupira, a Iara etc).

Também podemos afirmar que esses textos se caracterizam por apresentar uma coesão nominal em que o produtor utiliza, principalmente, o mecanismo do apagamento, seguido das anáforas da repetição e das substituições pelo pronome pessoal "ele" (cadeia de substituição do nome de um ser sobrenatural).

Em relação aos mecanismos de coesão verbal, o verbo no presente genérico assegura a organização temporal e/ou hierárquica das ações dos personagens dessas lendas em interação com outras unidades com valor temporal como os advérbios, embora esses organizadores não sejam marcas típicas do tipo de discurso dessas lendas (discurso teórico), fenômeno sobre o qual já fizemos referência.

Em síntese, nos textos do Grupo 1A, encontramos aqueles que descrevem entes sobrenaturais, de cujas histórias restaram somente os personagens e suas ações, que são apresentados de forma resumida, revelando a fragmentação imposta ao texto original em função dos parâmetros da situação de ação de linguagem.

Por outro lado, os textos do Grupo 1B apresentam a intriga original de forma resumida. Sua principal característica discursiva é a presença da seqüência narrativa e do discurso de narração. O caráter autônomo do discurso justifica-se em função de esses textos, ao serem transpostos para a escrita, não manterem a dialogia entre os agentes da cultura original. São textos que não se diversificam na forma de começar ou de terminar o enredo da história e que apresentam uma delimitação clara das fases da seqüência narrativa previstas no modelo laboviano.

Em relação aos organizadores temporais, estes textos do Grupo 1B, em função das condições da situação de linguagem, não apresentam um leque variado de termos utilizados. Na maioria deles, em vez de um organizador temporal, na fase da situação inicial, o que se apresenta é a expressão “Conta a lenda que...”, com o ocultamento do enunciador dessa lenda, o que faz com que ela mesma seja personalizada, como se fosse “falada” por si mesma, de forma desligada de um contexto preciso de enunciação. Por outro lado, esses organizadores temporais se fazem presente no início da fase da complicação, o que assegura o desenrolar da temporalidade narrativa.

Em relação à coesão nominal, esse grupo de textos apresenta também uma maior ocorrência do uso da anáfora por substituição. Entretanto, diferente do Grupo 1, o narrador desse conjunto de textos utiliza com a segunda maior freqüência o pronome pessoal (ele). Uma diferença que nos chama atenção é a presença da *repetição*. A escolha das unidades-fonte assim como a das anáforas nominais como das anáforas pronominais relacionam-se também à situação de ação de linguagem em que esses textos foram produzidos. Nesse contexto, a unidade-fonte é representada por nomes genéricos relativos ao ser humano, como *uma mulher, uma criança, a moça, o curumim, a filha do cacique, o filho do cacique* etc., e é substituída por anáforas, que evocam um léxico que dá nome aos fenômenos para os quais esses serem deram a origem. Assim, o diferente é que, nesse grupo de textos, as transformações do ser humano num animal, vegetal ou mineral, diferentemente do que ocorre nos textos do Grupo 2, realizam-se por meio da morte do personagem principal. Assim, esses personagens perdem o seu nome humano, passando a serem nomeados de *Guaraná, Vitória-Régia* etc. Em oposição ao grupo anterior, as unidades-fonte, por sua vez, são caracterizados pela presença de nomes de plantas e animais relativamente conhecidos da cultura não-indígena. Dentre esses personagens podemos citar: o Guaraná, a Vitória-Régia, a Mandioca, o Tamba-Tajá, o Açaí, a Boiúna etc.

Finalmente, em relação à coesão verbal, esse grupo apresenta segmentos de narração que comporta dois tempos de base, o pretérito perfeito simples e o imperfeito.

Já no Grupo 2 – a coletânea *Shenipabu Miyui* – a situação de ação de linguagem pode ser caracterizada por apresentar:

- *um narrador-pesquisador (professores indígenas), que é índio;*
- *um destinatário também índio, mas que pode não ser (bilíngüe);*
- *um objetivo central que é o de fazer a cultura indígena ser conhecida;*
- *um tipo de texto nomeado como história.*

Assim, no Grupo 2, os textos são apresentados como histórias de um povo indígena, nas quais é mantido o enredo original. Neles encontramos aqueles que narram histórias em que a principal característica discursiva é a presença da seqüência narrativa introduzida por discurso interativo. Os fatores de implicação, tanto do narrador como do destinatário, justificam-se em função de esses textos, ao serem transpostos para a escrita, manterem a enunciação original, com a inserção dos agentes da cultura indígena original, marcadamente oral, que as produziu. São histórias que se diversificam somente na forma de começar ou de terminar, pois o seu desenvolvimento apresenta o mesmo movimento: cada complicação é seguida de uma fase de ações, que, por sua vez, dá início a outra fase de complicação. Na verdade, o que há de comum nestes textos é a fase da complicação, não apresentando uma delimitação clara das fases da seqüência narrativa previstas no modelo laboviano.

Em relação aos organizadores temporais, em função das condições da situação de linguagem, os textos apresentam um leque variado de termos utilizados. Alguns textos do Grupo 2 não apresentam organizador temporal no ponto de articulação que deveria dar início às fases da situação inicial e da situação final. O ponto de articulação onde esses organizadores se faz presente é no início da fase da complicação.

Em relação à coesão nominal, a escolha das unidades-fonte assim como a das anáforas nominais como das anáforas pronominais podem ser relacionados à situação de ação de linguagem em que esses textos foram produzidos. Nesse contexto, é comum que a unidade-fonte inicial, representada pelo nome de um ser humano ou pelos termos homem, mulher e menino, ser substituída por uma cadeia variada de substituições que envolvem um léxico do mundo animal, mineral ou vegetal. O diferente aqui é que, nos textos do Grupo 2, as transformações do ser humano num animal, vegetal ou mineral não se realizam por meio da morte do personagem principal. Estes personagens naturalmente ora são caracterizados pela denominação de homem, de pássaro e de homem novamente etc. A presença dessas unidades-fonte e desses anafóricos estabelecem, portanto, uma

diferença desse grupo em relação ao Grupo 1. A presença delas, por sua vez, é caracterizada pela recorrência a nomes de personagens desconhecidos da cultura não-indígena. Dentre esses personagens podemos citar: “Tekã Kuru”, “Nete Bekun”, “Kana Yuxibu”, “Shāwā Bake” etc.

Em relação à coesão verbal, o segmento de narração comporta dois tempos de base, o pretérito perfeito simples e o imperfeito, que são dominantes em todas as histórias que apresentam o discurso de narração. Esses dois tempos contribuem para a organização da temporalidade primeira da narração, isto é, para a explicação do tipo de relação existente entre a progressão efetiva dos processos constitutivos do conteúdo temático.

Portanto, verificamos que há contextos iniciais diferentes para a produção dos textos do Grupo 1 e do Grupo 2, onde essas narrativas são contadas. Um contexto é a aldeia dos Kaxinawás e no outro não podemos identificar as aldeias originais. Assim, em função desses contextos de ação de linguagem, os elementos do contexto de produção, como tempo, espaço, instituição, enunciadores, destinatários e objetivos também são diferenciados, dando origem a dois diferentes tipos de textos. Isso nos leva a postular que, na verdade, a pesquisa permitiu discriminar dois gêneros de textos: ao primeiro, propomos chamar de lendas da Amazônia e, ao segundo, histórias dos índios da Amazônia.

Comuns aos dois grupos de textos, identificamos conteúdos temáticos que dizem respeito às normas, crenças e valores que regem o mundo sócio-subjetivo da comunidade indígena, as explicações sobre os fenômenos da natureza, correspondentes às representações dessa mesma comunidade em relação ao mundo físico e ainda ao mundo metafísico.

Como conclusões de ordem teórico-metodológicas, podemos afirmar que a utilização do modelo de Bronckart mostrou-se de fundamental importância para obtermos as bases para a caracterização dos textos comumente chamados de lenda em nossa cultura, para, a partir daí, distinguirmos dois gêneros distintos. Assim, em uma análise ingênua, poderíamos pensar que essas “lendas” são textos com apenas algumas mudanças no nível lingüístico, mas, considerando o modelo de Bronckart, que parte de uma situação de ação de linguagem, pudemos verificar como se articulam os elementos discursivos nos textos em função de seus propósitos comunicativos e como as diferenças são mais significativas do que poderíamos julgar a priori.

Entretanto, dado que o modelo de análise é geral, não se pretendendo exaustivo para todas as dimensões dos textos a serem analisadas, foi

necessário fazer-lhe uma suplementação com outras abordagens, principalmente as que nos pudessem trazer elementos relativos às características e definições dos termos *mito*, *lenda*, *história* e *narrativa*. Essas informações me auxiliaram, sobretudo, na apreensão das características dos conteúdos temáticos dos diferentes grupos de textos analisados. Além disso, contribuíram para aumentar minha percepção sobre a importância que eles têm na configuração das práticas sociais e, portanto, sobre a relevância em estudá-las e divulgá-las.

Com essa perspectiva em mente, acreditamos que sua descrição e análise pode dar oportunidade ao professor de construir conhecimentos sobre esses textos, tornando-o apto a desenvolver abordagens didáticas que levem o aprendiz a compreendê-los e dominá-los de forma mais adequada.

Uma outra constatação importante foi descobrir as variantes do que comumente chamamos de gênero lenda, a partir das análises feitas. Percebemos, dessa forma, que o que habitualmente se chama de “lenda”, apresenta-se, na verdade, como parte de uma “nebulosa do interdiscurso” da sociedade indígena. Percebemos também que, de acordo com a situação de ação de linguagem, os signos lingüísticos são marcados pelo horizonte de cada grupo de enunciadores. Percebemos ainda que as lendas, mesmo tendo origem na oralidade, não podem ser consideradas como gêneros primários.

Em função dessas descobertas, acredito que, no ensino, se deva explorar a diversidade de valores e de organização narrativa que podem ser observados nesses textos. A análise dos conteúdos permite configurar uma multiplicidade de aspectos das histórias da Amazônia importantes em relação à diversidade cultural. Por isso, parece-me que se deva privilegiar as narrativas dos índios que são as histórias, porque não há uma mutilação da narrativa de origem, e, principalmente, porque essas histórias são patrimônio cultural de um povo, são elementos de coesão social, de agregação e, em conseqüência, são elementos que contribuem para a preservação da identidade. Apesar dos aspectos fantasiosos, dos elementos fantásticos e aparentemente ilógicos que povoam essas narrativas, elas são uma verdade para o povo que as cultivam.

Como vimos, o *corpus* de nossa tese foi constituído por textos que são, ao mesmo tempo, “audição e vivência”. Entretanto, podemos dizer que, quando essas histórias são levadas para outra cultura, para outro contexto, constituem-se apenas em “audição”. No entanto, na própria região Amazônica, algumas delas podem assumir o duplo papel, ou seja, ora “audição” ora “vivência”. Dessa forma, com essa consciência, o

professor poderá resgatar aspectos relevantes das visões de mundo da cultura indígena, levando a uma “audição” mais acurada, revitalizando o ensino das lendas em sala de aula, em busca de uma leitura mais interativa.

Ainda dentro da perspectiva didática, acreditamos que a importância de um trabalho de pesquisa em Linguística Aplicada não está simplesmente no levantamento das características de um determinado gênero de texto, mas deve permitir também uma orientação para a seleção dos textos com os quais o professor deve trabalhar e selecionar o objetivo do trabalho com gêneros de texto. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para isso. E pode contribuir também para ampliar a forma de o professor olhar para a segmentação das partes de textos narrativos. No lugar do comando de leitura válido como universal, que se baseia apenas nas simples categorias de início, meio e fim, um bom trabalho didático não deve ignorar que cada texto pode ser constituído de diferentes discursos e seqüências que, por sua vez, se compõem de diferentes fases, nem sempre regidas por um modelo canônico.

No plano institucional, por outro lado, nosso trabalho se insere dentro da perspectiva adotada, hoje, pelas próprias escolas. A necessidade da presença das histórias no ensino é indiscutível, principalmente, porque, apoiando-nos nas palavras de Ricoeur, os discursos narrativos propõem “refigurações, clarificadas ou interpretáveis”, e é por meio da interpretação desses discursos que o funcionamento psíquico humano se expande, se enriquece e se reestrutura perpetuamente. Essa função de reestruturação é, pois, de fundamental importância, uma vez que, com as narrações o homem dá sentido ao caos e às suas ações. Nelas, ele encontra modelos de ação e de avaliação das suas ações. Assim, as lendas têm, portanto, um papel relevante nessa recuperação da narrativa como ação social.

Outro aspecto importante para o ensino seria o de, por meio das histórias dos índios, trabalhar a multiculturalidade, num trabalho interdisciplinar. A partir de uma lenda, por exemplo, o professor pode explorá-la no sentido de os aprendizes enriquecerem sua perspectiva de mundo, de ciência, de moral, ao comparar como essas questões são veiculadas no texto em estudo e na cultura da qual o aprendiz faz parte. O que levará o aprendiz a perceber como os “mundos” de Habermas são diferentes de cultura para cultura, como são produtos histórico-sociais próprios de uma determinada comunidade.

Finalmente, considerando que nosso trabalho teve por objetivo inicial buscar algumas das características das lendas amazônicas, assumimos que não esgotamos todos os tipos de “lendas” brasileiras e que nem

esgotamos o estudo desse gênero. Por isso, podemos concluir dizendo que, a partir deste trabalho, muitas outras pesquisas teórico/didáticas podem ainda ser desenvolvidas.

E, para finalizar, sintetizando os propósitos desta pesquisa, tomo emprestadas as palavras de Vital Farias:

**Pra gente que tem memória, muita crença, muito amor,
Pra defender o que ainda resta sem rodeio, sem aresta.
Era uma vez uma floresta na linha do Equador”.**

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail M. “Os gêneros do discurso”. In. BAKHTIN M. (1997): *Estética da Criação Verbal*, 2ª Ed., SP, Martins Fontes, p. 279–326, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Traduzido por Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 3ª Ed., São Paulo: Hucitec, 1981.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Péricles da Cunha, São Paulo: Educ, 1999.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY B. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/jun/jul/ago, 1999, nº 11, p. 5–16 (tradução de Glais Sales Cord), 1997.
- JABOUILLE, Victor. **Iniciação à Ciência dos Mitos**. Portugal, Editorial Inquérito, 1994.
- MACHADO, Anna Rachel. **O Diário de Leituras - A introdução de um novo instrumento na escola**. Martins Fontes. São Paulo, 1998.
- MELLO, Anísio. (Org.) **Antologia do Folclore Brasileiro: Estórias e Lendas da Amazônia**. São Paulo: Itacema, s.d.
- OLIVEIRA, José Coutinho de. **Folclore Amazônico – LENDAS – 1 volume**. Editora São José, Belém-Pará, 1951.
- RULI, Ângela Maria Minharro. **Lendas Amazônicas – Obras do Pará**. Biblioteca Pública do Pará. s/d.
- SHENIBAPU MIYUI – **História dos Antigos**. Minas Gerais. Editora UFMG, 2000.
- SILVA, Walde-Mar de Andrade e. **Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros**. FTD Editora. São Paulo, 1997.

UM GÊNERO EMERGENTE EM UM NOVO SUPORTE: O JORNAL *ONLINE*

Mirian Cristina Peres da CRUZ (PG – UEL)
Luiz Carlos FERNANDES (co-autor – UEL)

Introdução

Os avanços tecnológicos contribuem para mudar o ambiente natural dos homens em diversos setores da sociedade, resultando num processo irreversível de evolução do conhecimento humano. Já as aplicações tecnológicas em Comunicação resultam em novas formas de relações sociais e práticas culturais, influenciando os processos de difusão da informação de maneira decisiva.

Assim, o surgimento de publicações especializadas, o desenvolvimento da TV a cabo, as redes eletrônicas de comunicação e o acesso à base de dados online são marcos tecnológicos que resultam na produção de discursos e conhecimento que têm a própria sociedade como referente. A influência da tecnologia nos processos de produção midiática é evidente. A Internet, além de transformar a estrutura dos meios de comunicação, modifica a recepção e o processamento da informação. A digitalização do jornal, por exemplo, possibilitou o surgimento de uma nova materialidade do discurso, ou seja, um novo gênero textual da mídia.

Portanto, para se identificar os elementos discursivos que influenciam a composição do jornal *online*, segundo os aspectos teóricos da Análise do Discurso Francesa, torna necessário o estudo desse gênero textual a partir desse novo universo discursivo. Inúmeras vezes estruturam o espaço discursivo do jornal *online*. A utilização do discurso do outro na composição dos enunciados, os quais se transformam em *links*, entradas para os conteúdos do jornal, caracteriza o discurso do jornalismo eletrônico.

1. Hipertexto: nova plasticidade do texto

As tecnologias de comunicação têm se desenvolvido rapidamente nos últimos anos. Inúmeras ferramentas da mídia transformam a vida das pessoas, afetando o cotidiano de trabalho delas. Da mesma forma, grandes mudanças ocorridas a partir da digitalização das mídias tradicionais alteram características, aplicações e produção das mesmas (Cruz, 2001)

Desse modo, novos modelos discursivos surgem para dar suporte aos processos da linguagem. A Internet, por exemplo, pode, futuramente, dominar as mídias antigas. Afinal, o computador está mudando as formas de produção e armazenagem de informações. Cada vez mais, a mídia de massa deve descobrir modos de gerar novos produtos (Dizard, 2000). O ciberespaço tem como características essenciais o dinamismo e a interconexão em tempo real, transformando-se num imenso hipertexto em constante desenvolvimento. Portanto, abre a possibilidade de um novo espaço social e cultural, no qual são delineados novos limites para o conhecimento humano.

Segundo Lévy (1996:44 e 50), o hipertexto representa um suporte digital que permite novos tipos de leitura. Essa nova plasticidade do texto é estruturado em rede e essa hipertextualização multiplica as oportunidades de produção de novos sentidos, possibilitando a caracterização de um novo espaço de comunicação das redes digitais. O hipertexto é composto de nós, ou seja, elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, seqüências musicais, além das ligações entre esses nós, que são referências, têm-se notas, indicadores, botões que efetuam a passagem de um nó a outro. Dessa forma, o hipertexto, texto digitalizado, fluido, reconfigurável à vontade, que se organiza de um modo não linear, que circula no interior de redes locais ou mundiais das quais cada participante é um autor e um editor em potencial, esse texto é diferente do texto impresso.

Para Marcuschi (2001: 83) o hipertexto apresenta natureza não linear e não seqüencial, caracterizando-se pela possibilidade de múltiplas entradas e maneiras de prosseguir. A diferença entre o hipertexto e o texto linear impresso em livros, revistas e jornais está na novidade dessas inúmeras escolhas e inferências poderem ser feitas *online*. Marcuschi (op. cit.) relaciona as seguintes características do hipertexto:

- texto não-linear: nós que formam redes que permitem ligações flexíveis; a não-linearidade é a principal característica;
- texto volátil: enquanto fenômeno virtual, não apresenta estabilidade;
- texto topográfico: não é hierarquizado por tópicos; não apresenta limites definidos;
- texto fragmentado: ligações de porções;
- texto de acessibilidade ilimitada: permite acesso a inúmeras fontes, dicionários, enciclopédias, obras científicas e literárias etc;
- texto multisemiótico: interconexão entre a linguagem verbal e não verbal;

- texto interativo: acesso do leitor-navegador a vários autores, a partir da acessibilidade ilimitada;

O hipertexto representa *uma costura geral de discursos e não a construção de um discurso unidirecionalmente ordenado*. Esse novo espaço de apresentação do texto permite a navegação pelas informações através de um *continuum de discursos espalhados por imensas redes digitais*. (Marcuschi 2001:93)

Assim, é possível relacionar essa afirmação com o conceito de polifonia, segundo o qual inúmeras vezes se manifestam no espaço discursivo, sem que haja uma dominante. Portanto, o discurso, enquanto objeto de pesquisa das ciências humanas, nunca é resultado exclusivamente da produção individual, já que o diálogo é condição da linguagem. A partir daí, estabelece-se o princípio dialógico da linguagem e do discurso.

Esse novo suporte hipertextual constitui uma nova forma de se produzir sentidos e representações, porque a materialidade do texto traz em si marcas dos processos através dos quais faz sentido para o leitor, modelando as expectativas do mesmo frente a essa inovadora *corporalidade*. Segundo Gregolin (2000: 31) *a compreensão acontece sempre através das formas*.

Parente (1999) afirma que o computador permitiu, de maneira inovadora, a coleta e difusão da informação. As novas tecnologias criam variações e meios de difundir um mesmo material. Desse modo, através dos computadores pessoais conectados em rede as pessoas têm à disposição ferramentas para a criação, produção e difusão de informação, além da aquisição e produção de conhecimento. Para caracterizar o hipertexto, Parente (op. cit.: 80) diz que esse novo suporte possui inúmeras aplicações e diversos recursos, mas as funções essenciais desse sistema são as de ser:

- a) um método intuitivo de estruturação e acesso à base de dados multimídia;*
- b) um esquema dinâmico de representação de conhecimento;*
- c) um sistema de auxílio à argumentação;*
- d) uma ferramenta de trabalho em grupo;*

De fato, a partir da redefinição da função dos meios de comunicação no contexto histórico-social da sociedade atual, o homem muda suas relações com o mundo diante dos conceitos de hipertexto, hipermídia, virtual, ciberespaço e cibercultura.

Nesse sentido, o jornal online representa um universo de formações discursivas que vão compor a polifonia do jornal digitalizado. Assim, a primeira página dos jornais na Internet pode ser descrita como um campo discursivo, ou seja, como um *conjunto de formações discursivas em constante concorrência* (Maingueneau, 1998). De acordo com Brandão (1997), a análise da formação discursiva permite identificar o que pode e deve ser dito, segundo o lugar histórico-social no qual o conjunto de enunciados está inserido. Isso porque, os enunciados são marcados por regularidades, ou seja, regras de formação.

Gregolin (2000) observa que através dos links, o leitor realiza uma leitura não linear, por meio de interconexões que podem conduzi-lo para dentro do espaço de leitura; ou levá-lo para outros lugares, outros textos do ciberespaço. O link do texto eletrônico direciona e monitora a relação intertextual com outros discursos, na mediada em que os discursos somente fazem sentido em sua relação com outros discursos. Assim, a recuperação instantânea de intertextos é possível com o clique do mouse.

Essa leitura virtual exige escolhas e inferências diferentes daquelas necessárias para a leitura de textos impressos. Conforme Silva (2003), as diferenças entre a leitura do texto virtual e a leitura do texto impresso dividem-se em: dimensão física e atitudinais. Na dimensão física o texto virtual apresenta-se na posição horizontal, e o texto impresso na vertical. Em relação à dimensão atitudinal, o leitor-navegador deve ser seletivo diante das inúmeras informações que lhe são oferecidas.

[...] ainda que os suportes impressos e digitais dos textos sofram alterações profundas em termos de configuração, nenhum deles chegará a desaparecer, mesmo porque cada qual dinamiza práticas culturais específicas surgidas de necessidades diferenciadas nas sociedades do mundo contemporâneo (Silva, 2003: 15).

Isso significa que a expansão do texto virtual acontece em diferentes contextos sociais. No Brasil, a utilização dos computadores como ferramenta de trabalho, estudo e pesquisa se expande rapidamente. O aumento do número de usuários é expressivo. Atualmente, a habilidade para se utilizar o computador é pré-requisito para o exercício de várias profissões, o que possibilita o surgimento de modos de aprendizagem e de trabalho poucos conhecidos. Segundo Silva (2003:14) a produção e a circulação de textos virtuais trazem grandes desafios para a educação formal das novas gerações.

2. O jornal hipertextualizado: informação em tempo real

Inúmeros avanços tecnológicos contribuem para alterar as formas de comportamento social em diversos setores, num processo irreversível de desenvolvimento que abarca, como nunca, o conhecimento humano. Novas tecnologias desencadeiam modificações nas relações sociais e práticas culturais, as quais vão influenciar as formas de difusão da informação de maneira decisiva. Assim, o surgimento de novas fontes de informação e pesquisa vai contribuir para o desenvolvimento de uma rede de linguagens interligadas, propiciando o surgimento de novas manifestações lingüístico textuais.

Com o advento da informática, é possível ter acesso a informações econômicas, sociais ou culturais praticamente no momento em que os fatos acontecem. São necessários apenas alguns cliques no mouse para comprovar que o mundo encolheu e a informação deixou de ser monopólio de alguns setores e grupos privilegiados. Portanto, essas transformações obrigam a repensar os processos de difusão de informação, em especial o jornal, que se apresenta no suporte digital, fator responsável pela criação de novas linguagens, de uma nova ordem de discurso (Targino, 1996).

Para Santaella (2000), todo meio de produção de linguagem e de processos comunicativos resulta em novas formas de conteúdos de linguagem, além de criar estruturas de pensamento diferenciadas, novas modalidades de apreensão e inteligência do mundo, provocando modificações na sociedade atual. As formas de armazenar e distribuir informações crescem rapidamente e os recursos comunicativos são cada vez mais sofisticados.

De fato, a linguagem é instalada num novo ambiente, isto é, o videotexto. Esse novo habitat do texto eletrônico revoluciona a maneira de produzir, editar e receber informações, representando imenso poder de penetração social, pois meios tão variados se integram para compor esse novo sistema. Portanto, no sistema de videotexto esses meios, antes com funções específicas, unem-se para formar um só corpo (Santaella 2000: 138 e 139).

O ciberespaço apresenta particularidades técnicas que, independentemente da localização das pessoas, podem alimentar uma memória comum. Isso faz com que as organizações direcionem suas atividades para a virtualização porque, através das ferramentas da cibercultura, a sociedade pode ter acesso aos bancos de dados disponíveis no universo digital (Lévy, 1999). A Internet traz a possibilidade de proporcionar ao público informações em tempo real, por meio da veiculação

instantânea de notícias, do risco ameaças de imprecisão e da falsidade de informações. Inúmeros programas produzem mensagens verbais, visuais e sonoras, as quais são veiculadas por sites de informações eletrônicas online.

Grandes jornais incorporam serviços online, fornecendo boletins informativos para o serviço em tempo real do jornal. A partir daí, a imprensa consolida-se como atividade industrial, num momento em que a valorização da informação instantânea é crescente, fazendo o imediatismo incorporar-se às rotinas de produção. Algumas características do jornal online são: jornalismo multimídia, essencialmente massivo e interativo; as notícias apresentadas em novo formato são disponibilizadas para o consumidor em potencial.

O fenômeno do jornalismo na Internet é recente. No Brasil, os grandes provedores de acesso são também do mercado de mídia. Essa aproximação entre os grupos de mídias brasileiros e a Internet desenvolveu-se a partir dos anos 90, na medida em que o potencial para difusão de mensagens textuais e fotos atualizadas instantaneamente aumentou. Jornalismo digital ou jornalismo eletrônico é a terminologia adotada para a atividade jornalística desenvolvida na Internet.

Os jornais digitais Folha online, do Grupo Folha, e Estadão, da Agência Estado compõem o corpus deste trabalho. As páginas de entrada desses jornais foram coletadas entre maio e junho de 2003. A partir da identificação e análise de algumas estratégias discursivas utilizadas pelos produtores dos jornais citados, pretende-se apontar algumas inúmeras vozes que constituem esse novo gênero da mídia.

De acordo com a teoria polifônica de Ducrot (1987), quando é possível identificar, na enunciação, enunciadores e locutores, pode-se representar a heterogeneidade. Dessa forma, os procedimentos discursivos mais utilizados para relatar determinada enunciação, caracterizando assim a polifonia do jornal digitalizado, são os discursos direto e indireto.

O discurso direto reproduz fielmente as palavras do enunciador, criando os efeitos de sentido de credibilidade e autenticidade. Já o discurso indireto reproduz o conteúdo das falas citadas, ou seja, o locutor do enunciado utiliza verbos delocutivos (dizer, afirmar etc.) para citar o discurso do outro com outras palavras. A citação, estruturada no discurso direto e indireto, é um recurso utilizado pelo locutor para dar legitimidade ao enunciado, ao mesmo tempo em que revela distanciamento em relação ao discurso citado.

Nas passagens abaixo, observou-se a constante utilização do discurso direto e indireto na construção das chamadas de capa do jornal online. Nessa mistura, o discurso do outro se insere no enunciado de forma explícita e implícita, criando o efeito de sentido de autenticidade e realidade. No

primeiro exemplo, o link principal da chamada é estruturado com o discurso indireto, logo após, parte do discurso proferido pela Presidente Lula, em viagem à França, é reproduzida.

Lula pede coerência aos países ricos

“Não queremos o olhar piedoso dos países ricos. Necessitamos de soluções estruturais que devem fazer parte de um conjunto de mudanças na economia mundial”, afirmou o presidente em Evion, na França. (Estadão, 01 de junho de 2003, domingo).

Observa-se, nos próximos exemplos a seguir, a mesma estrutura, ou seja, os discursos direto e indireto se misturam para compor as chamadas dos jornais digitais:

“Lula não é louco de marcar data para juro cair”

A afirmação é do presidente do PT, José Genoíno. Para ele, ainda não há condições para reduzir taxa. (Folhaonline, 14 de junho de 2003, sábado).

ECONOMIA

Juros devem cair a um dígito até 2006, diz Furlan

“Imagino uma taxa de juros de um dígito ainda nesse governo”, afirmou o ministro do Desenvolvimento. (Estadão, 19 de junho de 2003, quinta-feira).

Lula diz que ninguém no país impedirá reformas

“Podem ficar certos de que não tem chuva, não tem geada, não tem terremoto, não tem cara feia, não tem o Congresso Nacional, não tem o poder Judiciário. Só Deus será capaz de impedir que a gente faça que este país ocupe o lugar de destaque que ele nunca deveria ter deixado de ocupar”, afirmou o presidente. (Folhaonline, 25 de junho de 2003, terça-feira.)

Nos jornais eletrônicos analisados, o caráter polifônico do jornal *online* é explicitamente evidenciado pela utilização do discurso direto. Esse procedimento discursivo preserva a integridade do discurso citado, atribuindo ao enunciado o efeito de sentido de verdade e autenticidade. Por outro lado, no discurso indireto a polifonia é menos evidente, porque reproduz a fala do outro dentro do fio discursivo, sem demarcar ou preservar as palavras exatas, mas relata o conteúdo do discurso, ou seja,

a idéia principal. O discurso indireto também cria o efeito de verdade, só que de forma implícita.

3. Novo gênero textual da mídia

A partir das considerações feitas em relação ao hipertexto, é possível estabelecer que esse novo aspecto de texto representa o surgimento de um gênero discursivo diferenciado. No hipertexto, forma-se uma teia de discursos que podem ser capturados a qualquer momento, permitindo também a interferência do leitor-navegador que acessa as informações através de entradas (*links*) localizados na superfície textual.

Conforme Maingueneau (2001: 59), existem diferentes denominações que são na classificação dos textos produzidos na sociedade, pois *todo texto pertence a uma categoria de discurso*, ou seja, a um gênero de discurso. Esses gêneros são denominados segundo critérios heterogêneos e, existem devido *as necessidades da vida cotidiana*. No entanto, os gêneros discursivos não são modelos por meio dos quais o locutor encaixa seus enunciados, uma vez que eles pertencem aos variados setores da atividade social.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN 1997, p. 279)

Os gêneros discursivos são classificados em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários são formas de diálogo oral, a linguagem familiar do cotidiano; já os gêneros secundários são constituídos pela escrita, como por exemplo, o romance, o teatro e o texto científico. Os gêneros podem ser definidos como unidades descritas a partir da decorrência de determinadas características discursivas, certas propriedades a partir das quais o texto é produzido e consumido. A variedade de enunciados, nas diferentes esferas da sociedade, produz gêneros discursivos com base nos quais os pesquisadores apontam os fatos lingüísticos de que necessitam para o estudo. Portanto, desconsiderar as características do enunciado e as particularidades do gênero textual resulta em formalismo e abstração (Bakhtin, 1997)

Lévy (1993) observa que a multimídia interativa proporciona ao aluno uma atitude exploratória e lúdica diante do material a ser

pesquisado. Portanto, o ciberespaço configura-se num instrumento que propicia uma pedagogia ativa, o que ocorre, por exemplo, como o jornal **online**. Para Ribeiro (2002:88) propor *a leitura de múltiplos gêneros textuais em diversos suportes é um meio de incluir os novos aprendizes em todos os canais de conhecimento e treiná-los para que possam mover-se, com agilidade e versatilidade, por todas as formas de linguagem.*

O gênero textual jornal online tem como suporte a mídia digital e apresenta características próprias, propiciando a junção de vários tipos de linguagem (fotografia, vídeo, som, etc.). Essa manifestação lingüística desempenha função sócio-comunicativa bastante original no dia-a-dia. Dessa forma, por meio desse gênero, a compreensão e a aprendizagem se mostra mais rentáveis e proveitosas, porque representa a diversidade natural da língua em diferentes suportes comunicacionais.

Considerações finais

O discurso do jornal online é constitutivamente polifônico, o que se evidencia nas inúmeras vozes que compõem as chamadas da página de acesso. Nelas, vozes se cruzam para articular e veicular os fatos do dia-a-dia. Constantemente, o jornal diz por meio da voz do outro o que não pode assumir, pois, caso o fizesse, perderia seu lugar/papel de autoridade. Nas páginas de entrada dos jornais digitais analisados observam-se a presença de chamadas referenciais que oferecem ao leitor-navegador um resumo dos acontecimentos mais recentes, servindo também como links, entradas que vão permitir a navegação dentro do jornal.

A primeira página do jornal traz os assuntos mais variados, apresentando fatos que possam interessar a todos, com o que se pretende, orientar o leitor por meio da condensação dos acontecimentos relatados. Portanto, as chamadas de capa dão ao leitor uma idéia do conteúdo veiculado pelo jornal naquele momento, por isso exige frases curtas e substantivas para levar o leitor-navegador para as páginas internas do jornal online.

Os jornais digitais Folhaonline e Estadão apropriam-se das vozes das autoridades (políticos, ministros, empresários, órgãos oficiais e outras fontes) para estruturar as chamadas referenciais da página inicial do jornal. Os recursos do discurso direto e indireto são utilizados na composição dessas chamadas de capa. As declarações de maior impacto fazem referência aos fatos em destaque. A enunciação permanece afastada do discurso, procurando criar o efeito de sentido de objetividade. Assim, emprega-se a 3ª pessoa, no tempo do então e no espaço do lá, e os discursos direto e indireto para garantir a veracidade daquilo que é noticiado.

O importante para a Análise do Discurso é compreender como o sentido de um texto se constrói, na medida em que esse texto, enquanto objeto lingüístico e histórico, relaciona-se com a história e a sociedade. No caso do hipertexto, essa nova plasticidade do texto, a leitura acontece segundo as inúmeras entradas e direções que são disponibilizadas ao leitor. Esse novo suporte hipertextual representa uma nova maneira de se criar sentidos e construir representações.

Então, pode-se considerar que a escolha dos procedimentos discursivos utilizados no relato da voz do outro permite que se desvendam as intenções do sujeito no interior do enunciado. As páginas de entrada dos jornais digitais analisados refletem a constante alternância de vozes na constituição das chamadas referenciais, as quais orientam a circulação do leitor-navegador pelos conteúdos do jornal online. Esse novo gênero textual é lugar de inúmeras vozes que são recortadas para estruturar as chamadas, produzindo efeitos de identidade, seriedade e objetividade, sem deixar de propor ao leitor-navegador um olhar múltiplo em relação aos fatos divulgados. Isso se dá de tal forma que a produção de sentidos, na nova corporalidade discursiva que é o jornal hipertextualizado, propõe a mobilização constante de uma grande variedade de vozes, tudo em tempo real.

Enfim, essas observações servem para caracterizar o jornal online. As diversas considerações apresentadas contribuem para a descrição do jornal online, gênero textual multimídia, enquanto produção lingüística relevante, no entanto inexplorada, da mídia digital.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, H.N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

CRUZ, Dulce Márcia. A digitalização das mídias e as mudanças no cotidiano do trabalho, das relações humanas e do conhecimento. In: **Linguagem em Discurso** – Revista Científico-literária da Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, n° 2, v.1, p.180-197, jan./jun. 2001.

DIZARD, Wilson. **A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação**. 2ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. Da tela à teia do jornal online. In: **Revista Nexos** – Estudos em Comunicação e Educação da Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, ano 4, nº6, p.25-41, 1ºsem. 2000.
- LÉVY, Pierre. **As novas tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: 34, 1993.
- _____. **O que é Virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MAINGUENEAU, D. **Os Termos-chave da Análise do Discurso**. Lisboa: Gradiva, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.4, nº1, p. 79-111, 2001.
- PARENTE, André. **O virtual e o hipertexto**. Rio de Janeiro: Pazufin, 1999.
- RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Textos e hipertextos na sala de aula. In: Carla, Viana COSCARELLI. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. 2ª ed. São Paulo: Experimento, 2000.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. In: Silva, Ezequiel Theodoro (org.) **A Leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- TARGINO, Maria das Graças. Novas tecnologias de Comunicação: solução para as questões sociais? In: **Intercom** – Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, vol. XIX, nº2, p.129-141, jul./dez.1996.

MOVIMENTOS RETÓRICOS EM PEDIDOS DE AJUDA VIA LISTA DE DISCUSSÃO EM PORTUGUÊS

Rosângela Ávila DANTAS (UERJ; PG UFF)

Introdução

Listas de discussões são ambientes virtuais de informação e interação assíncronas de pessoas que partilham de experiências e interesses profissionais ou acadêmicos comuns. A Lista de Discussões em foco ¼ CVL (Comunidade Virtual da Linguagem) ¾ é composta por mais de 3.000 pesquisadores, professores, estudantes de graduação e de pós-graduação e de outras pessoas interessadas em discutir aspectos da Linguagem de diferentes partes do mundo.

Os gêneros discursivos comuns em listas de discussões representam uma interessante e rica fonte de investigação, sobretudo por se tratarem de um novo tipo de comunicação mediada por computador com a possibilidade de incorporação de novos elementos lingüísticos e uma provável sobreposição de aspectos considerados tradicionalmente como características ou do discurso escrito ou do oral.

A título de exemplificação, a CVL, corpus do presente trabalho, literalmente expressa em sua home-page (<http://groups.yahoo.com/group/CVL>) que “tem por objetivo precípua reunir os estudiosos da Linguagem para interagirem e trocarem informações”. Seu caráter interacional e transacional (Cf. Brown & Yule, 1983:1-4) pode ser constatado através do levantamento do propósito comunicativo de 100 e-mails enviados durante aproximadamente 10 dias do mês de maio de 2003: 47% informando, 25% pedindo e oferecendo ajuda, 19% se colocando a favor ou contra uma mensagem polêmica enviada por engano, 8% protestando contra diferentes assuntos políticos e 1% solicitando reingresso na lista.

Devido ao escopo desta pesquisa, analisaremos tão somente um conjunto de e-mails cujo propósito comunicativo é “pedir ajuda”. Inevitável, portanto, considerarmos que estas podem ser classificadas como gênero, à luz das definições de Martin (1985), Martin e Rothery (1986), Swales (1990) e Bhatia (1993), autores que classificam os gêneros discursivos com base no propósito comunicativo de uma determinada comunidade.

Os diversos gêneros textuais que compõem as listas de discussão não se constituem verdadeiramente em novos gêneros; estes apresentam

traços específicos em função do novo meio de comunicação. Segundo Goodman & Graddol (1996:118), por exemplo, a comunicação mediada por computador é constituída por textos cujas características não se enquadram no discurso escrito propriamente dito; na verdade, a espontaneidade e a informalidade neles contidos os aproximam mais do discurso oral. Pode-se, então, considerar que muitas das características genéricas identificadas nas mensagens em foco são determinadas pelo meio de comunicação digital através do qual as “listas de discussão” são veiculadas. Logo, gêneros textuais pré-existentes, ao se manifestarem no mundo digital, o fazem de forma específica, determinada pela mídia virtual.

Uma outra forma de ver essa questão é considerarmos a “transmutação” dos gêneros, sugerida por Bakhtin (1997), e corroborada por Marcuschi, (2002:20), ao sustentar que “A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas”.

Entendemos, portanto, que a compreensão da organização da informação no gênero que analisamos passa pelo estudo dos movimentos retóricos (Swales, 1990:140-148 e Bhatia, 1993:30-31), dos significados ideacional, interpessoal e textual (Halliday, 1985 et seq.), assim como das escolhas léxico-gramaticais de “pedidos de ajuda via lista de discussão”.

Este trabalho tem por objetivo, portanto, identificar e classificar os movimentos retóricos em “pedidos de ajuda via lista de discussões” em português, tendo como corpus 16 das 100 mensagens enviadas à CVL entre os dias 13 e 23 de maio de 2003, de forma a contribuir para uma maior familiarização dos “listeiros”, levando-os a utilizar melhor e mais adequadamente do que o mundo digital nos pode oferecer.

1. Contexto de cultura

O contexto de cultura, um dos conceitos seminais da gramática sistêmico-funcional (Halliday, 1985 et seq.), está relacionado ao propósito social do texto, passando pela ideologia, pelas convenções sociais e pelas instituições. De acordo com esta perspectiva, as comunidades discursivas desenvolvem textos ou gêneros a fim de alcançarem um determinado objetivo comunicativo. Desta forma, os membros de uma comunidade discursiva, que partilham do conhecimento comum de como a língua atinge os propósitos de uma cultura, podem prever, com bastante segurança, a organização e a língua de determinados textos pertinentes a esta comunidade.

Apesar dos membros dessa comunidade virtual apresentarem os mesmos interesses, verifica-se uma significativa diferença de nível de conhecimento entre seus usuários, o que poderá ser constatado ao analisarmos as relações interpessoais dos participantes.

1.1. Análise do corpus

O critério inicial de análise dos 100 e-mails- coletados baseou-se no conceito de propósito comunicativo preconizado por Swales (1990: 46-48) que, por sua vez, baseia-se em Miller (1984) e Martin (1985) (apud Swales, 1990:46): gêneros são veículos comunicativos que atingem determinados objetivos (Swales, p. 46) de uma comunidade discursiva (op. cit., pp. 24-7). Assim, é o propósito comunicativo que os define.

Como já foi dito, a CVL, de acordo com sua definição apresentada em sua home-page, tem por objetivo “reunir os estudiosos para interagirem e trocarem informações”. Corroborando esse princípio, a análise inicial do propósito comunicativo dos 100 e-mails que formam o corpus inicial deste trabalho nos sugere o seguinte quadro:

PROPÓSITOS COMUNICATIVOS	%
Informar	47
Pedir reintegração à lista	1
Polemizar	19
Protestar	8
Pedir ajuda	16
Oferecer ajuda	9

Quadro 1 – Propósitos comunicativos

Cumpre-nos esclarecer que o que denominamos “Polemizar” se trata de uma série de mensagens desencadeada a partir de um e-mail (“Entenda a sua empregada”) sobre o que seria a pronúncia de uma série de expressões do dia-a-dia de uma empregada doméstica. Alguns usuários o consideraram extremamente preconceituoso; outros se colocam em defesa da pessoa que, por engano, enviou a mensagem à lista.

Na verdade, se entendermos “Informar” com o sentido de “oferecer ajuda”, dois dos propósitos acima elencados se constituiriam em um só. Entretanto, fazemos a seguinte distinção entre os dois propósitos distintos: os e-mails que “oferecem ajuda” são enviados à lista em resposta a e-mails anteriormente veiculados com pedidos de outros usuários; os que “informam” são espontâneos.

Além da distinção acima elucidada, há um outro aspecto a ser considerado. O propósito comunicativo de uma das mensagens é o de “Pedir reintegração à lista”. Este poderia se confundir com o de “Pedir ajuda”, já que o pedido de reintegração não deixa de ser, na realidade, um tipo de pedido de ajuda. No entanto, baseamos a distinção entre os dois propósitos nos seguintes pontos: o pedido de reintegração é dirigido diretamente à moderadora da lista, enquanto o de ajuda tem caráter geral; as características genéricas do pedido de reintegração é totalmente diferente do perfil genérico dos textos classificados como pedidos de ajuda.

Uma vez identificados e caracterizados os propósitos comunicativos dos e-mails em questão, podemos nos concentrar na organização da informação nas 16 mensagens selecionadas cujo propósito é “Pedir ajuda”.

A primeira etapa de análise de gêneros textuais consiste na identificação e classificação de movimentos retóricos inerentes ao gênero em foco. Swales (1990: 40 et seq), ao focalizar o Modelo CARS (Creating A Research Space), aplicado a introduções de artigos de pesquisa, identifica movimentos (“moves”) que são compostos por etapas (“steps”). Por outro lado, Bhatia (1993: 30-1), discípulo de Swales, trata de movimentos (“moves”) e estratégias (“strategies”).

O estudo aqui apresentado tem como base a análise dos movimentos retóricos de cartas promocionais e de cartas de pedidos de emprego desenvolvida por Bhatia (1993:45-75). No estágio atual desta pesquisa, julgamos não ser necessário subdividirmos os movimentos em etapas ou estratégias. São, portanto, identificados nove elementos de organização, i. e. movimentos retóricos, nas 16 mensagens analisadas nesta pesquisa, assim exemplificados:

Nº	MOVIMENTOS	EXEMPLOS TEXTUAIS
1	Abrindo	Prezados listeiros
2	Apresentando credenciais	Meu nome é (...) Sou estudante de jornalismo (...)
3	Definindo o campo	Estou procurando material sobre a língua Esperanto.
4	Formalizando o pedido	Alguém poderia me ajudar?
5	Justificando / Pedindo desculpas	Procurei na página da (...), mas não achei um email.
6	Solicitando urgência	Estou precisando com urgência dessas fontes.
7	Agradecendo	Grato
8	Fechando	Atenciosamente
9	Assinando	(1º nome)

Quadro 2 – Movimentos retóricos

A seguir, temos uma visão geral do número de e-mails em que cada movimento retórico ocorre e os percentuais de ocorrência em relação à totalidade dos 16 e-mails analisados neste trabalho:

	MOVIMENTOS RETÓRICOS	Nº DE E-MAILS/16	%
1	Abrindo	15/16	93,75
2	Apresentando credenciais	7/16	43,75
3	Definindo o campo	16/16	93,75
4	Formalizando o pedido	16/16	93,75
5	Justificando / Pedindo desculpas	2/16	12,5
6	Solicitando urgência	1/16	6,25
7	Agradecendo	12/16	75,0
8	Fechando	8/16	50,0
9	Assinando	15/16	93,75

Quadro 3 – Percentual de ocorrência dos movimentos retóricos

O status de cada um dos movimentos baseia-se na frequência de ocorrência, tendo como ponto de corte 50 %. Logo, assim são classificados:

COMPULSÓRIOS	1º Movimento	Abrindo
	3º Movimento	Definindo o campo
	4º Movimento	Formalizando o pedido
	7º Movimento	Agradecendo
	9º Movimento	Assinando
OPCIONAIS	2º Movimento	Apresentando credenciais
	5º Movimento	Justificando/Pedindo desculpas
	6º Movimento	Solicitando urgência
	8º Movimento	Fechando

Quadro 4 – Status dos movimentos retóricos

1.2. Análise dos movimentos retóricos identificados

No 1º movimento retórico (“Abrindo”), além da ausência do movimento em uma das mensagens (na de nº 14), há uma variedade de realizações, desde “Olá!” a “Prezados professores”, passando por “Caros listeiros”, e “Prezados listeiros”, expressão cunhada especialmente para este tipo de interação virtual. Temos, então, o seguinte cenário:

Nº	ABRINDO
1	Olá !
2	Prezados colegas,
3	Olá, pessoal da CVL.
4	Colegas,
5	Caros amigos,
6	Caros colegas,
7	Caros Professores...
8	Caros colegas,
9	Paulo e demais colegas:
10	CAROS LISTEIROS
11	(...) PESSOAL,
12	Prezados/as,
13	(1º nome)
15	Olá,
16	Prezados listeiros,

Quadro 5 – “Abrindo” (1º movimento)

“Apresentando credenciais”, 2º movimento identificado nas mensagens que pedem ajuda através da lista de discussões em questão, nos revela aspectos não menos interessantes. Nas 16 mensagens, 7 participantes se identificam, geralmente através de pequenas narrativas, a fim de justificar e ratificar junto aos interlocutores sua posição de “solicitador de ajuda” em relação a um determinado assunto. Em 2 e-mails (os de nº 12 e 13) os usuários se credenciam como pais de crianças que apresentam um determinado comportamento fonético (emitindo sons incompatíveis com a idade) para contextualizarem a pergunta feita ao grupo, como pode ser ilustrado a seguir:

Nº	APRESENTANDO CREDENCIAIS
1	É a primeira vez que me manifesto na lista. Meu nome é (...), sou estudante de Jornalismo (...)
2	Meu nome é (...) e sou aluna do curso de Letras da UFG.
4	UFG
8	Sou mineiro e empregado de uma escola. E falo com sotaque, claro. (...) Eu vim das letras (...) para a Filosofia (...) e hoje leciono filosofia da linguagem, (...)
9	Não sou falante nativo de português (embora seja de outra língua latina) e, por isso, me confundo um pouco com as discussões sobre (...)
12	Tenho um bebê que completa 6 meses esta semana (...)
13	O primeiro som que minha filha produziu (...)

Quadro 6 – “Apresentando credenciais” (2º movimento)

Afora as características genéricas dos movimentos acima citados, pode-se observar que o 3º movimento (“Definindo o campo”) e o 4º movimento (“Formalizando o pedido”) se sobrepõem em 50% dos pedidos de ajuda. Isso equivale a dizer que em metade das mensagens os membros da lista não formalizam o pedido de ajuda de forma explícita. Nesses casos o pedido é feito através de recursos léxico-gramaticais que serão abordadas detalhadamente no 4º capítulo deste trabalho em que tratamos de modalidade. Vejamos agora como os dois movimentos são verbalizados separadamente em 8 mensagens (e-mails de nº 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 12 e 14) e se mesclam em 7 delas (e-mails de nº 3, 9, 10, 11, 13, 15 e 16):

Nº	DEFININDO O CAMPO	FORMALIZANDO O PEDIDO
1	Estou fazendo um ensaio sobre (...)	(...) gostaria de obter sugestões e indicações bibliográficas (...) sobre o assunto. Se alguém puder me ajudar (...)
2	Minha comunicação será sobre (...)	Gostaria de saber se alguém tem algum trabalho que possa me ajudar.
3	Eu gostaria de saber se alguém trabalha – ou conhece alguém que trabalha com (...)	
4	Estou tentando entrar em contato com os editores (...) Procurei (...), mas não achei...	Alguém poderia me ajudar?
5	Estou procurando material sobre (...)	Quem possuir algo sobre esse assunto me envie.
6	Alguém saberia me dizer se há dissertações e teses na área da (...)?	Estou precisando com urgência dessas fontes.
7	(...) a vendedora (...) respondeu obrigada eu (...)	Está correto isso?
8	Aproveitei a deixa da mais recente discussão (...) para perguntar aos colegas da lista o “nome” do fenômeno (...)	Como se chama o costume de algumas pessoas que repetem o sujeito?... Qual a regra?
9	Se me permitem, gostaria de tentar me esclarecer sobre (...) 1. Qual a razão filológica (...)? 2. Ela seria decalque de qual (...)? 3. Todas as construções (...) são também? 4. As construções (...) são também mau português?	
10	Necessito de indicações de dicionários (...) sobre (...) que me informassem se a (s) obra(s) pode ser encontrada no Brasil	Gostaria também, se possível, não mencionei no e-mail anterior que se trata de dicionários (...)
11		
12	Tenho uma bebê que (...) pronuncia ‘mia’ (com grande frequência) e ‘na’ (com menor frequência)	Isso é normal?
13	O primeiro som inteligível que minha filha produziu (...)	Gostaria de ter acesso às respostas que chegam a você.
14	Gostaria de encontrar a origem (...) de locuções populares consagradas (...)	Alguém poderia me indicar sites (...) ou livros sobre (...)
15	Preciso encontrar o livro (...)	
16	Alguém poderia me indicar algum material que discuta (...)?	

Quadro 7 – “Definindo o campo” e “Formalizando o pedido” (3º e 4º movimentos)

Passemos, então, ao 5º movimento identificado nos pedidos de ajuda analisados: “Justificando/Pedindo desculpas”. Em apenas 2 das mensagens podemos encontrar a preocupação em mostrar aos interlocutores que outras tentativas já haviam sido feitas antes de recorrerem à lista solicitando ajuda ou pedindo perdão por não ter mais dados que possam ajudar na resolução do problema (encontrar um livro):

Nº	JUSTIFICANDO/PEDINDO DESCULPAS
4	Estou tentando (...) Procurei na página (...), mas não achei (...)
15	Perdoem-me mas não tenho a editora e outros dados.

Quadro 8 – “Justificando/Pedindo desculpas” (5º movimento)

O 6º movimento “Solicitando urgência” só é contemplado em 1 das mensagens, como pode ser verificado:

Nº	SOLICITANDO URGÊNCIA
6	Estou precisando com urgência dessas fontes.

Quadro 9 – “Solicitando urgência” (6º movimento)

O 7º movimento a ser focalizado, “Agradecendo”, é cumprido por um número expressivo de “listeiros” :

Nº	AGRADECENDO
1	(...) ficarei muito grata.
2	Desde já, agradeço.
3	Desde já, agradeço.
5	Obrigada.
6	Muito obrigado.
8	Agradeço a quem possa esclarecer
9	Se puderem me responder, ficaria muito grato. (...) Claro, se não quiserem responder, mas puderem me indicar gramáticos ou lingüísticos que esclarecem estas perguntas, também agradeço.
10	Agradeço imensamente
12	Grato
14	Desde já muito grato.
15	Agradeço a quem possa dar informações.
16	Grata.

Quadro 10 – “Agradecendo” (7º movimento)

O penúltimo movimento, “Fechando”, só é explicitamente realizado em 8 das 16 mensagens:

Nº	FECHANDO
1	Beijos,
3	[]’s
5	Abraços,
8	Atenciosamente.
9	Um abraço.
11	Até mais,
13	Abraço
15	Um abraço,

Quadro 11 – “Fechando” (8º movimento)

O fenômeno de superposicionamento que ocorre com o 3º e 4º movimentos, acima focalizado, pode também ser constatado com os movimentos 7 e 8 em 37,5% das mensagens analisadas: as de nº 2, 6, 10, 12, 14 e 16. Nessas mensagens as expressões usadas para agradecer são também utilizadas como fechamento. Note que em 2 das mensagens (nº 4 e 7) seus emissores nem agradecem nem fecham:

Nº	AGRADECENDO	FECHANDO
1	<i>(...)ficarei muito grata.</i>	<i>Beijos</i>
2		<i>Desde já, agradeço.</i>
3	<i>Desde já, agradeço.</i>	<i>! !s</i>
4	<i>-----</i>	<i>-----</i>
5	<i>Obrigada.</i>	<i>Abrços</i>
6		<i>Muito obrigado,</i>
7	<i>-----</i>	<i>-----</i>
8	<i>Agradeço a quem possa esclarecer</i>	<i>Atenciosamente</i>
9	<i>Se puderem me responder, ficaria muito grato. (...) Claro, se não quiserem responder, mas puderem me indicar gramáticos ou lingüísticos que esclarecem estas perguntas, também agradeço.</i>	<i>Um abraço</i>
10		<i>Agradeço imensamente</i>
11	<i>-----</i>	<i>Até mais</i>
12		<i>Grato</i>
13	<i>-----</i>	<i>Abrço</i>
14		<i>Desde já muito grato,</i>
15	<i>Agradeço a quem possa dar informações.</i>	<i>Um abraço</i>
16		<i>Grata,</i>

Quadro 12 – “Agradecendo” e “Fechando” (7º e 8º movimentos)

O 9º e último movimento identificado, “Assinando”, aparece em 15 dos 16 e-mails (exceto no de nº 12). Digno de nota é o fato do movimento “assinar”, tradicionalmente usado em cartas, ser mantido no mundo digital apesar do nome do emissor da mensagem muito freqüentemente constar dos endereços eletrônicos. Nos e-mails aqui analisados, as formas lexicais utilizadas para assinar suas mensagens variam de primeiro nome apenas a iniciais ou nome completo, como podemos observar:

<i>Nº</i>	<i>ASSINANDO</i>
<i>1-2-5-7-9-10-13-15-16</i>	<i>1º nome</i>
<i>3</i>	<i>Iniciais</i>
<i>4</i>	<i>Nome completo</i>
<i>6-8-14</i>	<i>1º e último nome</i>
<i>11</i>	<i>1º, 2º abreviado e último nome</i>
<i>12</i>	<i>-----</i>

Quadro 13 – “Assinando” (9º movimento)

Devidamente descritos os 9 movimentos retóricos identificados em pedidos de ajuda via lista de discussões, cabe-nos ressaltar que os movimentos geralmente seguem a ordenação de movimentos sugerida. Verifica-se, no entanto, que em alguns casos um movimento ocorre mais de uma vez ou a ordem é de certa forma invertida. Na mensagem de nº 1, o 9º movimento (“assinando”), por exemplo, ocorre 2 vezes; na de nº 4, além da inversão dos movimentos 4 (“formalizando o pedido”) e 5 (“justificando/pedindo desculpas”), o 2º movimento (“apresentando credenciais”) é deslocado para o final da mensagem.

Neste trabalho foram discutidos aspectos relacionados ao Contexto de Cultura, termo cunhado por Malinowski (1923) e que deu origem aos conceitos da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1985:46). Após a identificação do propósito comunicativo de 100 mensagens enviadas a uma lista de discussão em português, foram destacadas 16 mensagens cujo propósito é “pedir ajuda” e analisados os movimentos retóricos presentes no corpus, passemos, então, ao estudo do Contexto de Situação.

Conclusão

A partir da coleta de 100 mensagens enviadas à CVL durante aproximadamente 10 dias, foram selecionados para comporem o corpus deste trabalho 16 e-mails cujo propósito comunicativo (Cf. Swales, 1990) é pedir ajuda na lista de discussão.

Neste estudo, procurei examinar os movimentos retóricos mais característicos desse gênero, seguindo fundamentalmente a concepção de gênero e de comunidade discursiva de Swales (op. cit.), passando pelo estudo de “contexto de cultura” e de “contexto de situação”. A identificação e categorização dos movimentos retóricos foram concebidas com base no modelo sugerido por Bhatia (1993:45-75) ao estudar cartas promocionais e cartas de pedido de emprego. Especialmente por se tratar de um gênero veiculado à nova mídia virtual, suas características genéricas nos parecem pouco sedimentadas.

Portanto, o levantamento e análise dos dados aqui apresentados são, na realidade, a ponta de um iceberg pois há muito a ser investigado e aprofundado nesse gênero. Podemos citar, por exemplo, a necessidade de identificarmos, dentro dos movimentos retóricos, as etapas (“steps” para Swales, 1990:40) ou estratégias (“strategies” para Bhatia (1993:30-31).

Por fim, entendemos que a compreensão da organização discursiva e das características do gênero “pedir ajuda via lista de discussão” nos trará a possibilidade de usufruirmos e de contarmos com a “consultoria” de especialistas em diferentes áreas do Estudo da Linguagem que pertencem a uma mesma comunidade, situação inimaginável antes da era da internet e de grande valor para o desenvolvimento profissional não só dos próprios especialistas e de seus pares, como também de novos pesquisadores, professores e daqueles interessados no estudo de línguas.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BHATIA, V. K. *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

BROWN, G. & YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge:Cambridge University Press, 1983.

COMUNIDADE VIRTUAL DA LINGUAGEM – CVL. Homepage <http://groups.yahoo.com/group/CVL>

GOODMAN, S. & GRADDOL, D. *Redesigning English: new texts, new identities*. London: Routledge, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In OGDEN, C. K & RICHARDS I. A. **The meaning of meaning**. New York: Harcourt Brace & World, 296-336.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In DIONÍSIO, A. P. , MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTIN , J. R. & ROTHERY, J. What a functional approach to the writing task can show teachers about "good writing". In COUTURE, B. (Org.) **Functional approaches to writing: research perspectives**. London: Pinter, 1986.

MARTIN, J. R. **Factual writing: exploring and changing social reality**. Geelong, Vic.: Deakin University Press (republished by OUP 1989), 1985.

MILLER, C. R. **Genre as social action**. In: Quarterly journal of speech, 70: 151-167, 1984.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PARÓDIA: UM GÊNERO TEXTUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rosemeri Passos Baltazar MACHADO (FACCAR)

Introdução

Os termos tipos de textos, tipos de discursos, sempre foram comuns aos ouvidos; atualmente, o que se ouve é a denominação gênero textual ou gênero discursivo; contudo é importante destacar, também, que em meio a tantos nomes e conceitos há uma certa confusão, principalmente no que se refere a tipo textual e a gênero textual. Mas os equívocos não param por aí, principalmente quando o assunto é texto e ensino de língua portuguesa, etc. Um outro ponto que deve ser levantado é com relação ao chamado gênero humorístico, que além de enfrentar problemas de definições quanto a sua formação e aplicação, sofre também com a discriminação estabelecida pelos estudos intelectuais.

Este trabalho pretende, por meio de um determinado gênero – o parodístico – buscar algumas definições que esclareçam a diferença existente entre o que é considerado tipo e gênero textual e, principalmente, verificar a forma com que esse gênero pode ser tratado no que se refere à leitura e produção, e quais aspectos podem ser analisados e apreendidos segundo a disciplina da lingüística encarregada de estudar a linguagem e os aspectos nela envolvidos quando em situação de comunicação – A Análise do Discurso.

I. Paródia: um misto de humor e criticidade

Quando se ouve falar em paródias, imediatamente se associa o termo ao efeito do riso, do cômico e do engraçado. Entretanto, a paródia pode, muitas vezes, ser uma grande representante da consciência, da visão da realidade que cada um possui (tanto se falando de produtor quanto de receptor), ou seja, mesmo que alguns textos parodísticos sejam provocadores do riso, eles também apresentam um lado sério e consciente.

Muito se tem comentado sobre a paródia, pois ela está se tornando uma prática comum nos trabalhos com produção de textos onde o produtor expõe a real situação dos fatos de forma crítica e bem humorada. Pode-se afirmar, portanto, que a paródia tornou-se a arte que melhor representa a

pós-modernidade. Ela é capaz de mostrar o quanto se sabe sobre os acontecimentos que rodeiam o universo, denunciando o que muitas vezes está encoberto devido à contradição, insegurança e, até mesmo, devido à comodidade do espírito humano.

A paródia não é apenas uma das inúmeras formas de produção de texto. Trata-se de uma arte, a arte de produzir um segundo discurso (crítico, ironizante, muitas vezes moralizante e algumas vezes até cômico), a partir de um primeiro. A paródia não é uma prática recente, havendo algumas controvérsias a respeito de seu surgimento. Genette (1982: 22) afirma: “La naissance de la parodie, comme tant d’autres, s’occulte dans la nuit des temps.” Segundo Sant’Anna (1995: 12) a paródia surgiu, de fato, a partir do século XVII, mas já na Poética, Aristóteles atribui a origem da paródia como arte a Hegemon de Thaso (séc. V a. C.) porque o mesmo utilizou o estilo épico para representar os homens como seres comuns e não como seres superiores (no nível dos deuses), como ocorria na vida cotidiana. Entretanto, há ainda alguns estudiosos que afirmam ter sido Hipponax de Éfeso (séc. VI a. C) o pai da paródia.

Já por volta do século V ou VI a. C, a paródia passou a ser vista como representante da arte, uma arte contemporânea com um papel de suma importância neste jogo de refletir a modernidade. O sentido deste termo pouco se diferencia entre os dicionários consultados, os quais apresentam uma definição mais conservadora, ou seja, a paródia é vista apenas como uma imitação ridicularizadora do seu modelo. Para Biderman (1992: 695) a paródia “é uma imitação cômica, satírica de uma obra literária (conto, romance, peça, poema, etc.).”

Como se pode notar, a paródia é uma produção sempre baseada em outra, por isso é definida como uma síntese bitextual enfatizando a oposição. Sendo assim, pode-se concluir que a paródia está sempre situada em dois planos textuais, pois ela transforma um determinado texto ao lado e ao mesmo tempo, contra o seu modelo (o texto parodiado), e tal transformação pode afetar total ou de forma mínima o modelo escolhido. Segundo Bakhtin (1987, p. 71-73), a paródia, estava direta ou indiretamente ligada ao riso e à liberdade. À liberdade, porque se tratava da paródia mais ligada à religião (às paródias sacras), e à religião, porque, na época, era quem dominava e controlava o povo:

“Toda literatura paródica da Idade Média é uma literatura recreativa, criada durante os lazeres que proporcionavam as festas, e destinada a ser lida

numa ocasião, na qual reinava uma atmosfera de liberdade. Essa maneira alegre de parodiar o sagrado era permitida em honra das festas (...).”

2. A questão do gênero e o humor no ensino de língua portuguesa

Devido à busca de novos caminhos no que se refere à prática pedagógica é que se faz necessário, além das análises parodísticas, um estudo sobre a questão do gênero humorístico (em especial o parodístico) e, principalmente, sobre a importância de sua aplicação e funcionalidade no que envolve o ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Lembrando Bronckart (1999, pág.137) é importante que se tenha em mente que todo e qualquer texto, quando em situação comunicativa, “pode se tornar um gênero”; portanto todo texto pode pertencer a um tipo de gênero e ser formado por diversos tipos de discursos. Diante de tal afirmação pode-se levantar uma outra hipótese bastante pertinente ao assunto: o discurso parodístico se enquadraria num tipo de gênero, num sub-gênero? Daí a necessidade de esclarecimentos a respeito do que é considerado tipo e gênero textual ou discursivo.

O gênero humorístico, em específico o parodístico pode funcionar como um excelente suporte para o ensino de produção de texto e, conseqüentemente, para a aquisição de novos conhecimentos. De acordo com Bakhtin (1998, pág. 276) a paródia é muito mais que um tipo de produção textual, “é um modo particular de exteriorização do homem.”

E ao se falar em uso da linguagem e conhecimento por ele conquistado, mais uma vez remete às intenções pretendidas durante o ato comunicativo, pode-se afirmar, então, que muito dessa multiplicidade de sentidos na paródia seja evidenciado por meio da ironia (presente na maioria desses discursos). Segundo ARISTÓTELES (apud BRAIT, 1996, p. 21): “A ironia tem alguma coisa mais elevada do que a bufonaria. Pela primeira, faz-se uma brincadeira em vista de si mesmo, enquanto o bufão ocupa-se de um outro”. Na realidade, o que Aristóteles tenta dizer é que, a ironia é uma atitude; portanto, não se pode deixar de lado a intenção do produtor do discurso (a idéia de diálogo pressupõe uma relação discursiva entre os interlocutores submetidos a certas especificações do discurso irônico). A ironia é um dos fenômenos que pode ser tratado através da polifonia, pois o que há num enunciado irônico é a presença de outro sentido que não apenas o literal. Há um locutor que diz algo, ou melhor, mostra a posição de um outro - segundo Ducrot (1987: 163) o enunciad

- sem demonstrar nenhuma responsabilidade pelo afirmado. É através da polifonia e da multiplicidade de sentidos presentes que o locutor se desdobra e provoca, por assim dizer, as compreensões do discurso. Como se pode perceber há determinados aspectos que fazem parte da formação do discurso parodístico, por isso é que se faz importante, também, o estudo sobre a questão do gênero e sua funcionalidade.

A linguagem é vista como conhecimento e instrumento de comunicação, ao mesmo tempo. Segundo Bakhtin (2000, pág, 278) a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico; e o enunciado é o meio pelo qual a comunicação verbal é concretizada. Cada uma dessas comunicações verbais é feita dentro de determinadas condições, por isso cada uma deve obedecer a certos limites. Pode-se dizer que o resultado dessa interação verbal é o que se costuma chamar de gênero, dessa forma conclui-se,então, que o gênero é limitado. Ainda de acordo com Bakhtin os gêneros do discurso são, na realidade, “tipos de enunciados criados dentro dos vários campos da atividade humana”. O que os gêneros fazem é, nada mais, nada menos, que organizar a fala. Por isso, da mesma forma que se fala seguindo uma determinada forma de gênero, também se é capaz de descobrir qual é o tipo de gênero só ao ouvir. Como por exemplo as paródias, ao se deparar com um discurso parodístico é fácil identificar que se trata de uma paródia e qual o modelo que foi parodiado, principalmente no que se refere à música, afinal o ritmo facilita bastante tal descoberta.

Segundo Abuêndia Padilha Pinto (2002, pág.51), nos trabalhos escolares, os alunos devem saber organizar os conteúdos (oral e escrito) de acordo com a situação exigida, ao fazerem isso estarão, conseqüentemente, sabendo utilizar os gêneros de forma adequada.

“À medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito.”

Todo e qualquer texto (produto da ação da linguagem) pode pertencer a um determinado tipo de gênero, ou apresentar vários gêneros. Como bem enfatiza Bronckart (1999, pág, 137) todo texto é composto por “formas de organização lingüística em número limitado, com as quais são compostas, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais”.

Classificar quantos e quais são os tipos de gêneros não é fácil, por mais que se queira cumprir tal tarefa ela nunca ficará a contento. E a

resposta para essa dificuldade está no fato de o gênero ser produto da atividade humana e esta, conseqüentemente, se encontra em constante modificação, fazendo com que determinadas classificações acabem em desacordo depois de um tempo. Assim como na língua, não há como estabelecer fronteiras entre os gêneros, afinal são produtos vivos.

E pensando em vida, dinamicidade, evolução e transformação, não se pode deixar de comentar, de forma específica, do gênero humorístico que, até bem pouco tempo atrás, não era reconhecido nem como forma de comunicação. Segundo a antropologia, estudar o humor é um campo difícil, pois um dos problemas encontrados está na linguagem, no discurso de duplo e, às vezes até, de triplo sentido. Embora haja uma certa confusão estabelecida é importante que se tenha em mente que o humor e o riso não são aspectos inseparáveis. O gênero humorístico pode ou não levar ao riso. Esse processo vai depender de uma série de fatores, inclusive os de ordem social e cultural. Conforme a afirmação de Travaglia (1990, pág. 22):

“O humor é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de demonstrar falsos equilíbrios.”

O humor vai além do simples aspecto de fazer rir. O humor é, sem dúvida, parte da atividade humana, um fenômeno complexo e que abrange várias áreas de estudo, como a Antropologia, a Filosofia, a Semiótica, a Linguística, a Psicologia e, dentre muitas outras áreas, a Análise do Discurso, é claro. Raskin (apud Travaglia, 1990, pág. 61) afirma que a Semântica e a Pragmática são as duas disciplinas linguísticas mais importantes para o estudo do humor. Entretanto, a evolução é uma constante em tudo na vida, as pesquisas não param e novos conceitos e ciências vão surgindo e trazendo maior dinamicidade aos estudos científicos. É o caso da A. D., por exemplo, que tem demonstrado ser uma disciplina capaz de estudar, também, os fenômenos humorísticos da linguagem em situação comunicativa. Sendo assim, as formações discursivas da A. D. podem fornecer um material explicativo para muitos fatos presentes no discurso humorístico (como por exemplo, a questão do humor étnico, de certos pré-juízos ou preconceitos existentes na maioria desse tipo de discurso), se utilizando, principalmente, do aspecto histórico-social.

Entrando na área do estímulo para estudos, pode-se dizer que o gênero humorístico deveria ser encarado como um recurso e uma necessidade para os trabalhos escolares, principalmente, no que se refere ao ensino/aprendizagem de língua materna. Trabalhar com gêneros humorísticos na escola com o propósito de estimular o pensamento crítico no sentido de ajudar na compreensão das relações sociais, observando estereótipos, discriminações e manipulações do poder, é sem dúvida um excelente caminho não só no que se refere ao processo ensino/aprendizagem, como também à formação do próprio cidadão. Afinal, a escola é o local onde a cultura é aspecto fundamental, e por isso a diversidade e a pluralidade se fazem sempre presentes nesses ambientes.

3. O fazer enunciativo nos discursos parodísticos

Os fragmentos a serem analisados pertencem a duas paródias: uma intitulada “Minha terra tem horrores”, cujo poema parodiado é “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias, escrita neste ano de 2003, por uma aluna do 2º ano do curso de Letras pertencente a uma escola de nível superior; e a outra a um aluno do Ensino Fundamental, de uma escola pública, que participou de um Concurso de Paródias promovido pelo projeto PROLER desenvolvido na U.E.L., no ano de 1994, intitulada “A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho”.

A identificação dos textos parodísticos com os seus modelos não é difícil de ser feita devido à presença de determinados elementos (palavras e/ou expressões) que possibilitam a relação intertextual (conforme se observa logo no título “Minha terra...” e “A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho”).

Com relação à primeira paródia, ode-se dizer que enquanto um discurso busca a exaltação e idolatria da terra, o outro (o parodístico) denuncia todo e qualquer tipo de manipulação ideológica. O jogo polifônico visto da perspectiva do “eu”, autor da paródia, e do “eu”, produtor do poema propicia o discurso da oposição, do contrário (ou como chamavam os gregos, do contra-canto). A 2ª voz, primeiramente, entra na voz do outro (esse outro pode ser percebido como o produtor do texto original) e assume uma posição antagônica em relação à voz original e a fala se torna um campo de batalha para idéias e sentidos diferentes.

*“Minha terra tem favela
Onde manda o traficante;
As armas que aqui protegem,
Não protegem como lá.”*

Sendo assim, em referência ao jogo polifônico, pode-se dizer que na paródia, segundo Sant’ana (1995, pág. 14), não existe, propriamente, uma fusão de vozes, mas sim que “as vozes, na paródia, não são apenas distintas e emitidas de uma para outra, mas se colocam, de igual modo, antagonisticamente.”

Ao contrário, do autor do texto original, em meio a essa comparação repleta de subjetividade entre o “aqui” e o “lá” (entre o espaço enunciativo e o espaço enuncivo) não existe um lugar melhor, ou seja, nesse confronto o “lá” (a Pátria) é descrito como sendo um horror com relação ao “aqui”. Lembrando-se da teoria de Maingueneau e Ducrot no que se refere à polifonia, pode-se dizer que esse discurso parodístico demonstra apenas um locutor considerado tão somente a partir do ponto de vista de sua atividade enunciativa. Uma prova disso é o uso da interjeição presente no 4º verso da terceira estrofe.

“Não permita oh Deus, que eu morra”

Segundo Maingueneau (1996, p. 91) “a interjeição supõe uma teatralização de seu próprio corpo de enunciador.” Isso quer dizer que o enunciador, enquanto ser do discurso, dá voz a um locutor chamado de “locutor L”, que através do uso de uma interjeição expressa toda sua preocupação diante da situação de violência e descaso para com a natureza. Dessa forma, o enunciador, ao mesmo tempo em que relata o caos na vida dos que moram na Pátria, ressalta, também, certa prudência ao revelar preocupação e até por que não dizer, certo reconhecimento misturado com angústia, pois afirma “ter valores” em sua terra e não gostaria de morrer antes de encontrar (ou reencontrar) tais valores (como por exemplo, a paz revelada pelo canto do sabiá).

*“Mas minha terra tem valores,
Que tais não consigo encontrar; (...)”*

*“Não permita, oh Deus, que eu morra,
Com uma bala perdida lá;
Sem que encontre os valores*

E o canto do sabiá.”

A contradição fundamental apresentada nesse discurso faz referência ao conflito econômico e político que opõe uma sociedade a si mesma. Nesse aspecto a contradição deve ser entendida como algo histórico. Segundo Foucault (1997, pág. 173), “a contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade”.

Já nos fragmentos da paródia “A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho”, o que se pode observar é que nada acontece como nas fábulas. Embora haja o aparecimento do *frame*¹ do lobo, ou seja, este é sempre mau, perverso e cruel, tudo aquilo que é idealizado, que é para sempre nos contos de fada (como as personagens, a felicidade e o final feliz) não ocorre nessa paródia.

Nesse texto parodístico, é possível observar a intertextualidade em várias partes. Essa mistura de dados durante o texto pode ser considerada um dos fatores que indicam o conhecimento de mundo não só do emissor, como também do receptor. Uma delas refere-se à história da “Branca de Neve e os Sete Anões”, quando o narrador (locutor) comenta que o lobo não devorou a Chapeuzinho ali mesmo (no meio da floresta) devido à presença dos sete anões e ao falar sobre o príncipe, que em vez de acordar a Branca de Neve, foi salvar a Chapeuzinho (depois de ouvir os gritos de socorro vindos da casa da vovozinha):

“Eis que o lobo passeava pela floresta quando ouviu aquela canção. Vendo que se tratava de Chapeuzinho Vermelho, teve vontade de dar um pulo e devorar a pobre menininha ali mesmo, na mata. Mas não ousou fazer isso devido à presença do sete anões que estavam velando a Branca de Neve.”

“O príncipe encantado, que estava indo despertar com um beijo o infinito sonho de Branca de Neve, ouviu um berro, desceu de seu lindo cavalo branco e entrou correndo na casa da vovozinha..”

¹ Segundo definição de Koch & Travaglia (1997:64): “*Frames* são modelos globais que contêm o conhecimento do senso comum sobre um conceito central (por exemplo, Natal, viagem aérea); estabelecem quais as coisas que, em princípio, são componentes de um todo, mas não estabelecem entre eles uma ordem ou seqüência (lógica ou temporal).

Embora Ducrot leve em consideração apenas o momento da enunciação (como comentado no item dois desse trabalho), há de se considerar alguns aspectos importantes de sua teoria dialógica, como o uso das interjeições. Há alguns momentos, neste texto parodístico, em que a interjeição “Ah!” é empregada, mas em todas as enunciações há uma correspondência ao sentimento (sentido) de quem a proferiu, ou seja, do locutor L (aquele responsável pela enunciação):

“Que dentes bonitos e branquinhos a senhora tem!”

“ _ É que eu uso ‘Kolinós’! Ah!”

Então Chapeuzinho Vermelho tomada pelo susto, deu um enorme grito:

“ _ Aaaahhh!!!”

Caso o locutor L tivesse se expressado de forma direta na enunciação, como por exemplo: Eu uso *kolinós*, por isso tenho o hálito refrescante! (no primeiro momento) ou Que susto horrível você me deu! (no segundo momento), os seus sentimentos passariam a ser objetos da enunciação e não mais estariam traduzidos na interjeição (levando o receptor a captar o sentimento por ela expresso).

Conclusão

A paródia pode ser considerada um eficiente tipo de texto a ser aplicado ao ensino, pois nela o produtor explora toda sua capacidade criativa e demonstra o seu conhecimento de mundo no momento da elaboração. O fato de a grande maioria das pessoas associarem o termo “paródia” ao cômico, não quer dizer que toda paródia deva provocar o riso para ser, efetivamente, uma paródia. O riso é apenas um efeito provocado pelo sentido cômico de um determinado discurso. Uma piada, por exemplo, pode não levar ao riso, ou porque já é conhecida ou porque não foi entendida, mas nem por isso deixa de ser cômica. Como se pode observar, existe uma série de fatores implicados no efeito do riso.

Entende-se que a paródia é em gênero ambíguo, não apenas em se tratando das vozes presentes, mas também no que se refere às intenções do texto parodístico, ou seja, ao mesmo tempo em que a crítica aparece de forma a mostrar uma insatisfação, pode surgir para provocar o riso

através da ridicularização, e ainda servir como um meio para se libertar de certas regras e conceitos (visão carnavalesca do mundo).

Conforme se pôde constatar nas pequenas e breves análises parodísticas, muitos dos efeitos de sentidos produzidos no discurso parodístico podem ser observados a partir dos elementos que compõem a enunciação – eu / aqui / agora e das categorias de pessoa, de espaço e de tempo. Sabe-se, entretanto, que esses não são os únicos meios de se fazer uma análise, e menos, ainda, que eles sejam suficientes por si sós. Por isso a necessidade de fazer um estudo sobre a questão do gênero, afinal, ao propor uma análise sobre qualquer forma de comunicação, é preciso saber defini-la para que não deixe nenhum tipo de dúvida no que se referir à análise.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** Trad. de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1987.

_____. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance.** 4 ed. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **A estética da Criação Verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BIDERMAN, Maria Tereza. **Dicionário Contemporâneo de Português.** Petrópolis: Vozes Ltda., 1992.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica.** Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Trad. Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1987.

FOCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes: la littérature au second degré.** França: Editions du Seuil, 1982.

KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de lingüística para o texto literário**. 1ed. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. São Paulo: Martins Fontes, 4: 85 – 101, 1996.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. *In*: Dionísio, Ângela Paiva *et al.* **Gêneros Textuais & Ensino**. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 47 – 57, 2002.

SANT'ANNA. **Paródia, Paráfrase & CIA**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Uma Introdução ao Estudo do Humor pela Lingüística. **Revista Delta**. Vol. 6, nº1, 1990.

A DESCRIÇÃO DA INFRA-ESTRUTURA DAS HQs

Maria Ilza ZIRONDI (PG-UDEL)

Elvira Lopes NASCIMENTO (Orientadora)

Introdução

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa: “Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para ensino de LE (Língua Estrangeira) e LM (Língua Materna)” desenvolvido na UEL, tendo como coordenadoras as Prof^{as} Dr^{as}: Vera Lúcia Lopes Cristovão (LE) e Elvira Lopes Nascimento (LM). A pesquisa tem como fundamentos teóricos os estudos advindos da Universidade de Genebra pelo grupo de Bronckart, (1997/1999); Dolz e Schneuwly, (1998) e outros pesquisadores. Na linha de raciocínio proposta pelos autores, as práticas de linguagem implicam dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. E, para a compreensão e produção de textos são necessárias capacidades que, segundo os estudiosos citados, implicam diversas capacidades da parte do sujeito: a de adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), a de mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).

Os autores partem da hipótese que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY, 1999). Dessa forma, é fundamental ao professor conhecer o estatuto dos gêneros para transpô-los às salas de aula. Para tanto, nos dispomos a traçar um percurso que consiste na desconstrução e descrição de um gênero muito popular entre jovens e adultos - histórias em quadrinhos - para atingirmos o objetivo principal do trabalho que vimos desenvolvendo que é o de construir um modelo didático desse gênero.

Como não é possível analisar todos os gêneros genericamente, selecionamos esse gênero a partir de informações coletadas no próprio contexto de ensino. Restringimos nossa análise às HQs de Maurício de Souza¹ devido a sua ampla circulação social no Brasil e também porque é comum o interesse dos alunos pela sua leitura, uma vez que seu conteúdo temático pode ser associado ao contexto sócio-cultural de nossos alunos.

¹ Das quais, cinco foram extraídas das revistinhas e cinco da internet site: www.portaldamonica.com.br.

Para a construção de um modelo didático de gênero que pretendemos realizar ao final da pesquisa, utilizaremos vários níveis de análise segundo BRONCKART (1999). Nesta comunicação, vamos nos restringir a apresentar um panorama geral do trabalho, sendo que nossa ênfase se dará sobre a infra-estrutura do texto: plano textual global, tipos de discurso e tipos de seqüências.

2. Níveis de análise

2.1. Contexto de leitura

Essa fase compreendeu a observação dos contextos escolares, pois de acordo com a teoria do interacionismo sócio-discursivo é preciso conhecer os contextos em que se dará o processo de adoção-adaptação do gênero a ser ensinado e as representações que os sujeitos envolvidos têm deste. Para isso, observamos em escolas públicas do Ensino Fundamental, sua estrutura física e sócio-subjetiva.

Em relação à estrutura física, as escolas observadas apresentam, embora haja vários problemas de ordem administrativa e financeira, condições para que a aprendizagem ocorra. Todas fornecem merenda, espaço suficiente, corpo docente, boas condições de higiene e iluminação, etc..

Os professores observados, exceto por raras exceções, têm atitudes extremamente conservadoras e tradicionais em relação às atividades desempenhadas. Os textos utilizados são meros artifícios para o ensino de uma atividade lingüística específica. A preocupação maior destes consiste em preencher o tempo com atividades para as quais não traçam metas ou objetivos e de maneira apática e autoritária impõem tarefas, sem compartilhar interesses e/ou conhecimentos com os alunos.

Os alunos por sua vez, aceitam passivamente o que lhes é designado. Como não lhes são permitidas opiniões, não constroem significados, tendo seus pensamentos e atitudes críticas limitadas às idéias dos professores que, ao não permitirem suas falas, anulam sua criatividade, não estimulam seus interesses, não valorizam sua cooperação.

Podemos, assim, verificar muitos problemas em relação às atividades pedagógicas. Nas aulas, os gêneros trabalhados são referenciais para mera discussão lingüística e/ou gramatical sem serem analisados em relação a gêneros quanto a sua estrutura composicional, estilo, tema e a outros elementos internos ou externos que os tornam parecidos ou desiguais. Como a situação de aprendizagem é artificial, podemos constatar que os alunos não desenvolvem capacidades de ação, capacidades lingüísticas e discursivas para as suas práticas sociais com a linguagem.

2.2. Contexto de produção

Nessa etapa buscamos conhecer o gênero HQs em seus aspectos sócio-históricos e contextuais, pois acreditamos não ser possível trabalhar com um gênero sem conhecer o que especialistas e experts falam sobre ele analítica, descritiva e/ou historicamente. Para isso fizemos pesquisas que nos permitissem reconstituir a trajetória do gênero. (ZIRONDI, 2003). Optamos por um único produtor, portanto nos limitaremos a mapear dados sobre o contexto de produção de Maurício de Souza pelo fato de que as suas HQs apresentam caráter mais universal, uma vez que os leitores brasileiros, acostumados com o estilo americano, não aceitavam material diferente. Personagens como Pelezinho e Chico Bento, retratam figuras autenticamente nacionais, surgiram bem depois das primeiras publicações do autor. Para distribuir seu material, Maurício de Souza criou sua própria redistribuidora, e hoje, Chico Bento e Mônica disputam a preferência dos leitores.

2.3. A infra-estrutura textual

Esta etapa refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático fornecendo uma visão estrutural e panorâmica do texto. Quanto ao plano textual global das HQs, remetemos o leitor para Zirondi (2003).

2.3.1. Os tipos de discurso

Para verificar os tipos de discurso constitutivos das HQs de Maurício de Souza, procuramos detectar, por meio da quantificação de elementos lingüísticos semiotizados no texto, se estes remetem para um sujeito produtor (unidades lingüísticas pronominais) e seu momento de produção (unidades lingüísticas verbo-temporais).

Essas unidades podem estabelecer relação de disjunção ou conjunção em relação ao mundo ordinário. Se disjuntas, as representações referem-se a fatos passados e atestados ou a fatos futuros plausíveis e imaginários; se conjuntas, as representações se referem a fatos apresentados como acessíveis ao mundo ordinário: mundo da ordem do narrar e do expor, respectivamente.

Assim, tem-se o texto implicado e o texto autônomo. O texto é implicado por meio de referências dêiticas aos parâmetros de ação de linguagem. Já o texto autônomo não requer conhecimento das condições de produção.

O primeiro passo em busca dessa definição foi a observação e descrição sistemática do canal e suporte que contém as histórias mapeando informações sobre a produção, descrição e característica das obras, estabelecendo também o contexto físico (emissor e receptor) e social (emissor e destinatário).

O contexto de produção das HQs de Maurício Souza: as revistas (gibis ou almanaques) mantêm entre si semelhanças quase que invariáveis. Pequenas, leves, coloridas, em seu interior pode-se encontrar, além das histórias, passatempos, informes educativos e lembretes de festas comemorativas, etc..

As histórias são geralmente curtas, ora correlacionando imagem (visual) e linguagem escrita (textual), ora somente os recursos imagéticos. Já no *site* do autor podemos encontrar várias “janelas” de interatividade contendo histórias sobre a criação dos personagens, compras de produtos, notícias, informações, propagandas, etc., além de uma página com histórias semanais envolvendo os personagens.

Em relação ao contexto físico de produção: o emissor pode ser considerado por uma agência produtora, a MSP no caso da internet e pela Editora Globo e a Editora Maurício de Souza no caso das revistinhas, que destinam as HQs a receptores específicos (leitores e apreciadores) que se encontram, obviamente, distanciados do emissor do ponto de vista físico.

O lugar físico da produção é a própria editora que veicula as HQs em um canal e suporte específicos, nesse caso, nas revistinhas ou pela internet. O momento da produção pode ser anterior à publicação (no caso do reaproveitamento e reedição de histórias anteriores), ou quase que concomitante a ela.

Como a produção das HQs requer um serviço especializado, a empresa que produz, a MSP, utiliza um pessoal capacitado para criar, executar, redigir, desenhar, letrear, colorir, assistir, coordenar, dirigir, expor, atender, supervisionar, administrar, fazer publicidade e divulgação, não somente das revistas, mas dos produtos associados à marca.

Em relação ao contexto social de produção: o enunciador é toda a equipe de produção, incluindo o próprio Maurício de Souza. Assumindo o papel de consumidores em potencial, os leitores, colecionadores e/ou apreciadores das HQs de todas as idades, principalmente as crianças, são os destinatários do produto em si.

Facilmente reconhecíveis por seu aspecto peculiar e atrativo, as HQs constituem-se como o canal e suporte para veicular as histórias e atrair cada vez mais o público que deseja, principalmente, se divertir com uma leitura descontraída e dinâmica.

Em relação ao ato de produção: um dos elementos que colaboram para a classificação do tipo de discurso, é o dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso, ou seja, um agente-produtor, um interlocutor eventual e o espaço-tempo de produção. Assim, em relação ao momento de produção, o interlocutor eventual (leitor das HQs), não se encontra inserido no mesmo espaço-tempo que o agente produtor das histórias. Portanto, não há implicação dos parâmetros físicos de ação de linguagem, isto é, há autonomia uma vez que os agentes envolvidos encontram-se distanciados.

Em relação às coordenadas gerais dos mundos discursivos: nesta etapa, fizemos levantamentos para detectar unidades lingüísticas que revelem a articulação com a situação de produção. A quantificação aponta que, no *corpus* analisado, o uso do pronome de primeira pessoa do singular e formas verbais correspondem a 41%, e 75% são frases exclamativas. O percentual maior de dêiticos, assim como o alto índice de frases não declarativas, remeteriam para um produtor agente num tempo-espaço de produção relacionado com o mundo ordinário. Entretanto, a deixis nas HQs não remete para um mundo externo, mas sim, para o mundo interno do texto. Os interlocutores (você/vocês) e os agentes da interação (eu, me, mim e formas verbais correspondentes) remetem ao mundo discursivo criado para os personagens. Portanto, as instâncias que remetem a um agente produtor estão numa relação de independência lingüística no que se refere ao tempo e espaço da produção.

Desta forma, podemos constatar que as coordenadas gerais tornam o mundo discursivo criado pelas as HQs “não-situável” em relação às coordenadas geográficas e temporais do mundo ordinário, portanto, há uma disjunção das coordenadas do mundo ordinário do agente produtor e dos seus destinatários. Essa disjunção situa o mundo discursivo das HQs no mundo do narrar.

Nos usos dos diálogos interativos, ou seja, num momento de comunicação face a face, há indicações a respeito do lugar, do momento dos sujeitos e seus papéis no ato de comunicação, revelados por determinados elementos lingüísticos (como os pronomes pessoais – eu, tu/você, ele, etc. – e, os advérbios de lugar e tempo – aqui, aí, ali, lá, acolá; agora, então – respectivamente (LYONS, 1979). Esses elementos são “pistas” deixadas no texto, empregadas pelos sujeitos conforme as alternâncias dos papéis, e que ligam o enunciado produzido a uma situação de comunicação específica (ainda segundo Lyons indicam: o “próximo” e “não próximo”, o “momento em que se fala” e o “não-momento” em que se fala). Essas formas são também chamadas de dêiticos, que atuam como “roteiros” para se chegar a um determinado referente dentro da enunciação.

Portanto, no mundo do narrar, os segmentos do texto que compõem as HQs, devem ser analisados não em relação com o mundo ordinário do agente produtor do texto (Maurício de Souza Produções produzindo o texto), mas em relação ao mundo ficcional dos personagens postos em cena no segmento narrativo.

Outros elementos existentes nos textos das HQs que podem implicar a existência do agente produtor empírico são os sintagmas verbais. As escolhas dos tempos verbais, auxiliares e flexões são um dos mecanismos que contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade do texto (BRONCKART, 1999:273).

A organização temporal de um texto é que determina os processos de estado, acontecimentos e ações que, verbalizados no texto, aparecem em interação com outras unidades formando um todo constitutivo de sentido, possível, portanto, de ser localizado e situado temporalmente.

A quantificação dos tempos verbais demonstra o uso maior de formas do presente do indicativo, do futuro simples ou perifrástico, principalmente, com auxiliar *ir*, e voz passiva. As locuções verbais demonstram o uso do presente do indicativo + infinitivo do verbo principal indicando firme intenção de executar uma ação ou a certeza que está será realizada em um futuro próximo ou imediato, indicando, assim, momento simultâneo à fala dos personagens (RYAN, 2002).

As formas dos tempos compostos demonstram, além de uma relação de estado. Ex.: voz passiva: “está quebrada” (HQ2) – com o gerúndio do verbo principal, uma ação mais duradoura num momento mais preciso como em: “está brincando” (HQ1); “está me decepcionando” (HQ2); “estamos espalhados” (HQ5); “está olhando” (HQ7); “está fazendo, está falando” (HQ8); “está ouvindo” (HQ9), que revelam simultaneidade ao momento da fala.

O presente simples, também bastante usado nas HQs, indica que o momento do processo que se aplica coincide com o momento da fala; o pretérito perfeito indica que os processos a que se aplicam têm um valor imediatamente anterior em relação ao momento da fala e o futuro simples ou perifrástico indica que o processo a que se aplica tem um valor imediatamente posterior em relação a esse momento.

As HQs, como já foi comentado, apresentam um mundo discursivo disjuncto, portanto as unidades dêiticas não remetem a um produtor empírico, externo ao mundo discursivo criado, atestando assim, a autonomia do agente produtor no ato de produção.

2.4. As seqüências discursivas

Segundo Bronckart (1999), o agente-produtor do texto dispõe de conhecimentos ou representações a respeito de um dado tema e que são reorganizados em cada produção verbal de maneira linear e expostos por meio de planos, esquemas, seqüências, etc. Como podemos demonstrar em etapas anteriores, as formas de planificação e os esquemas são categorizados por estruturas específicas a cada gênero.

As seqüências, segundo Adam (apud BRONCKART, 1999), “são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências”, assim, a combinação dessas diversas proposições pode ser efetuada em duas modalidades: por fusão e encaixamento.

Desta maneira buscamos estabelecer, primeiramente, como se articulam as macroproposições (considerando estas o “todo” do texto) sob as seqüências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

HQs	Descritiva	Argumentativa	Dialogais	Narrativa	Explicativa	Injuntiva
01	-	-	100%	100%	-	-
02	-	-	100%	100%	-	-
03	-	-	100%	100%	-	-
04	-	-	100%	100%	-	-
05	-	-	100%	100%	-	-
06	-	-	100%	100%	-	-
07	-	-	100%	100%	-	-
08	-	-	100%	100%	-	-
09	-	-	100%	100%	-	-
10	-	-	100%	100%	-	-

Quadro 1 – Tipos de seqüências: macroproposições (o texto na sua totalidade)

Após determinarmos para o mundo das HQs, o mundo do narrar, atribuímos a ele a seqüência narrativa para organização interna dos textos, pois todas as histórias analisadas são sustentadas por um processo de intriga em que os acontecimentos são organizados de modo a formar um todo, isto é, uma história completa com começo, meio e fim e na qual aparece: uma situação inicial, complicação, ações, resolução e/ou situação final, ou ainda, por scripts, que organizam os enunciados em uma ordem cronológica simples, que pretende reproduzir a ordem dos acontecimentos constitutivos da diegese (BRONCKART, 1999:252).

Entretanto, o estatuto dialógico das HQs é sustentado por um discurso pautado em trocas de turnos de fala, diretamente assumidos pelos seus respectivos agentes-produtores envolvidos numa interação verbal – diálogo – atribuída aos personagens postos em cena, no mundo discursivo criado (discurso interativo secundário, segundo BRONCKART, 1999). Assim, não há como categorizar a seqüência discursiva das HQs apenas a uma forma de seqüencialização (a narrativa ou dialogal). Podemos dizer que a seqüência dialogal se apresenta co-existindo com a seqüência narrativa, pois apresenta uma fase de abertura em que os interactantes entram em contato; uma fase transacional em que o conteúdo temático da interação verbal é construído e uma fase de encerramento que põe fim à interação, gerando assim, uma situação inicial, complicação e/ou ações, e uma situação final. Portanto, há uma fusão entre esses tipos de seqüência formando uma macroproposição discursiva.

Além desses tipos de seqüência por fusão, às HQs podem se encaixar outros tipos de seqüência, como demonstra o quadro a seguir:

HQs	Descritiva	Argumentativa	Dialogais	Narrativa	Explicativa	Injuntiva
01	02	01			02	-
02	00	01			02	-
03	02	08			01	-
04	02	05			05	-
05	01	05			05	-
06	00	01			01	-
07	01	01			20	-
08	01	01			13	-
09	00	05			08	-
10	03	02			03	-
Total	13	27			31	-

Quadro 2 – Tipos de seqüência por proposições (partes “menores” do texto das HQs)

Como podemos observar além da seqüência dialogal e narrativa que perfaz todo texto formando a macroproposição, encontramos seqüências descritivas, argumentativas e explicativas caracterizando as proposições menores.

Por meio da descrição, os agentes podem fazer ver em detalhes objetos do discurso, para isso fazem uma “ancoragem” nestes caracterizando-os peculiarmente. As argumentações e explicações são seqüências que aparecem nos turnos de fala, pois são próprias dos diálogos, uma vez que no discurso interativo, o agente-produtor expõe aspectos contestáveis do tema, ou então, explica o que julga de difícil compreensão para o destinatário, isto é, tende a desenvolver a apresentação das propriedades desse objeto por meio de explicações e/ou argumentações, tendo como réplica o questionamento ou contra-argumento.

Embora esse resultado obtido quantitativamente em relação a essa “classificação” das seqüências das HQs possa não ser universal e categórico a todas, eles nos trazem contribuições para determinar alguns elementos que possivelmente nos conduzirão a uma determinação do gênero em relação a outros, além de confirmar a disjunção em relação às coordenadas gerais do mundo discursivo e a classificação feita anteriormente de que as HQs pertencem ao mundo discursivo autônomo disjunto.

Referências Bibliográficas

BRONKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso: Por um interacionismo sócio-discursivo.** EDUC – São Paulo: PUC, 1999.

DOLZ, Joaquim e Schneuwly, B. **As capacidades orais dos alunos.** Paris: ESF, 1998, 75-81.

_____. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação, n.º 11, p. 5-16, mai /jul/ago, 1999.

HIGUCHI, Kazuko Kojima. **“Super-Homem, Mônica & Cia.”** In: Aprender e ensinar com textos não escolares. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

LYONS, John. **Introdução à Lingüística Teórica.** São Paulo: Ed. Nacional/Ed. USP, 1979.

RYAN, Maria Aparecida. **Conjugação dos verbos em português**. 17ª ed. São Paulo, Ática: 2002.

ZIRONDI, Maria Ilza. HQs: a desconstrução e a descrição de um gênero para o ensino-aprendizagem de Língua Materna. In: XVI CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ-CELLIP, 2003. **Anais ...** Londrina: UEL. (no prelo).

3ª PARTE

Gêneros Textuais e Ensino

O DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA CELEBRIDADES EM NOTÍCIAS E BIOGRAFIAS

Talitha ALONSO (PROIC-UEL)

Josué Marcos RIBEIRO (UEL)

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO (PG-UEL)

Introdução

Por meio de observações em aulas do Ensino Fundamental, percebemos que o ensino da gramática normativa ainda impera nas aulas de línguas estrangeiras de algumas escolas públicas em Londrina - PR. Duras críticas têm surgido quanto à real utilidade da gramática normativa para o desenvolvimento da leitura¹. Surge então a oportunidade de propor uma ampliação do campo de visão dos estudos lingüísticos aplicados, transpondo² do nível lexical e frasal, em direção ao nível do texto, o que pressupõe a análise das suas condições de produção. Essa proposta de ensino-aprendizagem, relativamente nova, tem como base o interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart (1999a). Devido ao caráter inovador da proposta, surge, então, alguns questionamentos: como esse novo enfoque pode contribuir para a didática de línguas nas séries do nível fundamental? Como os gêneros “biografia” e “notícia” contribuem para promoverem a imagem da celebridade submetida à apreciação valorativa (ideológica) do agente produtor em uma esfera de comunicação específica, como é a da mídia eletrônica?

Para responder a essas perguntas, esse trabalho tem como objetivos principais: 1) transpor o interacionismo sócio-discursivo para modelos didáticos³ de gêneros textuais, 2) descrever o gênero biografia e o gênero notícia e 3) analisar como a temática “celebridades” se constrói em ambos os gêneros.

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32 estipula que o “[...] pleno domínio da leitura e da escrita [...]” “[...] constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo [...]”. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 37)

² A transposição para o nível textual transfere o ensino de gramática normativa para outros planos fazendo com que a normatização apresente-se como um tópico colaborativo e não mais o tópico central.

³ Para a construção de um modelo didático do gênero, deve-se, portanto, conhecer o estado da arte dos estudos sobre ele, incluindo suas características lingüísticas e textuais; as capacidades e as dificuldades dos alunos em se trabalhar com textos do gênero selecionado e as experiências de ensino/aprendizagem oriundas de documentos oficiais (CRISTOVÃO, 2001).

A fim de atingir tais objetivos, esse trabalho está dividido em três partes, sendo que a primeira trata da revisão da literatura subdividida em três itens: as bases teóricas do trabalho; a temática pluralidade cultural, uma das vertentes dos PCNs e a contribuição de alguns estudos sobre os gêneros em questão. A segunda tratará da metodologia empregada. A terceira discutirá os dados e, finalmente, apresentaremos as conclusões a que chegamos.

1. Revisão da literatura

Nesta parte, pretendemos introduzir o contexto e a abordagem teórica que subjazem ao nosso trabalho, comentar a temática pluralidade cultural e expor algumas definições dos gêneros.

1.1 Inferência: a favor do vento

Em 2002, preocupados com a atual conjuntura no ensino de línguas, organiza-se o projeto de pesquisa “Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de LE e LM” que busca informações, através de observações das aulas de língua inglesa do Ensino Fundamental, sobre o contexto das escolas públicas com o intuito de identificar os gêneros textuais que podem ser objeto de aprendizagem. Entendemos que os estudos bronckartianos, por enfocarem práticas sociais de linguagem são capazes de promover⁴ a ponte entre os estudos científicos e a práxis de sala de aula. Estabelecido esse elo entre as duas linguagens – a acadêmica e a do professor - estabelece-se o diálogo, pois será através dele que as partes envolvidas no ensino-aprendizagem elencarão quais marcas são inerentes a um determinado gênero. Segundo o interacionismo sócio-discursivo, o agente produtor realiza a ação de linguagem a partir de representações psicológicas do meio, ou seja, de “mundos representados”: o contexto físico, social e subjetivo. A partir daí, ele semiotiza essas representações em discursos ou em textos que se diversificam em gêneros. Vamos exemplificar essa criação representacional com dois enunciados: biografia e notícia jornalística (vale lembrar que estamos considerando a modalidade escrita⁵). Ao lermos tais enunciados, automaticamente

⁴ Nas séries iniciais sugere-se estudos de gêneros que exigem menos complexidade de tarefas como algumas embalagens e alguns cartões postais.

⁵ Em contraste com modalidade oral.

construímos uma predefinição do que seriam (ver anexo A). Ora, se é possível criarmos representações de um enunciado, tanto Bakhtin, quando diz que “[...] gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” (1953, p. 279), quanto Mainguenu ao afirmar que “[...] gêneros são atividades mais ou menos ritualizadas [...]” (1998, p. 74), já tinham em mente que nosso conhecimento sobre linguagem tem um referencial, ou seja, não é possível zerar nosso conhecimento de mundo para adquirirmos outros. O que fazemos é baseado em conhecimento prévio. É essa inferência que devemos prestigiar.

Bronckart (1999a), com seus estudos acerca de textos e de gêneros, se fundamenta em Bakhtin (1992) e Mainguenu (1998), entre outros, e contribui para que percebamos melhor a estabilidade de determinadas estruturas lingüísticas e extra-lingüísticas que definem um gênero num determinado momento sócio-histórico.

1.2. PCNs e diversidade cultural

Em se tratando de uma disciplina responsável pelo confronto entre outras culturas, reconhecemos que os PCNs conferiram à Língua Estrangeira um estatuto interdisciplinar. Por esse motivo, além de Bronckart, também temos deixado permear a nossa abordagem por partes dos PCNs (BRASIL, 1998, p.143), mais propriamente a parte que trata da temática Pluralidade Cultural, porque nessa temática estão definidos tópicos condizentes com o perfil desse nosso trabalho atual como:

- = conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- = utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- = saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para construir e adquirir conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.143)

Portanto, a temática Pluralidade Cultural relaciona-se com o nosso trabalho, pois o corpus selecionado possibilita-nos ter conhecimento de

outras culturas através dos biografados ou noticiados estrangeiros, o que de certa forma permite-nos uma maior proximidade com os povos de outras culturas e nações. Transpondo os limites frasais, com os dois gêneros selecionados, conseguimos chegar ao nível textual, considerando o uso de diferentes tipos de linguagem, de diferentes fontes, e de diferentes recursos tecnológicos.

1.3. Biografia e notícia: delineando definições

Biografia como descrição ou história da vida de uma pessoa é a definição apresentada no Dicionário Aurélio (1986). Outras fontes pesquisadas (MURCHO, 2003) nos sugerem que o fortalecimento do indivíduo emergente no final da Idade Média com o Renascimento é acompanhado pela popularização da biografia por nos permitir perceber a sociedade e os dramas de uma época por meio da vida das pessoas, famosas ou anônimas. Outra explicação para o fascínio que o gênero biografia exerce sobre os leitores é o fato de que ele expressa muito bem as preocupações do homem contemporâneo. A vontade de ler sobre a vida de alguém tem fundamentos na sociologia e na antropologia

Quanto ao gênero notícia, no Dicionário Universal de Língua Portuguesa, o termo origina-se do Lat. *notitia*, e pode significar:

s. f., relatório ou informação sobre um acontecimento recente; aquilo que se ouve pela primeira vez; assunto de interesse, matéria adequada para jornal e noticiários de rádio e/ou televisão; conhecimento; informação; notícia; nota; observação; apontamento; resumo; exposição sucinta; breve relação; memória, biografia, escrito sobre qualquer assunto de interesse; nota histórica ou científica; lembrança; recordação; nova; novidade. FONTE <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>

Por sua vez, no Manual de Redação e Estilo de O Estado de São Paulo "A notícia, de modo geral, descreve o fato e, no máximo, seus efeitos e conseqüências". () Em suma, o objetivo da notícia é informar. Entre as duas definições, a definição demonstrada pelo Dicionário Universal é, como se percebe, muito ampla. Tal amplitude está associada às intenções do enunciador, ou seja, se a intenção desse enunciador é a de relatar um acontecimento recente, ele mobilizará os fatos que estarão ocorrendo naquele momento. Um outro enunciador poderá mesclar fatos recentes com fatos históricos em seu enunciado. Assim, fica evidente que

a intenção do enunciador é mobilizadora de tantas características quanto demonstradas pelo Dicionário Universal de Língua Portuguesa, justificando a amplitude da definição. Como é necessário delimitarmos nosso corpus, algumas observações são necessárias: 1) trabalhamos com a perspectiva da notícia veiculada em jornais, também conhecida como notícia jornalística; 2) optamos também pelas notícias jornalísticas veiculadas pela internet o que lhe confere mais uma característica: online. Portanto trabalhamos com notícia jornalística online.

2. Metodologia

Temos como corpus três biografias e três notícias em língua inglesa. Todas são veiculadas na internet, o que lhes confere o designativo online⁶. Foram feitas análises de ordem semântica, léxico-semântica e paralingüística. O primeiro procedimento

(...) se traduz principalmente na identificação do tema ou do(-s) tema(-s) tratado(-s) e na apreensão de certos elementos do quadro e do projeto nos quais os textos se inscrevem. Em outros termos, a leitura inicial fornece índices sobre o conteúdo referencial semiótizado no texto, assim como índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação a esse contexto” (BRONCKART, 1999, p. 80).

Passando para o segundo item de análise proposto por Bronckart, nível este denominado léxico-semântico, analisaremos os lexemas disponíveis em língua bem como as regras gramaticais que parecem ser mais particularmente mobilizadas pelo texto. Finalmente passamos para o último nível de análise, a paralingüística, que nos permite identificar as unidades paratextuais (quadros, imagens, esquemas, etc) e os procedimentos supra textuais (títulos, subtítulos, paragrafação, sublinhados, itálicos, negritos, etc) .

⁶ A adjetivação online é atribuída ao nosso corpus por entendermos que o suporte digital é diferente do suporte papel, ou seja, aquilo que se veicula de forma impressa não se comporta idênticamente como aquilo que se veicula pela internet.

3. Descrição dos resultados e discussão

Para a seleção dos textos, elegemos três celebridades - Ayrton Senna, Lady Di e bin Laden, dos quais selecionamos as biografias e as notícias. As notícias selecionadas apresentam como conteúdo temático:

- Maior segurança na Fórmula 1;
- Parecer sobre a morte da Princesa Diana;
- atentados terroristas nos Estados Unidos em 11 de setembro.

As biografias foram extraídas do site www.biography.com, selecionado pela variedade de biografias que apresenta (cerca de 2500 biografias) e por suprir as necessidades da escolha do corpus. Outro ponto a ser considerado foi o da semelhança encontrada entre as biografias. Primeiramente, verificamos que todas são tratadas superficialmente, não oferecendo detalhes relevantes a respeito das personalidades biografadas. Após análise detalhada do corpus, pudemos observar que as biografias se dão de forma extremamente superficial por serem compostas por um discurso que pode não ser considerado contestável ou problemático, nesse caso, esse objeto apresenta-se como neutro ou neutralizado e o desenvolvimento das suas propriedades efetua-se em um segmento do texto chamado às vezes de simplesmente informativo, ou ainda puramente expositivo (BRONCKART, 1999, p. 239).

Também temos como semelhanças o fato de as biografias não serem assinadas como ocorre, por exemplo, nas notícias, isto porque acredita-se que o site em questão contrata profissionais para que os mesmos escrevam essas biografias de acordo com um roteiro pré-estabelecido. Pode ser apontado como diferença a extensão das biografias, por exemplo, a de Ayrton Senna, composta por apenas um parágrafo e a do Papa, composta por onze parágrafos.

As notícias foram extraídas dos sites: www.usatoday.com, www.wwk.com e www.september11news.com.

Na notícia jornalística verificou-se que o gênero desenvolve na sua operacionalidade uma certa narratividade. Vamos nos lembrar de van Dijk e Labov, autores citados por Barbosa (2001), que trabalham o texto nessa perspectiva narrativa. A autora cita-os pois os mesmos conceituam narrativa padrão estruturalmente como: 1. cenário que inclui descrição de 2. personagens e do 3. lugar, 4. e determinação do tempo. Situação inicial apontando 5. conflito(-s), 6. resolução(-ões), e 7. desfecho. (grifos nossos) A existência desses elementos também auxilia na identificação de uma notícia jornalística on line.

3.1 As características de ordem semântica

Quanto ao plano textual global das biografias percebemos, através do corpus selecionado que o mesmo se divide em quatro temas: no primeiro encontramos a profissão, no segundo momento encontramos local e data de nascimento, no terceiro uma breve descrição acerca dos trabalhos e, finalmente, menciona a causa e a data da morte.

Outro fator a ser considerado é que nenhuma das biografias tem a assinatura do responsável o que novamente pode ser justificado fazendo uso das esquematizações. Acreditamos que para serem escritas, essas biografias possuem um roteiro pré-estabelecido, e por fazerem parte de um mesmo site não existe a necessidade de um indivíduo se responsabilizar pela referida biografia, já que o site faz essa assunção de autoria automaticamente.

Nas notícias veiculadas em jornais impressos, as denominadas notícias jornalísticas, já temos algumas colaborações acadêmicas como a de Rodrigues (2001a), citando Caldas-Coulthard, explicando que as notícias jornalísticas consistem, estruturalmente⁷, “[...] de três componentes principais que são a manchete (the Headline), o parágrafo condutor (the Lead Paragraph) e o texto nuclear (Core Text)” (p. 31, nossa tradução). O plano textual global de uma notícia jornalística fica representado conforme modelo a seguir:

⁷ Também conhecido como plano textual global.

Motor Sports

• [Expandir o texto](#) • [Splice the text](#) • [Reorder](#) • [Highlight](#) • [Search](#) • [Print](#)

09/21/2001 - Updated 02:14 AM ET

NASCAR stands to learn for F1's ordeal

By Chris Jenkins, USA TODAY

ATLANTA — A racing series in the midst of a popularity boom suddenly loses its most popular driver. Under intense scrutiny, series officials must come up with a response that fans, corporate sponsors and the media believe will help prevent driver deaths.

Their cars, drivers and culture are much different, but members of the Formula One community certainly can identify with the situation NASCAR faces heading into today's release of the six-month investigation of Dale Earnhardt's death. And NASCAR certainly can learn from F1's experience. The F1 series' response to the 1994 death of Ayrton Senna — full of safety innovations forced to resistant teams and drivers looking to maintain the status quo — provides a blueprint for NASCAR.



By Massimo Sambucetti, AP
Ayrton Senna sits in his car before a practice session for the 1994 San Marino Grand Prix — the race that claimed his life.

Related Items

MANCHETE

Parágrafo condutor

Texto nuclear

Houve mais diferenças do que semelhanças entre as notícias. A mais centrada, por cumprir com o plano textual global e a narratividade proposta por van Dijk e Labov (ver tópico 3), foi a notícia sobre Ayrton Senna. Na notícia sobre Lady Di, o parágrafo condutor está em formato de manchete, não há manchete, o que descaracteriza o plano textual global. A notícia sobre bin Laden, talvez por não estar vinculada a nenhuma empresa jornalística, também descaracterizou o plano textual global, pois notou-se a falta do parágrafo condutor. Até na postura pessoal sobre cada uma das notícias, houve diferenças como: Na primeira notícia inexistiu interferência do narrador (impessoal para “fingir” imparcialidade) trazendo a celebridade para demonstrar a necessidade de alteração na segurança da Fórmula 1. A segunda, está redigida em primeira pessoa, conseqüentemente dando opiniões pessoais assumidas pelo narrador. Nesse caso a celebridade foi mobilizada para dentro da notícia para que o (a) jornalista pudesse questionar, inclusive, o comportamento social de outras celebridades. A terceira segue o padrão da primeira notícia.

3.2. As características de ordem léxico-semântica

Além do plano textual global, temos também a maneira de como um texto é tecido em relação com as condições de produção. Na biografia, após analisarmos o corpus de três delas, verificamos que as mesmas enquadram-se no discurso teórico pois:

- são monologadas, ou seja, não existem frases não declarativas⁸.

- “ Motor racing driver, Born in São Paulo, Brazil.” (Senna)

- “Got a job in London working as a nursery school teacher’s aide” (Lady Di)

- exploram a forma verbal do presente:

- “Bin Laden is suspected to be living in Afghanistan as a guest of the Taliban government.” (bin Laden)

- não apresentam formas verbais no futuro

- há ausência de dêiticos, de tempo, de pessoa, de lugar:

- apresentam organizadores temporais, pessoais e de lugar:

- “Born July 1, 1961 in Norfolk, England” (Lady Di) – tempo e lugar

No caso do corpus selecionado de biografias, percebemos a grande presença de verbos no passado, e só encontramos verbos no presente no caso de biografados vivos, e quando o verbo refere-se a algo da vida do

⁸ Frases exclamativas, interrogativas, imperativas

biografado e não em relação a ele especificamente. Também podemos perceber que a quantidade de adjetivos é irrelevante, sendo encontrados no corpus selecionado apenas dois adjetivos. Em contrapartida, percebemos um grande número de substantivos e verbos, além da existência da voz passiva.

3.3. As características de ordem paralingüística

A biografia em relação a esse nível de análise apresenta:

- 95% das biografias possuem fotos;
- Tamanho das fotos: Altura 5,8 cm, e Largura 4,5 cm;
- Fonte: Verdana 9 (corpo do texto), título em negrito na fonte Arial 12, e a data de nascimento Verdana 10;
- Alinhamento: Esquerdo;
- Não possuem subtítulo;
- Paragrafação: Sem parágrafo;
- Entrelinhas: Normal;
- Data de nascimento e morte: Centralizado;
- Nome e data de nascimento: Negrito;
- Formato total: Largura 16 cm e altura variável de acordo com o corpo do texto.

Já as notícias em relação a esse nível possuem características distintas: a característica paratextual (ver tópico 2) que é composto por fotos, imagens, esquemas colaboram com a notícia, pois as fotos “[...] aparecem na mídia para ilustrar [...]”, “[...] atestar a veracidade [...]”, “[...] dar credibilidade [...]” (ROCHA, 2003). Por se tratarem de notícias online, a disposição das fotos na página de abertura das notícias sobre Senna e Lady Di, dá a entender que as celebridades transformam-se em elementos coercivos para a leitura da notícia. Na notícia que veiculava bin Laden, havia várias fotos sobre o 11 de setembro, mas a foto específica de Osama bin Laden estava na 19ª colocação, provavelmente para mostrar mais os estragos ocasionados do que a próprio bin Laden. A tática de a foto estar na 19ª posição (ou seja, fora porém da página de abertura) em relação as demais fotos, induz a probabilidade de que o jornalista tente mostrar mais os estragos realizados nos EUA do que mostrar o próprio bin Laden. Por esse motivo, as três notícias traziam em seu corpus fotos fazendo com que o internauta ao abrir o site relacionado à notícia que gostaria de ler motivasse a lê-la. A foto funciona como se fosse o chamariz e estão estrategicamente posicionadas na página de abertura virtual.

Verificou-se também que a temática celebridades desenvolveu-se em nível paralingüístico (foto) de forma direta à celebridade nas notícias sobre Senna e bin Laden. Na notícia sobre Lady Di o paralingüístico realiza-se de forma indireta, apenas mostrando um memorial improvisado, memorial esse que comprova ser realmente Lady Di uma celebridade devido aos incontáveis bouquets dispostos. Na notícia sobre bin Laden, houve a opção de o leitor escolher entre um link para saber mais sobre o mesmo.

O corpus selecionado permite ao leitor saber de fatos relevantes da vida do biografado, porém, em nenhum momento nota-se a conotação pessoal ou mesmo a supervalorização dos acontecimentos relacionados à celebridade, e isto é ratificado pelo raro uso de adjetivos no corpus. Enfim, percebemos que o site trata os biografados como celebridade em decorrência de seus feitos, notando um desinteresse pela vangloriação dos mesmos, e sim uma breve narrativa da história e dos fatos ocorridos na vida das celebridades.

As notícias fazem utilização das celebridades para: 1. reestruturar normas vigentes, 2. repensar o mundo em que vivemos, 3. informar os fatos ocorridos num determinado trecho da história, o que, segundo Bakhtin, constitui o “olhar avaliador” do agente produtor tendo em vista a finalidade, o lugar social, os papéis sociais e os destinatários.

Considerações finais

A contribuição do estudo dos gêneros é ampla dependendo do enfoque que se quer atribuir. No nosso caso, demonstramos o plano textual global das biografias online e das notícias jornalísticas online, e como cada tópico desse plano textual global pode ser desenvolvido para ser explorado nas aulas de Língua inglesa no Ensino Fundamental.

Uma vez que nosso estudo revelou em um primeiro nível de análise o funcionamento da linguagem nos dois gêneros e, por conseguinte, nos possibilitou compreender o desenvolvimento da temática celebridades nos textos selecionados, a (des-)construção nos mostrou que biografias diferem das notícias, pois limitam-se a registrar e informar sobre a vida das pessoas, ao passo que as notícias informam sobre um fato com vistas a criar uma situação problemática a ser resolvida, mesmo que utilize personalidades para isso.

O uso de textos sociais que circulem em diferentes meios ou em gêneros distintos no mesmo meio possibilita trabalho interdisciplinar e intercultural de leitura crítica, conscientização dos traços característicos

dos textos e conscientização da influência do contexto de produção para a construção de diferentes sentidos para um mesmo texto.

Quanto à prática de sala de aula de Língua inglesa, as biografias podem ser recursos para ensino de leitura crítica e fontes de informações interculturais permitindo aos alunos transitarem por diferentes áreas do conhecimento em seu processo de aprendizagem.

Por sua vez, as notícias podem ser trabalhadas a partir da manchete nos níveis iniciais, afinal ali teremos linguagem sucinta que exige poucas escolhas lingüísticas por parte dos alunos. O parágrafo condutor, por ser um resumo da notícia, pode ser trabalhado em outro momento e por fim o texto nuclear, que trabalha o desenvolvimento da notícia pode ser trabalhada com alunos de séries mais avançadas que já estão aptos em mobilizar escolhas lingüísticas mais complexas. Apesar de cumprir com seu objetivo principal que é o de informar, a notícia online apropriou-se do plano textual global das notícias jornalísticas, tal fato pode ser explicado pelo uso de discurso de autoridade.

Apesar do objetivo maior de uma notícia ser a de informar, verificou-se que em uma das notícias jornalísticas online houve encaixamento do gênero biografia. Tal fato comprova a mesclagem discursiva de gêneros. Finalmente, o que podemos perceber em relação ao corpus analisado é de que o tema celebridade em relação às biografias serve apenas para mostrar que alguém, em determinado momento de sua vida conseguiu um feito notável para que merecesse de alguma forma ficar exposto em uma biografia.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso**. In: ADAM, J. M. Estética da criação verbal. (trad. de M. E. G. G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992. (1953)

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso** Relatar: Notícia. São Paulo: FTD, 2001. p. 1-24.

BIOGRAFIA. In: HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 2.ed. ver. aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BRASIL, Sandra. *Veja* 14/jan./2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. 1ª edição São Paulo: Educ, 1999. 353p.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. **News as Social Practice**. – (Advanced research English series; 1) Santa Catarina: Pós-Graduação em inglês / UFSC, 1997. 114 p.

CRISTOVÃO, V. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. 248p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC< São Paulo.

FOLHA DE S. PAULO; REUTERS; MEC. **Alunos brasileiros ficam em último lugar em ranking de educação**. Folha de São Paulo, São Paulo, 04 dez. 2001.

MAINGUENAU, Dominique. **Analyser les textes de communication**. Paris: Dunod, 1998.

MURCHO, Desidério// **O que vale uma vida?** /Disponível em:<<http://www.criticanarede.com/ed43.html>. Acesso em Julho 2003.

NOTÍCIA. In: **Dicionário Universal de Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 05/nov./2003.

ROCHA, Glauce. **Imagens fotográficas em jornais: (Des) Construção de quais realidades?** In: GIMENEZ, Telma (org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempo de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 399-405.

RODRIGUES, Felix Augusto. **Teaching English grammar through newspaper headlines**. In: FORTKAMP, Mailce B. Mota; XAVIER, Rosely P. **EFL Teaching and learning in Brazil: theory & practice**. Florianópolis: Insular, 2001. p. 31-47.

TRABALHANDO A HABILIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO BRASIL, VIA ABORDAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS

Maria Raquel de Andrade BAMBIRRA (PG/UFGM)

Introdução

Uma das questões visivelmente problemáticas no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira no Ensino Médio do Brasil atual é a produção escrita dos alunos. Eles apresentam, via de regra, uma grande dificuldade de compor um texto escrito, sendo que muitas vezes esta dificuldade chega a ser incapacitante.

O que informa nossa prática diária com o ensino de inglês nos últimos doze anos é que a habilidade de produção escrita não é devidamente trabalhada pelos professores em sala-de-aula. Os alunos acham as atividades de escrita monótonas e difíceis, e os professores tendem a negligenciar a sua importância no aprendizado de uma língua. Ela é um dos instrumentos decisivos que pode possibilitar ao aluno interagir com as comunidades discursivas com as quais ele decida dialogar, expressando-se de forma livre e completa, imprimindo sua vontade no mundo, segundo perspectiva de Swales (1990).

Outro fator que colabora para que a habilidade de produção escrita não seja devidamente trabalhada em sala-de-aula é a forma como o livro didático propõe as atividades de escrita, de uma maneira geral. A maioria do material didático voltado para o ensino do inglês disponível atualmente no mercado, não aborda de frente a questão do ensino sistematizado dos mecanismos de textualização, ou seja, não faz, ao menos, uma explicitação das características retóricas e lingüísticas dos textos a serem produzidos pelos alunos. Uma forma de fazê-lo seria através da exploração dos recursos lingüísticos e extra-lingüísticos que marcam os gêneros textuais. No entanto, uma exploração sistematizada de tais elementos e até dos outros mecanismos de textualização (retórica, coesão e coerência, escolhas lexicais e gramaticais basicamente) que caracterizam os gêneros do discurso a serem trabalhados, para fins de contextualização, interpretação e produção dos textos, raramente acontece. Segundo Paiva (2002) e Marcuschi (2002), quando há algum movimento no sentido de se incorporar o uso de algum gênero textual na maioria dos livros didáticos dis-

poníveis no mercado, para se ensinar inglês como língua estrangeira, estes geralmente tratam aquele como ilustração, como um meio para apresentar o conhecimento e trabalhar estruturas gramaticais.

Segundo Marcuschi (2002), está claro que nenhum texto pode formalizar-se como tal, prescindindo do gênero textual. Fica clara, então, a necessidade de se acessar a habilidade de produção escrita do aluno, dando ao gênero um tratamento primordial, enquanto conteúdo vital ao processo de escrita a ser desenvolvido. É em função de seu caráter extremamente estruturante dos textos, que o aluno vai ser capaz de materializar suas idéias. Tal mudança de perspectiva no ensino atual — que visa acessar os aspectos basicamente lingüísticos, principalmente os estruturais da língua — para a perspectiva do ensino via abordagem de gêneros textuais, traz necessariamente a produção de conhecimento lingüístico como uma consequência do processo. A colocação do foco do ensino no gênero vai ao encontro da realidade objetiva do aluno, uma vez que ele interage com os gêneros textuais o tempo todo e, por isso, lhe é significativa.

Marcuschi (2001) propõe um trabalho alicerçado nas teorias de gênero textual, baseado em atividades de retextualização, voltadas para o ensino da habilidade de produção escrita em inglês a partir da produção oral do aluno, dentro da nova perspectiva apontada acima.

Pinto (2002: 49) ensina:

“Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvirmos o outro, sabemos pressentir-lhe o gênero. (...) É por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nos contextos sociais internalizando-os gradualmente, estruturando e regulando suas próprias estratégias de aprendizagem.”

Ainda:

“A compreensão construída a partir desse plano interindividual passa para o plano intraindividual fornecendo as bases para a compreensão. Assim, ao interagir oralmente ou por escrito no contexto escolar, por exemplo, os alunos precisam entender como o conteúdo, a forma da língua e a estrutura organizacional dos vários gêneros discursivos fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com outros. Aprendem, portanto, a escolher determinados aspectos do conteúdo aliados aos padrões lingüísticos apropriados ao gênero discursivo. Uma das metas da escola consiste, então, em ajudar os alunos, numa situação determinada, a adaptar-se às características do contexto, a mobilizar modelos discursivos,

a dominar as operações psico-lingüísticas, a reconhecer e a usar as unidades lingüísticas. Isso significa que nas situações escolares os alunos desenvolvem a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos.”

É neste contexto que se destaca a importância de um estudo mais amplo e sistematizado acerca dos gêneros discursivos. Se, quando da produção de um texto escrito, as pessoas tivessem a consciência da estrutura do gênero e do tipo discursivo próprios para veicular o conteúdo de sua mensagem, e se se dispusessem a utilizá-los, grande parte dos problemas de comunicação desapareceriam, principalmente em ambientes mais cultos e formais, mais comprometidos com esta questão, como por exemplo a escola.

O aprendizado da habilidade da produção escrita através dos gêneros discursivos é uma opção mais contextualizada do que a atual, que não privilegia o aspecto sócio-interativo, comunicativo, no processo de ensino/aprendizagem. É fundamental que o aluno abandone a postura passiva frente à aquisição do aprendizado e mobilize esforços no sentido de interagir com o texto e negociar significação, tornando-se co-responsável pelo processo de construção solidária de conhecimento. O aluno sentir-se-á muito mais motivado se for proposto a ele que escreva para um leitor possível, integrante de sua realidade, e de uma forma mais natural e significativa. Fazer com que o ensino da produção escrita em inglês, no Ensino Médio do Brasil atual, torne-se algo efetivamente relevante e interessante para nosso aluno, talvez seja a nossa melhor chance de usarmos os recursos disponíveis, e efetivamente ensinar nossos adolescentes a escrever.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para língua inglesa apresentam este mesmo caminho para o enfrentamento da questão. Percebendo a grandiosidade da revolução que as novas tecnologias instalaram em nossa sociedade, notadamente as provenientes do largo uso da fibra ótica, encurtando as distâncias a baixo custo, e do desenvolvimento dos satélites de última geração, um novo foco sobre a educação faz-se necessário. Estamos na era da comunicação instantânea, da telecomunicação, e somos bombardeados a todo segundo por uma quantidade enorme de informação que urge ser rapidamente absorvida, utilizada e/ou está perdida, em detrimento de outras tantas que não param de chegar. As novas tecnologias têm reflexos profundos na estruturação de nossa sociedade. Milhões de brasileiros estão perdendo seus empregos, porque os computadores enxugam as folhas de pagamento de quase todas as grandes em-

presas do país. Há ainda a globalização de grandes setores da economia e dos meios de comunicação. Tal realidade exige um novo profissional, o que significa a formação de um novo aluno: capaz de interagir com os textos de forma crítica e eficiente, que seja criativo e autônomo. Tal mudança cultural do aluno brasileiro indica a urgência e importância de uma maior conscientização do papel do professor da escola tradicional do Brasil de hoje, e de sua renovação completa, uma vez que ele é o facilitador desse processo e é dele que até então espera-se que as iniciativas com relação ao como, onde e quando buscar o conhecimento sejam tomadas. O bom professor é aquele que liberta o aluno de si e do livro didático, mostrando-lhe as diversas possibilidades que este aluno traz em si mesmo para perceber o mundo a sua volta, descobrir suas reais motivações e lutar para defender o que acredita conquistando seus sonhos, sempre de forma crítica e assentada na realidade que se lhe apresentam as limitações da vida moderna. Principalmente porque o professor não é mais o detentor do conhecimento, e só é possível dar aquilo que se tem. Neste sentido, o papel do professor não é o de veicular conhecimento, mas sim o de ajudar o aluno a buscá-lo, o de capacitá-lo para realizar pesquisas e torná-lo capaz de interagir de forma eficaz com os textos que vai encontrar.

As Diretrizes para o Ensino Médio (MEC, 1999) evidenciam oficialmente a necessidade premente de uma reformulação curricular. Tal reformulação passa pela percepção do aluno como um indivíduo social, que deve ser respeitado em sua individualidade, mas que prescinde do grupo para sobreviver, inserido em um contexto histórico e cultural. Esta mudança de perspectiva traz em seu bojo a necessidade de a escola trabalhar habilidades intra e interpessoais que antes eram totalmente negadas, ou então tinham sua importância minimizada, como por exemplo o aprender com o outro, o construir solidário, a conquista de autonomia pela conscientização de que mais que nunca é importante e necessário buscar suas próprias respostas, a valorização da criatividade para processar e veicular conhecimento, o pensar crítico e a capacidade comunicativa – como acessar o outro da melhor maneira, levando em consideração quem ele é, em que tipo de situação a troca comunicacional ocorre, e qual é a função desta troca. Este novo aprendizado deve ser contextualizado e interdisciplinar, e baseia-se no domínio da linguagem.

O ensino precisa ser reestruturado para que dê condições básicas para que nosso adolescente exerça a cidadania e conquiste seu lugar na sociedade, assumindo um trabalho digno, capaz de lhe garantir o sustento. Tal conquista faz-se impossível nos dias atuais sem que nosso aluno

seja letrado. É requisito primeiro que ele saiba interagir eficientemente com os textos de que seu grupo social se utiliza para veicular informação.

“Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.” Marcuschi (2001:15)

Como ensina Marcuschi (2002), os gêneros textuais são ocorrências lingüísticas, porém não se definem por características lingüísticas ou estruturais. Estão marcados por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, enquanto atividades sócio-discursivas. Baseada neste caráter do gênero, Kleiman (2002:12) advoga sua inserção nos programas escolares de ensino médio para ajudar no processo de socialização do aluno, integrando-o no universo discursivo. Segundo ela:

“ Se considerarmos todo processo de didatização como uma forma de construção de conhecimento na prática social segundo os parâmetros da instituição, o trabalho do (...) professor será o de realizar as transformações necessárias para a retextualização do gênero na aula – o processo conhecido como transposição didática – que, bem realizado, permita desenvolver no aluno a capacidade que Bakhtin,(...), atribui ao “escritor artesão”, aquele que consegue usar o gênero, de forma competente e crítica, ao fornecer-lhe uma “matriz externa”, porém sem aprisioná-lo num clichê pré-determinado. E que, dessa forma, abra espaço para o “grande artista” revelar as virtualidades do sentido latentes no gênero”.

Tal pensamento encontra suporte em Bronckart, que afirmou (1999:103) que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) defendem que a comunicação verbal é possível pela apropriação do gênero textual, visto que não existe

comunicação verbal sem a preexistência de um texto. Segundo Bakhtin (2000:302), *“Se não existissem os gêneros e se não os dominássemos, tendo que criá-los pela primeira vez no processo da fala, a comunicação verbal seria quase impossível”*.

A língua para Bakhtin é uma forma de ação social e histórica, ou seja, ela é percebida na sua hipótese sócio-interativa. Ela é tratada em seus aspectos discursivos e enunciativos, privilegiando seu aspecto funcional, em detrimento de suas características formais e estruturais. Isso vem ressaltar a importância de se tratar os gêneros no contexto escolar de forma a não deformá-los no processo didático, não os desvinculando de sua prática social.

A mesma visão sócio-interativa filtra seu entendimento acerca dos gêneros textuais, de um modo geral: como tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2000: 279) cujo uso é referendado e compartilhado pela comunidade discursiva na qual eles se encontram, visando atender às necessidades comunicativas dos membros desta comunidade em questão (Swales, 1990: 58), e processos e ações sociais específicos (Meurer, 2002: 12) possuidores de características textuais específicas, do ponto de vista temático, composicional e estilístico (Bakhtin, 2000: 284).

Proposta de atividades trabalhadas via abordagem dos gêneros textuais, para alunos com nível lingüístico em inglês bem elementar, evidenciado por exemplo nas séries do ensino médio do Brasil atual

A título de trabalho de final desenvolvido para o curso de Especialização em Língua Inglesa, oferecido pela UNI-BH, durante todo o ano de 2002, sob a orientação da Professora Dra. Vera Menezes de Oliveira e Paiva, Professora Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolvemos quatro unidades didáticas, em formato de e-book, chamado Easy Going.

O objetivo do material é capacitar o turista brasileiro com conhecimento mínimo ou nulo de inglês, em viagem aos Estados Unidos, a ler, entender, selecionar informações, e interagir com eficácia nas situações em que ele vai naturalmente se deparar com os gêneros textuais comuns do esquema viagem, desde quando embarca no Brasil, até quando volta. Sendo assim, o material pode ser classificado como de ESP (Inglês para propósitos específicos), uma vez que houve a intenção de atender um público mais amplo que somente o da escola tradicional. Porém o nível

lingüístico do aluno-alvo coincide com o nível clássico encontrado na série inicial do Ensino Médio do Brasil atual.

Pensamos no aluno do Ensino Médio do Brasil como nosso público alvo por excelência, levando em consideração seu nível de maturidade para interessar-se pelo tema do e-book, e também em função da não existência de material didático disponível no mercado para o desenvolvimento de um trabalho desta natureza, envolvendo aspectos de comparação entre culturas, uso de tecnologia informática, e abordagem via gênero textual, voltado para tal público. Caberia à cada instituição, no entanto, em função de suas necessidades e infra-estrutura, definir se esse e-book seria usado como atividade extra em laboratório, ou se como conteúdo integrante complementar à grade curricular que ela pretende cumprir.

A possibilidade de se usar esse material para o desenvolvimento de um trabalho paralelo de “*self-study*” é completamente viável, o que seria de muita valia se a intenção primeira fosse desenvolver a autonomia do aluno. Tal possibilidade foi pensada quando da criação das unidades e a opção pelo formato e-book facilita no monitoramento do cumprimento das tarefas pelo professor, uma vez que o aluno pode imprimir somente a(s) página(s) referente ao(s) exercício(s) por ele realizado(s), para entregá-la(s) ao seu professor em sala, ou mandá-la(s) ao seu professor, por e-mail, via internet.

As aulas podem ser ministradas “one-to-one” ou para turmas; as atividades são propostas de forma a envolver trabalho individual, nos momentos de aquisição de conhecimento, e em dupla, nos momentos de produção de conhecimento e/ou recreação;

A filosofia do material é promover aprendizado através de diversão. As atividades exploram o lúdico extensivamente, usando jogos de todos os tipos, uma vez que o aluno alvo não é capaz de fazer leitura extensiva em inglês.

As unidades didáticas são marcadas pelas seguintes características: ampla exploração dos gêneros textuais necessários à sobrevivência lingüística do turista brasileiro numa possível viagem aos Estados Unidos; preocupação com o desenvolvimento da autonomia em nosso aluno, através da implementação de links, dentro de fotos ou palavras-chave das unidades, a websites reais americanos, para que nosso aluno aprenda a desenvolver estratégias individuais de pesquisa na internet, incorporando também esta tecnologia ao seu aprendizado de inglês, a nosso favor.

Tomamos o conceito de língua e a visão acerca dos gêneros segundo a hipótese sócio-interacionista mencionada acima. Em função do conceito de língua escolhido, a abordagem define o estabelecimento do foco

na significação. Somando-se a isso e levando em conta a filosofia do trabalho, optamos pela abordagem comunicativa quando de sua construção. A abordagem comunicativa prevê o aprendizado em decorrência das interações interpessoais no contexto social em que o aluno é inserido, trazendo para a sala de aula o elemento "realistic", abrindo espaço para que tais trocas ocorram em um clima de descontração, o que desconstrói a aula tradicional, o academicismo, e joga nosso aluno no mundo do aprendizado mais intuitivo, mais responsivo, menos intelectualizado. Tais recursos não poderiam ser dispensados, uma vez que, por si só, compensam a falta de tempo de que tanto reclamam os professores de inglês da escola tradicional e também a falta de nível lingüístico que o aluno alvo nos apresenta. É importante ainda ressaltar o uso das teorias acerca dos gêneros textuais enquanto formalização de todo e qualquer discurso, porém no nosso caso com ênfase para o texto escrito; ainda, para o elemento lúdico que, assim como no caso da abordagem via gêneros, proporciona o desvio do foco no conteúdo lingüístico, fazendo com que a produção de língua seja meio para se atingir um outro fim.

Com relação à forma de exploração dos gêneros, definimos nossa didática em duas maneiras a saber:

1. toda unidade traz uma segunda capa diagramada com o uso de gêneros que devem ser explorados somente como ilustração, uma vez que tais gêneros são apenas manipulados pelos turistas hipotéticos. O trabalho a ser desenvolvido então, é de reconhecimento das informações importantes e de comparação cultural;
2. dentro do corpo de cada unidade, após ter-se trabalhado atividades de ensino de vocabulário, listening deste vocabulário e também de funções de língua com as quais nosso aluno precisa familiarizar-se, atividades de produção oral tipo "role-plays" e jogos, passamos a trabalhar diretamente, e de forma diferenciada em cada unidade, com os gêneros textuais mais importantes relativos ao schema das situações que acontecem dentro do tema da unidade em questão. Agora há a preocupação de explicitar todo o vocabulário que ele não conhece até então, de dar a ele familiaridade com o formato do instrumento, de mostrar a ele como preencher os campos, como localizar e/ou reconhecer a informação de que ele eventualmente necessitará, de saber o momento em que ele terá que interagir com tal gênero e a melhor forma de fazê-lo.

Tal material não teve a chance de ser pilotado, o que nos deixa sem a possibilidade de apresentar resultados concretos do sucesso que ele certamente refletiria, numa situação real de sala-de-aula.

Conclusão

Os gêneros e tipos discursivos são elementos estruturantes do texto. Através deles, fica claro o modo pelo qual o texto funciona. Ciente desta realidade textual, o aluno desenvolve uma leitura e uma escrita mais eficientes. Todo texto é construído em função de aspectos sociais como formalidade/informalidade e status social e/ou hierárquico dos envolvidos, a função social que tal situação de comunicação tem, aspectos afetivos tais como relações entre as pessoas e os sentimentos que elas vivenciam no momento, e ainda aspectos culturais determinantes da conduta de determinado povo, em determinada época, em determinado local. Há também um outro aspecto a ser considerado: nossa personalidade é, em muito, tocada pela qualidade e quantidade de gêneros e tipos discursivos que vivenciamos pela vida. Assim como a psicanálise já demonstrou que o conto de fada dá à criança o conforto da certeza do final feliz, em função da estruturação do gênero discursivo, podemos extrapolar tal percepção e afirmar que a escola pode conduzir e ajudar na formação melhor do ser humano que a procura, se fornecer elementos que elevem sua auto-estima, desenvolvendo e melhorando suas habilidades de interação com o grupo, promovendo, quem sabe, mais esperança em relação a seu futuro, em relação à vida. Não conseguir expressar-se é uma forma de prisão. Cabe sim, à escola, libertar o aluno dessa dificuldade tão comum e fazer dele um ser humano pleno e feliz.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**: problemática e definição. In: *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.279-287.
- BAMBIRRA, M.R.A.; AMORIM, R.; DUTRA, M.B.; COSTA, E.B. **Easy Going: inglês de sobrevivência para brasileiros em viagem aos Estados Unidos**. 2002. 28f. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Departamento de Letras, Centro de Estudos Universitários de Belo Horizonte -UNI-BH, Belo Horizonte.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: bases legais. Brasília, 1999.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 137-150.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. (Org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p 7-12.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. (Org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p 19-36.

MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) Introdução. Gênero e ensino. In: **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauri, S.P.: EDUSC, 2002. p. 9-73.

PAIVA, V.L.M.O.; CHIARETTI, A.P. **Texto ou Pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de ensino de inglês**. Retirado da www em 25 de junho de 2002. Site: <http://www.gcocities.com/veramenezes/pretexto.htm>. p. 1-11.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. (Org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p 47-57.

SWALES, J.M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO: POR UMA FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA MAIS DIVERSIFICADA E COMPETENTE

Juliana Oliveira CAMPERO (PG – UEL)
Cláudia Cristina FERREIRA (PG – UEL/ CAPES)

Introdução

O objetivo do presente artigo centra-se na discussão a respeito da funcionalidade do modelo didático de gêneros textuais junto ao ensino, evidenciando sua aplicabilidade, com o intuito de possibilitar uma otimização do processo de ensino-aprendizagem de alunos, sobretudo dos pertencentes ao Ensino Médio, bem como colaborar para a formação de um cidadão mais crítico e reflexivo. Em outras palavras, o ensino embasado em gêneros textuais diversificados constitui importante aprendizado para a socialização do aluno através de práticas discursivas valorizadas, visto que quanto maior seu conhecimento acerca de gêneros, maior o grau de possibilidades do mesmo agir de maneira lingüisticamente apropriada em diferentes situações e contextos. Em suma, este trabalho angaria subsídios para auxiliar alunos, lingüistas e docentes no desafio de motivar o trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula, nas mais diversas circunstâncias de interação, visando a uma maior e melhor compreensão da linguagem e de seu ensino.

1. Referencial Teórico

Tomamos como ponto de partida a afirmação de que:

“A elaboração de uma progressão curricular a partir da seleção de gêneros textuais levaria em consideração aqueles que melhor contribuam para a formação geral do aluno, aqueles voltados para os objetivos estabelecidos e aqueles mais apropriados diante do papel social da LE. O trabalho didático em torno de gêneros textuais como objetos de ensino prevê, assim, a seleção de gêneros, a elaboração de uma progressão curricular, a consulta aos modelos didáticos desses gêneros e a seleção de itens para o ensino. (CRISTÓVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2003: 84-5)

Note-se que tanto a preocupação quanto o surgimento do conceito acerca de gêneros surgiram com Bakhtin (1929/79; 1979/92), tendo como ponto de partida as obras *Estética da Criação Verbal* e *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Portanto, inferimos que estudiosos demonstram interesse por esta temática há algum tempo.

À guisa de abertura, verificamos que muitos pesquisadores, no intuito de se chegar a um consenso acerca do assunto em questão, tentaram conceituar, segundo seu entendimento, o que seriam gêneros textuais. É o caso, por exemplo, de Marcuschi (2002:25), para quem "Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos". O autor (id: 30) comenta ainda que gêneros textuais "(...) são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano". Convém evidenciar que Marcuschi entende gêneros textuais, gêneros do discurso ou gêneros discursivos como terminologias análogas.

Já Ventola apud Marcuschi (2002:32), por sua vez, interpreta os gêneros textuais como "(...) sistemas semióticos que geram estruturas particulares que em última instância são captados por comportamentos lingüísticos mediante os registros". Em contrapartida, Dolz e Schneuwly (1999:7), consideram os gêneros textuais com um "mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes". De modo similar, Bakhtin apud Scheuwly e Dolz (1999:7) conceitua gêneros como sendo "instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação". E, Bronckart (1999:73) preconiza que a

"(...) noção de gênero de texto no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin,...tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais ou normatizadas, ou pertencentes à "linguagem ordinária" (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designadas em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.

Partindo das definições dos diversos estudiosos do gênero acima arroladas, manifestamos nossa confluência com o que nos aponta Barbosa (2000), ou seja, que a concretização de um trabalho que toma como objeto de ensino os gêneros do discurso pressupõe que se contemplem os seguintes aspectos:

- (a) seleção de gêneros;
- (b) elaboração de uma progressão curricular;
- (c) coleta de um corpus de texto pertencentes ao gênero em questão;
- (d) análise de um corpus de textos pertencentes a um gênero em questão;
- (e) descrição do gênero;
- (f) elaboração de um projeto de trabalho, levando em conta questões relativas à transposição didática, decidindo que textos deverá selecionar e que elementos da descrição irá privilegiar;
- (g) elaboração de uma seqüência didática do gênero (de gêneros).

Cabe mencionar que nos colocamos favoravelmente à utilização do modelo didático de gêneros como uma maneira de implementar uma prática que há muito é vista como inócua e ineficaz. O desafio se encontra, logo, em adequar o arcabouço teórico sobre este tema à prática pedagógica do ensino de línguas, tanto materna (doravante LM) quanto estrangeiras (doravante LE). O objetivo que pretendemos, através da proposta com os gêneros textuais, recai sobre o desejo da melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem e da formação do aluno para a cidadania. Aluno, este entendido como crítico e reflexivo, capaz de se utilizar competentemente das suas capacidades linguístico-discursivas nas modalidades oral e escrita e de atender às demandas da sociedade junto a um mundo globalizado que requer um indivíduo holístico e ativo.

Por conseguinte, confessamo-nos partidárias do entender de Schnewly e Dolz apud Cristóvão, Durão e Nascimento (2002:108), quando as autoras postulam que

“Uma das metas dos professores de línguas deve ser, segundo nosso ponto de vista, trabalhar, em sala de aula, com a maior quantidade possível de gêneros textuais, visto que se pretende que o alunado expanda sua performance para elaborar e interpretar textos em sua língua materna e em outras línguas; que estude, portanto, os gêneros que, além de serem instrumentos de comunicação, são, nos contextos de ensino, objetos de ensino/aprendizagem”.

A partir dessas conclusões, sublinhemos, enfim, que através da inclusão e do trabalho com os mais diversos gêneros textuais, estaremos oportunizando que o aluno se apodere das operações psico-lingüísticas e se posicione adequadamente sobre as diversas situações nos mais variados contextos escolares, sociais e até mesmo profissionais (i.e. office-boy de um escritório comercial).

Dentro dessa visão, propomos, embasadas na opinião de Pinto (2002:57), que “O enfoque nos gêneros deve ser mais enfatizado no final do ensino fundamental e durante todo o ensino médio, a fim de que os alunos, a partir da situação em que estiverem inseridos, aprendam a transmitir o conteúdo numa estrutura adequada e de acordo com determinadas seqüências lingüísticas”. Isto traz à tona o fato de que ao se trabalhar diferentes gêneros no Ensino Médio, estaremos tornando nosso alunado mais apto para atender às exigências comunicativas com as quais ele se depara diariamente.

Enfim, partilhamos do ponto de vista de Marcuschi (2002:36), quando o autor afirma que “(...) o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva”.

2. Modelo Didático de Gêneros: da teoria à prática

Propomos, por meio deste artigo, que se realize um trabalho de ensino/aprendizagem a partir do modelo didático de gêneros com o intuito de melhor capacitar e instrumentalizar o aluno junto às demandas sociais, nos diversos contextos de atuação lingüístico-discursiva.

Dentro desta perspectiva de análise, ressaltamos que o que se pretende é, aprioristicamente, verificar quais são as reais necessidades do alunado e o contexto no qual o mesmo está inserido. Desta forma, então, é que poderemos pensar em adequar os gêneros ao grupo com o qual se trabalha e, por fim, possibilitar ao professor selecionar qual material didático e quais textos e/ou atividades (de acordo com os tipos de gêneros previamente determinados como mais pertinentes a cada turma) se prestam a cumprir de maneira eficiente e eficaz os objetivos que pretendemos alcançar.

A proposta de trabalho com diversos gêneros textuais seria realizada, pois, de forma a preparar o aluno para que este possa atuar em diversas situações e contextos autênticos do uso diário da língua, tanto materna, quanto estrangeira.

Em suma, corroboramos o entender de Pinto (2002:50), quando a autora expõe que “À medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito.”

Considerações Finais

“Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que estes objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999: 10-11)

À guisa de conclusão, entendemos que urge pesquisas mais aprofundadas acerca dos gêneros textuais, visto que estes são entendidos como facilitadores do processo de ensino/aprendizagem e “mega(instrumentos)” que nos possibilitam adequar a modalidade lingüística (quer oralmente ou por escrito) consoante a situação ou o contexto social. Portanto, uma vez incorporado o conceito e trabalhado com diferentes gêneros textuais em sala de aula e após ter dominado diferentes formatos orais e escritos, passaremos a compreendê-los e a utilizá-los de modo mais competente. Por conseguinte, convergimos com as idéias de Dolz e Schneuwly apud Pinto (2002:49), as quais nos levam a inferir que “(...) é nesse contexto que os aprendizes adquirem uma compreensão maior não só dos conteúdos que se tornam dizíveis através do gênero, como da estrutura típica dos textos pertencentes ao gênero e das configurações específicas das unidades de linguagem que são as seqüências textuais e os tipos discursivos que formam sua estrutura”.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?” In: ROJO, Roxane (org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.149-182.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Disponível em: <http://www.netsquare.com.br/silieget> Acesso em: 23 de setembro de 2003.

_____. "Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores." In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D.(orgs.), **Gêneros textuais**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2002. p.31-73.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; NASCIMENTO, Elvira Lopes. "Ensino de gêneros textuais: o planejamento curricular diante dessa perspectiva emergente." **Anais do X EPLE: Encontro e Professores de Línguas Estrangeiras**. Londrina: Midiograf, 2003. p.81-87.

_____. "O debate como gênero textual a ser fomentado nas aulas de línguas." **Signum: Estudos da Linguagem**. n.5. Londrina: EDUEL, 2002. p.105-140.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSHI, Luiz Antônio. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade." In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D.(orgs.), **Gêneros textuais**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2002. p.17-30

PINTO, Abuêndia Padilha. "Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa." In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 47-57.

SCHNEUWLY, Bernard. "Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas." In: REUTER, Y. (ed.) **Les interactions lecture-écriture** (actes du Colloque Théodile-Crel). Trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo. v.2. Bern: Peter Lang, 1994. p.155-173.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. "Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino." **Revista Brasileira de Educação**. Trad. Gláris Sales Cordeiro. n.11. Mai/jun/jul/ago/, 1999. p. 5-16.

GÊNEROS TEXTUAIS NA PRÁTICA DE ENSINO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Marieta Prata de Lima DIAS (UFMT/ Campus de Rondonópolis)

Em situações comunicativas determinadas e com finalidade também determinada, falamos sobre as coisas do mundo com o(s) outro(s), em forma de textos e sob a orientação de conceitos impostos por x língua histórica. Tradicionalmente, a verbalização em determinados tipos de texto tem sido deixada, pela escola, à mercê do saber idiomático e da consciência textual dos alunos. Não seria o momento de levar ao aluno a ciência de vários tipos de textos, este conjunto de “nebulosa de gêneros indexados” constantes em um reservatório virtual de modelos textuais (Bronckart, 1999:100-101), ao qual normalmente recorremos em variadas situações de ação comunicativa?

No panorama histórico do estudo da identidade dos textos, feito por Bonini (2002), temos uma seqüência, que vale ser lembrada para situar o conceito de gênero por nós adotado neste momento. A primeira concepção bastante clara é encontrada em Aristóteles, que classificava os gêneros em três – judiciário, deliberativo e demonstrativo -, caracterizando o texto em partes conversacionais abstratas. Um segundo momento teria surgido em meados do século XX com Mikhail Bakhtin, que via o gênero como forma de enunciado; portanto, relacionado diretamente ao contexto sócio-interacional do falante, enquanto o texto também era visto como discurso ou língua em uso. Por último, várias abordagens foram iniciadas por volta da década de 80.

Identificamo-nos com Bakhtin (2000:280; 357), para quem gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas de utilização da língua, mutáveis historicamente; modelos padrões da construção de um todo verbal. Para exemplificar a possibilidade de mudança histórica dos gêneros, é só nos lembrarmos do *currilum vitae* de uns vinte anos atrás e dos currículos de hoje. A distinção entre texto e gênero “flagrada” por Rojo (2000:21) também é esclarecedora neste momento – uma placa de trânsito é vista como texto característico do gênero código de trânsito quando situada em uma esquina de qualquer rua e como texto do gênero poético, se “matreiramente fotografado por um poeta e colocado em um livro de poemas”.

Este artigo pretende mostrar a experiência feita em salas de aula do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), por graduandos da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, do Curso de Letras Parcelado em Primavera do Leste (MT) / Departamento de Letras de Rondonópolis / ICHS / UFMT, com alguns gêneros discursivos, em oito municípios mato-grossenses e respectivos distritos. Os acadêmicos trabalharam com alunos, cujo ambiente social e história de vida não proporcionam a apropriação de algumas formas discursivas, como, por exemplo, a lista telefônica em uma comunidade que só a conhecia no Posto Telefônico local. Como poderia o aluno descobrir, pois, a determinação social deste tipo de comunicação lingüística sem a intervenção docente?

Preocupados com as estratégias de ensino de gêneros, com a progressão na tradição escolar e com a capacidade requerida para aprendizagem, Dolz e Schneuwly (1997) apresentaram uma "proposta provisória de agrupamentos de gêneros" em cinco aspectos tipológicos, prevendo o domínio social da comunicação e a capacidade de linguagem dominante requerida, conforme reproduzimos a seguir.

Aspecto tipológico	Domínio social de comunicação	Capacidade de linguagem dominante
NARRAR	<i>Cultura literária ficcional</i>	Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil
RELATAR	<i>Documentação e memorização das ações humanas</i>	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
ARGUMENTAR	<i>Discussão de problemas sociais controversos</i>	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição
EXPOR	<i>Transmissão e construção de saberes</i>	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes
DESCREVER AÇÕES	<i>Instruções e prescrições</i>	Regulação mútua de comportamentos

Fizemos uso da distribuição dos gêneros proposta por Dolz e Schneuwly (1997) e, embora considerando a dificuldade de classificação, ousamos acrescentar alguns gêneros. Desta forma, trabalhamos com adivinha, canção de ninar, parlenda, quadrinha, trava-língua, paródia, provérbio, piada, contos, fábula, anedota, narrativa de enigma, conto maravilhoso, conto de fadas, conto de assombração, mito, lenda, história em quadrinhos e novela como narrar; com a notícia policial, notícia, reportagem, curriculum vitae, autobiografia, ata, testemunho, crônica mundana, crônica esportiva, relato histórico e diário íntimo como relatar; com o texto publicitário – propaganda escrita, propaganda televisiva, editorial, carta do leitor, carta de solicitação, carta de reclamação, requerimento, outdoor, slogan, cartaz didático, folheto e nomes de programas de TV, como argumentar; com o bilhete, cartão postal, cartão de Natal, convite de casamento, relatório, ofício, texto expositivo em revistas, livros didáticos e enciclopédias, verbete de dicionário e entrevista como expor; e com rótulo de embalagens, jogo, brincadeira, receita culinária, lista telefônica, instrução e lista de compras como descrever ações. Esperamos que esta classificação dos gêneros, a proposta de aplicação utilizada e os depoimentos dos acadêmicos sirvam como reflexão para o tema gêneros textuais no ensino.

1. Metodologia

Foi aplicada uma metodologia-exemplo com o gênero crônica, junto aos graduandos; feitas algumas leituras, foram dadas microaulas aos colegas com diversos tipos de gêneros e aperfeiçoada a metodologia. A seguir, os grupos de dois alunos (excepcionalmente três) dedicaram-se à elaboração de um projeto de aplicação em sala de aula do EF e EM. A metodologia geral encaminhada por todos (maleável no atendimento às peculiaridades de cada gênero) seguiu alguns passos: (a) Apresentar exemplares do gênero proposto à classe de alunos sem denominá-lo e sem conceituá-lo, e fazer um estudo de leitura, tipo “reconhecimento”. Pedir aos alunos que recolhessem textos similares e trouxessem posteriormente. (b) Na aula seguinte, trabalhar um texto com toda a sala, analisando conforme a seqüência abaixo descrita. (c) Depois, com os vários exemplares trazidos pelos alunos (prevendo que isto poderia não acontecer, os acadêmicos já estavam instruídos a levarem um corpus demonstrativo), dividir os alunos em grupos para análise.

A seqüência de análise consistiu em: (1) estudo do contexto de produção (lugar de produção, modalidade, momento de produção, emissor, receptor, enunciador e enunciatário e o conteúdo temático); (2) ação de linguagem.

momento que se buscava a finalidade e o conceito do gênero; (3) forma de organização geral, que consistia na observação da estrutura formal; (4) estudo das marcas lingüísticas – aspectos léxico-gramaticais que, embora previstas pelos graduandos, foram “encontrados” pelos alunos, por indução do docente (neste momento, houve estudo de itens constantes nos manuais gramaticais); e, por fim, produção textual, oral ou escrita, conforme a modalidade adequada ao gênero trabalhado. Por vezes, houve até apresentação formal a toda a escola e/ou aos pais. Os passos 2, 3 e 4 foram feitos conjuntamente, pelo levantamento de características similares.

2. Os gêneros agrupados por aspectos tipológicos

Por questão de espaço, tomaremos um a três gêneros de cada tipo e apresentaremos apenas o quadro analítico do narrar e do descrever ações.

Em narrar, escolhemos adivinha, trava-língua e novela.

Brincadeiras com parlendas, adivinhas e trava-línguas cada vez mais perdem seu espaço entre as crianças de cidades grandes e, portanto, quando muito ficam as lembranças de algum uso nas séries iniciais. Os estagiários observaram, porém, que muitos dos alunos da 8ª série daquela escola pública não estavam completamente contagiados pela mídia e pela influência de outros países. Sendo assim, ainda participam de rodas, de conversas (“prosa”, como dizem), com pessoas mais velhas, reuniões de famílias que mantêm viva esta cultura de brincadeiras, músicas, quadrinhas, trava-línguas, paródias, canções de ninar e parlendas; possuem, pois, um conhecimento muito amplo sobre estes gêneros. Sendo assim, foi apenas necessário diferenciar a parlenda de trava-língua – aquela segue uma seqüência lógica dos fatos e este (em prosa ou verso), além da seqüência lógica, apresenta-se com uma repetição de letras e palavras dificultando a pronúncia correta.

O gênero novela foi trabalhado numa 5ª série, no momento do sucesso de *O Clone*, e os estagiários passaram algumas informações históricas aos alunos, como se lê a seguir. Stalloni (2001: 110 e ss.) historia, informando-nos que este gênero foi formado ao longo de quatro etapas históricas: nascido na Idade Média, na França, com *As cem novas novelas* (1462), caracteriza-se por certa licenciosidade; desenvolve-se na Renascença com uma veia mais nobre; torna-se galante e refinado, na época clássica e, após um período de eclipse para o conto, restabelece-se no século XX. No Brasil, de acordo com Reimão (in ABREU, 1999), a novela/telenovela eram desprestigiadas, vistas como desqualificadas, gênero menor. A adaptação de textos literários foi uma tentativa de “extrair” um pouco da legitimidade por

meio do “peso cultural” dos autores adaptados. Começou em 1952 pela TV Paulista, Canal 5, com “Senhora”. Ao consolidar-se como hegemônica, a Globo estabeleceu três grandes horários: 6, 7 e 8, abandonando das 10 horas, por falta de concorrência. No horário das 20 horas, a face da modernização conservadora é divulgada em temas “ousados”, tais como: readaptação de ex-presidiárias (*Dancing Days*, 1978); herança entre homossexualismo entre jovens (*Água Viva*, 1980); Inseminação artificial (Barriga de Aluguel, 1990); homossexualismo entre jovens (*A Próxima Vítima*, 1995). E até temas sociais e políticos complexos, como corrupção do empresariado nacional (*Vale Tudo*, 1989) e reforma agrária (*O Rei do Gado*, 1996). A correlação entre telenovelas e romances de autores brasileiros transcorreu em dois momentos distintos. Até fins dos anos 70, a literatura emprestava prestígio cultural às telenovelas; consolidando-se nos anos 80 e 90, as telenovelas firmaram-se como produtos comerciais, como linguagem e como ponto de prestígio da TV brasileira, sem precisar se basear em romances. Aliás, de 80 para cá, passaram a ser espaço de adaptação dos romances.

Percebemos que a novela “O Clone” foi uma novela pedagógica: os personagens não se limitavam a viver os romances tradicionais, mas ensinavam sobre efeitos das drogas, os limites da genética e os conflitos entre culturas. Inaugurou-se uma nova fase na mídia, que articulava pedagogia, conscientização, ética e gestão de conhecimento. No tema tóxicos, o personagem que cumpria o papel de “mestre” nunca dizia que a “droga é ruim”. Com realismo, não hesitou em reconhecer que seu efeito é ótimo. Criou uma identificação inicial com o viciado, e depois contou a própria experiência. Longe de dar todas as respostas e resolver o problema pelo aluno, o convite foi para encontrar as mensagens implícitas, para a construção “do conhecimento”. Outro recurso didático foi a utilização de casos concretos. Os personagens visitaram uma clínica de ex-dependentes químicos e ouviram depoimentos de pessoas que poderiam ser como qualquer um dos espectadores. Vida e ficção se misturam na leitura das experiências. Nada de aula teórica: a tela deixou-se impregnar pelo real e, dialeticamente, tornou-se capaz de atingi-lo.

“O Clone” ofereceu a tela lingüística na qual os diferentes sujeitos identificavam a própria voz em meio à grande arena das contradições. O fenômeno televisão tornou-se pedagógico. Dando-se conta disso, a TV mudou seus rumos, fez nascer a interatividade nos telefonemas que elevam o espectador passivo à condição de participante e até de autor, deixando-o definir o rumo de programas. Os discursos não trazem a “moral da história”, como no ensino tradicional, mas convidam a experimentar por

dentro uma trama que, a partir do conflito de interesses e visões, propõe abandonar a mesmice confortável e olhar para o diferente. É, nesse momento, que a TV “ensina” à escola. Há muito se fala da necessidade de uma educação para os meios, na qual se discutam os programas e suas ideologias e se promovam a tolerância e o diálogo intercultural, formando sujeitos atuantes na sociedade e comprometidos com valores humanos.

Como exemplo do trabalho com as marcas lingüísticas e produção textual, citamos o feito em novela. Foram substantivos próprios e adjetivos, trabalhados pelo método indutivo. Os alunos disseram vários nomes de atores e foi pedido que os qualificassem. No final, foram formulados os conceitos de substantivo e de adjetivo, o que causou surpresa aos alunos, porque não tinham a noção que estavam aprendendo as classes gramaticais. O tema da produção textual foi “Se você fosse a Glória Peres, que final daria à novela O Clone?”

Em relatar, escolhemos ata. Com o gênero ata não foi possível a coleta de corpus pelo fato de os alunos daquela 8ª série não terem acesso a esses tipos de texto; portanto, os estagiários trouxeram exemplares do gênero para observação em sala. Foi visto que o lugar de produção são as variadas repartições, que o momento de produção é o da data da ata, a modalidade é escrita, o emissor é quem redige a ata, o receptor são as pessoas presentes na reunião e futuros leitores, o enunciador é o secretário, o enunciatário são os participantes da reunião, o conteúdo temático é variável, conforme a pauta da reunião, a ação de linguagem -é registrar o decorrer de uma reunião. Os alunos conceituaram ata como relato para registrar decisões coletivas de uma reunião, que tem valor documental, forma fixa e que deve ser assinada por todos presentes; estudaram o discurso direto e indireto como marca lingüística. A organização geral observada, seqüencialmente, foi: número de seqüência da ata e ano em curso, data (dia, mês e ano por extenso), local (espaço onde acontece a reunião), apresentação de quem irá presidir a reunião, desenvolvimento do assunto, encerramento do assunto e da ata, apresentação de quem está lavrando a ata e assinatura seqüenciada dos presentes. Além disso, deve ser sem parágrafos e sem espaços para acréscimos posteriores.

Em *argumentar*, optamos por carta do leitor, outdoor, slogan e folheto. O primeiro foi trabalhado com uma turma de 3º ano do EM e os outros com uma 8ª série do EF. Sabemos que nos jornais e revistas há uma seção própria para a publicação de cartas endereçadas à redação. Em geral, caracterizam-se por: representar reações individuais a reportagens publicadas nos jornais, conter críticas, solicitações, sugestões, informações

e elogios; conter nome e endereço do autor, de quem assume a responsabilidade legal de seu conteúdo. Enfim, a carta de leitor é um posicionamento social.

Para Ferreira (1999), outdoor “é um anúncio ao ar livre, designação genérica de qualquer propaganda (painel, letreiro luminoso, parede pintada etc.), exposto ao alto e que se caracteriza por forte apelo visual e comunicação instantânea. Colocado no exterior, às margens das vias públicas ou em pontos estratégicos com visibilidade, é considerado imbatível, rápido, telegráfico, gigante, ótimo para anúncios institucionais ou promocionais e divulgação de vendas de qualquer produto ou serviço. Já folheto, ainda para Ferreira (1999), “é uma vinheta usada com frequência, em geral associa-se à propaganda comercial ou política”. Texto publicitário, composto de uma frase curta, concisa e muitas vezes eufônica, escrita sempre no presente e no singular, falando diretamente ao leitor, o slogan apresenta benefícios ou vantagens que o produto oferece, com certa exaltação. Foi analisada uma carta do Jornal MEC, o outdoor do Banco do Brasil (“Banco do Brasil. Faça uma poupança Ouro Card a seu filho e ele terá um futuro brilhante pela frente”), o slogan da Ford (“Ford – Fazendo seu caminho melhor”) e um folheto da Eurogourmet (“Dicas para apreciar um bom vinho”).

Em *expor*, selecionamos cartão postal, cartão de Natal e convite de casamento. Para Giansante (2000:116 e 117), *cartão postal*

“é um excelente instrumento na prática da convivência solidária, o que, diga-se de passagem, não é nada fácil, especialmente nos tempos modernos. É uma maneira elegante de mostramos o afeto que temos por alguém. E é também um excelente meio de nos livrarmos de ter que escrever uma carta (!). Posso enviar cartões de minha cidade, de meu estado, ou de meu país. E posso enviá-lo para meus amigos e/ou parentes, colegas e/ou correligionários. Ao enviar para longe, é de bom alvitre enviar postais para os mais íntimos...”.

Quanto ao *cartão de Natal*, um gênero fático no dizer de Bakhtin (2001:302), sabe-se que antigamente, antes da invenção dos cartões impressos, as pessoas tinham o hábito de mandar cartas com mensagens natalinas. O primeiro cartão de Natal foi criado na Inglaterra em 1843, pelo artista John Calcott Horsley. O pedido partiu de Henry Cole, que queria enviar algo especial para os amigos. A venda de cartões em grande

quantidade começou dezanove anos depois. Hábito sadio que passou a ser enviado não somente a pessoas que moram distantes.

Conforme Giansante (2000:122; 126), convite “é um termo de significado relativo. Faz-se convite para tomar cafezinho, para almoçar, jantar, etc. Faz-se convite decoroso, indecoroso, delicado, grosseiro, insinuante, etc. Convidar significa solicitar o comparecimento ou a companhia”. Antigamente a maioria dos convites de casamento eram feitos pessoalmente e apenas de forma oral. Com o passar do tempo, as pessoas foram se dispersando em busca de melhores condições de vida, o que impossibilitou que os casais conseguissem fazer os convites pessoalmente. Por isso a maioria dos convites passou a ser escrito e enviado até mesmo pelos correios. O convite de casamento deve ser elaborado pelos próprios noivos, é importante ter o toque pessoal. A 5ª série analisou um cartão postal da cidade de Poxoréo (MT); já para o gênero cartão de Natal e convite de casamento, foi observada maior quantidade de exemplares, optando-se pelos clássicos.

Em descrever ações, apresentamos rótulo de embalagens, lista telefônica e lista de compras de supermercado. Rótulo de embalagens dá extensa margem ao trabalho interdisciplinar, por possuir grande número de informações relativas aos campos de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia e História. Uma 8ª série pesquisou os rótulos relativos aos produtos Lachom, Nescäu, Elegê, Erva-mate, Chimarrão Cristalina e Iogurte Frimesa; teve conhecimento da Portaria nº 146 de 07 de março de 1996, expedida pelo Ministério da Agricultura, que aprova os regulamentos técnicos de identidades de qualidades de produtos lácteos e atribui princípios gerais à descrição constante em embalagens desses alimentos e também do Regulamento Técnico de Identidade e Qualidade do Leite UAT (UHT) e Regulamento Técnico de Identidade e Qualidade de Leite em Pó. A lista telefônica vista foi a de Mato Grosso 94/95, manuseio que, para a maioria dos alunos da 7ª série, significava ter o primeiro contacto com este gênero; este momento também propiciou uma gama de outras informações, tais como DDD e DDI. Das listas de compras, trazidas e/ou comentadas pelos alunos, foi possível chegar a uma tríplice classificação – lista de compras mensal ou por prateleiras, lista de compras por necessidade e lista de compra “cerebral” (assim denominadas pela classe). Os dois últimos gêneros foram ambos aplicados em uma 7ª série (EF) e em um 2º ano do EM, sendo que nesta última, como vários alunos tinham telefone, foi elaborada uma pequena lista telefônica como produção textual.

GÊNERO		Rótulo de embalagens	Lista telefônica	Lista de compras de supermercado	
CONTEXTO DE PRODUÇÃO	Lugar de produção	Araputanga (MT)	Telemat	Em casa	
	Momento de produção	16/4/2002	Cada final de ano	Qualquer hora	
	Modalidade	Escrita	Escrita	Oral e escrita	
	Emissor	Indústria de leite	Telemat	Fulana	
	Receptor	Consumidores	Cidadão	Em geral, a própria pessoa	
	Papel social	Enunciador	Industrial	Cia. Telefônica	Em geral, a (o) dono (a) de casa
		Enunciatário	Consumidor	Usuários e telefonistas	Pessoa (s) consumidora (s)
Conteúdo temático	Leite integral	Serviço de telecomunicação de uma região	Critério de compras		
AÇÃO DA LINGUAGEM	Finalidade da produção textual	Comercializar o produto	Transmissão de números de telefones de determinada região	Lembrar a si ou outra pessoa o que deve ser comprado	
	Conceito do gênero	Texto que descreve o produto contido, instruindo o consumidor	Publicação técnica, periódica, destinada à divulgação da relação de assinantes do serviço telefônico	Listagem feita pelo consumidor para não se esquecer do que precisa comprar no supermercado	
ORGANIZAÇÃO	Estrutura formal	Nome do produto, marca, Composição Quantidade Local e data de fabricação Data de validade Instrução de conservação Aprovação no regulamento vigente no país / Serviço de Inspeção Federal (SIF), código de barras, contato do serviço de atendimento ao consumidor. Em geral, apresentam imagem, slogan e propaganda.	Capa, propaganda, sumário, área de abrangência, telefones de emergência, instruções de consulta, chamadas de longa distância, serviços interurbanos e internacionais (códigos DDD e DDI) e classificados.	3 tipos de estrutura: a) Lista mensal por prateleiras, geralmente mais extensa b) Lista de necessidade rápida, geralmente desordenada e menos extensa c) Lista de compra mental, geralmente sinalizada por número de produtos	
MARCA LINGÜÍSTICA	Aspectos léxico-gramaticais	Motivação do nome / Formação de palavras	Análise semântica da tradição da importância dos sobrenomes / Organização conceitual das páginas amarelas	Numerais e substantivos	

O trabalho com gêneros discursivos presentes no cotidiano desperta o senso crítico do aluno para adivinhas, trava-línguas, novelas, atas, cartas do leitor, outdoors, slogans, folhetos, cartões e convites em geral, rótulos de embalagens, listas telefônicas e listas de supermercado, entendendo seu papel social e as marcas da enunciação. A repetição do exercício de análise da diferenciação entre emissor / receptor e enunciador / enunciatário, aliada à observação da finalidade da produção textual e das marcas lingüísticas peculiares, contribui para a capacidade de análise do discurso discente e inicia o aluno na ciência dos textos. Além disso, a caminhada de trabalho indutivo na busca conjunta da finalidade da produção textual e conceito do gênero conduz o aluno a descobrir-se como autor de sua aprendizagem e ver o professor como facilitador, que transforma as referências informativas em material de aprendizagem.

É uma atividade que dá maior margem à aplicação de técnicas socializantes, envolvimento da família e relacionamento do saber escolar com o extra-escolar. Suscita maior participação dos alunos e, conseqüentemente, viabiliza que o docente tenha mais certeza da assimilação do conhecimento proposto.

Para os acadêmicos das turmas parceladas de Letras, professores do EF e EM (condição para prestar aquele vestibular), ficou bem nítida a importância de trabalho com projetos em sala de aula, situação em que o docente organiza seu conteúdo em blocos e objetivos coordenados entre si..

Resolvemos reunir todos os relatos deste fazer para que a experiência de uns sirva a outros. Não como modelo para imitação, mas para reflexão, ponto de partida para fazer melhor. Mesmo porque temos consciência de que não foi um trabalho profundo em termos de enunciação, mas de reconhecimento, de contato. Cada sala de aula é um laboratório e cada professor sempre está testando melhor forma de ensinar e aprender. Pensando nisto, após a aplicação destes projetos, organizamos um Curso de Extensão, denominado Momentos em Sala de Aula; situação que propiciou a troca de experiências, não só entre os acadêmicos mas também entre os docentes convidados daqueles municípios.

Repetimos com Paulo Freire, que “é preciso uma decisão consciente, muito mística, muita garra, para estabelecer uma Pedagogia de Direito, numa Sociedade de Conflitos, onde só na luta se espera com esperança.”. Afinal, “uma caminhada de muitas milhas começa com o primeiro passo”.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Márcia (Org). **Leituras, História e História da leitura**. São Paulo: Fabesp, 1999.
- BAKHTIN, Mikhaïl. **Estética da Criação Verbal**. Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes: 2000.
- BONINI, Adair. **Gêneros Textuais e Cognição**. Um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e Interação**. Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLZ, J. SCHNEUWLY. B. (1996). **Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions 'props d' une expérience romande**. Enjeux, pp. 31-49.
- DOLZ, J. SCHNEUWLY. B. (1996). **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. Tradução de Roxane Rojo.
- FERREIRA, Aurélio. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. (1986) 2. ed. rev. e ampliada. 43ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GIANSANTE, Antônio Benoni. **Correspondência ao alcance de todos**. 12ª ed. São Paulo: Respel, 2000.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. **Compreensão de Texto: Algumas Reflexões**. DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O Livro Didático de Português – Múltiplos Olhares**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.48-61.
- MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros Textuais**. Bauru: EDUSC, 2002.

OLIVEIRA, Ana Tereza Pinto de. **Minimanual compacto de redação e estilo**. Teoria e prática. São Paulo: Rideel, 1999.

ROJO, Roxane (Org.). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo: EDUC / Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHLIEBEN-LANGUE, Brigitte. Normas do falar, da língua e dos textos. In **História do Falar e História da Lingüística**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993:17-33.

STALLONI, Yves. **Os Gêneros Literários**. A comédia, o drama, a tragédia. O romance, a novela, os contos. A poesia. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

PROPOSTA DE UMA GRAMÁTICA ESPECÍFICA PARA SISTEMAS VERBAIS-ICÔNICOS: O CAMINHO PARA UMA LEITURA PRODUTIVA DO GÊNERO TEXTUAL 'HISTÓRIA EM QUADRINHOS'

Adja Balbino de Amorim Barbieri DURÃO (UEL)

Introdução

Existe uma certa polêmica no que concerne à possibilidade de propor uma gramática da linguagem não-verbal paralela à gramática da linguagem verbal, entretanto, nós assumimos essa possibilidade e propomos, neste trabalho, uma gramática específica para sistemas verbais-icônicos, ou, mais precisamente, uma 'gramática da história em quadrinhos'. Apoiamo-nos, entre outros pesquisadores, em Fiorin e Savioli (1992:371), que ressaltam que:

“Tanto a linguagem verbal quanto as linguagens não-verbais expressam sentidos e, para isso, utilizam-se de signos, com a diferença de que, na primeira, os signos são constituídos dos sons da língua (por exemplo, mesa, fada, árvore), ao passo que nas outras exploram-se outros signos, como as formas, a cor, os gestos, os sons musicais, etc.”.

Nesse sentido, para entender o gênero textual HQ, é preciso compreender os dois sistemas lingüísticos que a constituem: texto verbal e texto imagético.

1. Gramática da linguagem verbal das HQs

Entre os elementos específicos das HQs que constituem a gramática da linguagem verbal, queremos destacar:

1.1- **título**: antecipa algo sobre a historinha, intensificando a relação destinador-destinatário;

1.2- **subtítulo**: apresenta uma explicação adicional ao título;

1.3- **legenda**: é uma instância narrativa que não faz parte da história propriamente dita. Desempenha o papel de narrador, informando,

explicando ou descrevendo algo. Entre sus principais funções estão, por um lado, introduzir as historinhas e, por outro, conectar um quadrinho com outro.

1.4- **tipos de discurso:** o tipo predominante de discurso nas HQs é a narração. As seqüências narrativas caracterizam-se por ter "uma situação inicial, uma complicação, um conjunto de ações, a resolução e uma situação final, ainda que nem todas essas fases estejam necessariamente presentes" (CRISTOVÃO e DURÃO, no prelo). Embora as HQs sejam predominantemente narrações, elas também costumam apresentar seqüências dialogais.

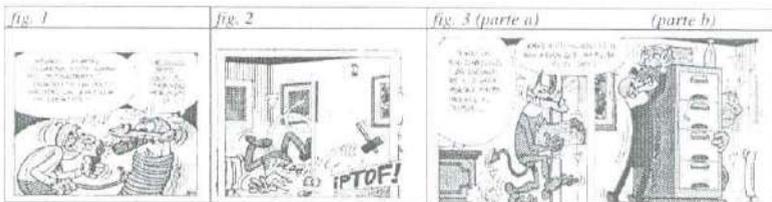
1.5- **espaço:** todos os acontecimentos narrados nas HQs se dão no espaço dos quadrinhos. No interior dos quadrinhos pode-se reconstruir qualquer espaço, seja este real ou imaginário.

1.6- **tempo da narração:** o tempo da narração é muito variável. Através de recursos gráficos muito variados, alguns dos quais serão vistos mais adiante, pode-se imprimir a idéia de velocidade ou de morosidade à narração.

1.7- **personagens:** os tipos mais freqüentes são: o detetive, o policial, o(s) gângster(s), o delinqüente, o vagabundo, o herói, o amigo do herói, o anti-herói, a namorada ou amor secreto do herói, o garoto travesso e sua turma, o adolescente em conflito, a mulher moderna, independente e em crise, etc.

1.8- **enredo:** as HQs tem enredos que seguem clichês e situações prototípicas. Villafañe e Mínguez (1996/2000/2002:303), propuseram um quadro de situações prototípicas, entre as quais destacamos:

- a. aquelas nas quais a vida do herói corre risco (fig. 1);
- b. aquelas nas quais se mostra a queda de algum (ou vários) personagem(ns) (fig. 2);
- c. aquelas nas quais se deixa ver algum artifício por parte de um personagem (fig. 3 a);
- d. aquelas nas quais se destaca a sudoração de um (ou vários) personagem(ns) como conseqüência de uma situação comprometida (fig. 3 b).



2. Gramática da linguagem não-verbal das HQs

Os signos que compõem as HQs são verbais-icônicos, fato que leva a que sua leitura não seja linear, concretizando-se mediante a superposição no espaço da linha escrita, de modo simultâneo.

A gramática da linguagem não-verbal não é regida pela mesma lógica que a gramática da linguagem verbal. Conforme Fiorin e Saviolo (1992:374) afirmam:

“A linguagem não-verbal não explora obviamente os recursos fônicos próprios da linguagem verbal tais como aliterações, rima, ritmo ou assonância. Num texto não-verbal, como os signos são de outra natureza, vamos encontrar oposições de cores, formas (linhas retas X linhas curvas; horizontais X verticais), oposições de luz e sombra, etc.”

A ‘gramática das histórias em quadrinhos’ que propomos no presente trabalho tem uma fonética, uma morfologia, uma sintaxe e uma semântica específicas. Vamos apresentar, a seguir, algumas de suas características:

2.1- Fonética da linguagem não-verbal das HQs

Muito embora a onomatopéia seja um recurso linguístico, nas HQs ela é apresentada de modo verbal-visual, com uma preponderância estridente do visual sobre o verbal. A sensação acústica é exageradamente patente (fig. 4). Para conseguir esse efeito, os desenhistas aproveitam ao máximo a espessura das letras e as cores, entre outros recursos gráficos, de modo que o texto escrito parece emitir os sons que ela quer expressar. Nesse sentido, postulamos a onomatopéia como a fonética da linguagem não-verbal.



2.2- Morfologia da linguagem não-verbal das HQs

Consideramos que a morfologia da linguagem não-verbal das HQs se constitui, entre outros elementos, pelo uso de:

2.2.1- quadrinhos: servem como “moldura” para as narrações verbais-visuais e constituem o espaço mínimo e/ou tempo significativo desse tipo de representação.

2.2.2- balões ou globos: representam o discurso direto, sendo utilizados no lugar dos verbos de elocução e dos sinais de pontuação (dois pontos e travessão) (DURÃO, 2003).¹ Os tipos de balões mais freqüentes são:

a. balão-fala: costuma ter uma forma arredondada, feita com linha contínua. Tem um apêndice que sobressai na direção do personagem que fala (fig. 5);

b. balão-pensamento: é aquele no qual a conexão entre o globo e o personagem se concretiza mediante de bolinhas, o que indica que o conteúdo escrito ou icônico corresponde ao pensamento deste personagem (fig. 6);

c. balão uníssonos: é aquele que possui vários apêndices para indicar que a fala provém de vários emissores, simultaneamente;

d. balão-cochicho: é aquele feito de linhas pontilhadas para indicar que o personagem cochicha ou fala algo em voz baixa;

e. balão-grito: é o que tem linhas irregulares, quebradas ou tremidas (no corpo do próprio balão ou no seu apêndice), o que indica que a emissão em questão é feita em voz alta; indica, também, ruídos provenientes de aparelhos sonoros (fig. 7);

f. balão encadeado: indica que um único personagem diz ou pensa coisas em seqüência, mantendo uma pausa entre uma e outra fala ou pensamento.

¹ Apesar dos balões servirem principalmente para conter as expressões verbais dos personagens, eles também costumam conter conteúdos icônicos.



2.2.3- tipos de letras: de acordo com Iannone e Iannone (1994:73):

“o tipo comumente empregado é a letra de fôrma maiúscula (caixa-alta), desenhada a mão. Essa modalidade de grafia é usada para os diálogos ou pensamentos corriqueiros. Quando se deseja traduzir expressões ou situações que fogem à normalidade, recorre-se às versões especiais. Ao alterar o tamanho da letra para maior ou menor, o desenhista está indicando, respectivamente, um tom mais alto ou mais baixo. Nesses caso, o tom mais alto pode revelar firmeza, determinação ou vigor de quem fala, ao passo que o tom mais baixo costuma significar receio, timidez ou submissão.”

2.3- Sintaxe da linguagem não-verbal das HQs

A sintaxe nas HQs refere-se à sua organização seqüencial. Para nós, os elementos que compõem essa sintaxe são:

2.3.1- formato: existem formatos mais tradicionais, que costumam ser retangulares, e formatos mais exóticos, que tem uma variedade quase infinita. O emprego de um ou outro tipo de formato depende da intenção do autor. Por exemplo, se o autor desejar chamar a atenção do leitor para algo que está acontecendo ou vai ocorrer, pode optar por um formato menos tradicional. Na seqüência que apresentamos a seguir, há bastante diferença entre o formato de um quadrinho e outro. A finalidade dessa diversidade é óbvia: chamar a atenção do leitor para o tamanho do pescoço de um dos personagens fig. 8):



2.3.2- enquadramento e planos:

O enquadramento é a forma como a cena é mostrada dentro do quadrinho, revelando a escolha de um campo visual a partir de um determinado ângulo (aproximado, afastado, com zoom, etc.).

As imagens são apresentadas em planos e ângulos de visão diferentes, de acordo com o destaque que o autor do texto quer dar ao cenário ou aos personagens. Os planos são espaços compreendidos entre o ponto de partida e sua tomada.

Como os planos não são desenhados em ordem cronológica, cada quadrinho tem que ser numerada para que o montador possa uni-los na ordem estabelecida no roteiro.

Os planos se definem de acordo com as características exploradas nos eixos de visão. Os planos de visão comumente explorados são:

- plano geral: mostra o todo: cenário e personagens;
- plano total: mostra o(s) personagem(ns) de corpo inteiro;
- primeiro plano: mostra o(s) personagens da cabeça até os ombros;
- plano médio: mostra o(s) personagem(ns) de da cabeça até a cintura;
- plano americano: mostra o(s) personagem(ns) da cabeça até os joelhos;
- plano de detalhe: enfoca somente um aspecto muito específico (que pode ser um detalhe do rosto, de um objeto, etc.);
- plano em perspectiva: mostra o conjunto de diversos planos;
- plano de conjunto: abrange os personagens de corpo inteiro, sem que haja espaço sobre suas cabeças ou debaixo de seus pés.

2.3.4- ângulos: as ações se apresentam a partir de um determinado ângulo. De modo general, se exploram três tipos de ângulos de visão:

- a. ângulo frontal: mostra a ação de frente;
- b. ângulo plongé ou superior: mostra a ação de cima para baixo;
- c. ângulo contra-plongé ou inferior: mostra a cena de baixo para cima.

2.3.5- relações de espaço: a distância é o espaço que separa os quadrinhos, interferindo no modo como a história é narrada. Quando a distância entre dois quadros é maior, isso pode indicar que há um intervalo de tempo maior e um clima de pouca tensão. Ao contrário, quando essa distância é menor, significa que há um intervalo mais curto de tempo e um clima mais tenso.

2.4- Léxico da linguagem não-verbal das HQs

De acordo com nosso ponto de vista, formam parte do léxico da linguagem não verbal das HQs, os:

2.4.1- símbolos de expressividade, entre os quais destacamos:

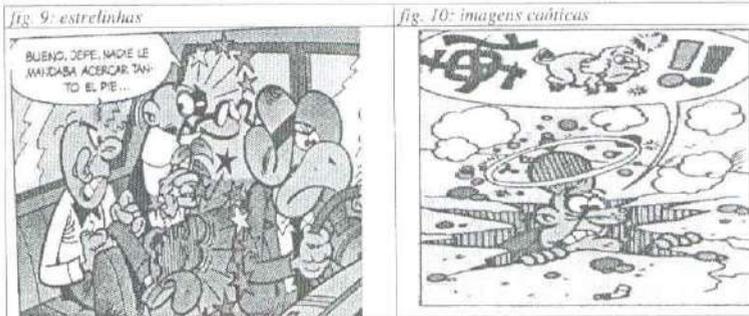
- a. cabelo arrepiado e olhos arregalados: expressam temor ou raiva;
- b. sombrancelhas altas: indicam surpresa;
- c. sombrancelhas franzidas: indicam raiva ou concentração;
- d. olhos e boca bem abertos: expressa surpresa;
- e. boca mostrando os dentes: indica que se está maquinando alguma manobra astuta;

2.4.2- símbolos de movimento, entre os quais destacamos:

- a. queda ou pancadaria: linhas cinéticas;
- b. enjôo: linhas circulares que rodeiam o personagem;
- c. guinada: decomposição do movimento em suas diferentes fases;

2.4.3- metáforas visuais, entre as quais destacamos:

- a. sinal de exclamação: indica surpresa;
- b. imagem de um prato suculento ou de um osso: indica fome;
- c. coração: indica paixão amorosa;
- d. luz: indica ideia;
- e. estrelinhas: indicam pancada (fig. 9);
- f. sapo, cobras e outras imagens caóticas: indica palavrões (fig. 10);
- g. signos musicais: indicam que um personagem canta ou o som de algum aparelho sonoro.



Conclusões

Para nós, constitui uma atitude didática muito produtiva o fato de o professor planejar atividades que possibilitem aos alunos ler e analisar gêneros textuais diversificados, posto que isso lhes assegura uma melhor preparação para conciliar os saberes adquiridos no ambiente escolar aos saberes presentes no mundo da vida extra-escolar, afinal a escola deve estar a serviço da vida e não o contrário. Entre os vários gêneros de texto existentes, consideramos que as HQs podem ser extremamente válidas como instrumento de ensino no sentido de favorecer o desenvolvimento lingüístico dos aprendizes, ajudando-os, como leitores e produtores de texto, a terem uma melhor relação com o que lêem / escrevem.

A leitura de HQs pode ser imensamente facilitada se forem explicitadas suas características verbais preponderantes (personagens, onomatopéias, etc.), assim como seus aspectos não-verbais (balões, símbolos gráficos, etc), de modo a que os leitores possam ultrapassar os limites de uma leitura intuitiva e superficial e atingir o nível de uma leitura consciente e aprofundada, com plena consciência dos dois tipos de linguagem em jogo.

Referências Bibliográficas

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. “A História em quadrinhos em inglês e espanhol: um gênero a ser desconstruído e descrito”.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. “História em quadrinhos. Um gênero textual, no mínimo, divertido!” O Desafio das Letras. **Anais do I Encontro de Iniciação Científica do Curso de Letras da Faculdade Paranaense**. Rolândia: Faculdade Paranaense, 2003.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**, São Paulo:Ática, 1992, p. 371- 375.

HIGUCHI, Kazuko Kojima. História em Quadrinhos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensinar e Aprender**, vol 3. 1997, p. 26-39.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das Histórias em Quadrinhos**. São Paulo:Moderna, 1994.

MOYA, Álvaro de. “No mundo dos quadrinhos: Mao, Mônica, Tarzan e o underground russo atacam”. *Realidade*, 69:45-56, 1971.

MOYA, Álvaro de. História da história em quadrinhos. São Paulo:Brasiliense, 1987.

VERGUEIRO, Waldomiro “As histórias em quadrinhos e seus gêneros. Parte I”. Disponível em: www.alvarez.hpg.ig.com.br/hq/as_e_seus_generos_1.htm. 2001.

VILLAFANE, Justo; MÍNGUEZ, Norberto. **Principios de Teoría General de la Imagen**. Madrid:Ediciones Pirámide, 1996/2000/2002.

Figuras 1, 2, 3, 4, 8, 9 e 10: IBÁÑEZ, Francisco. *Mortadelo y Filemón* 10. Barcelona, Ediciones B, 1996.

Figuras 5 e 6: IBÁÑEZ, Francisco. *Mortadelo y Filemón* 143. Barcelona, Ediciones B, 1998.

Figura 7: QUINO. *Mafalda*, 2. Barcelona: Lumen, s/d.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Elvira Lopes NASCIMENTO (UEL)

Introdução

Atualmente, há muitos grupos de discussão espalhados pelo Brasil congregando professores em serviço e formadores de professores identificados com as propostas presentes nos PCNs de LP do Ensino Fundamental, sobretudo no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos, currículos e projetos pedagógicos. Todos concordamos que há lacunas entre as teorias subjacentes a tais propostas e a prática de sala de aula e que o professor precisa ser preparado para enfrentar de forma teórica e prática a sua implementação. Um dos níveis de concretização mencionados nos PCNs (o da elaboração do projeto educativo de cada escola e a realização do currículo em sala de aula), levou um grupo de pesquisadores da UEL a se envolver com a elaboração de materiais didáticos apropriados – modelos didáticos de gêneros (Dolz & Schneuwly, 1998)- com o intuito de auxiliar os professores a avaliar, escolher, a adaptar livros didáticos e outros tipos de materiais em sua intervenção pedagógica.

Na proposta de construção de modelos didáticos de gêneros inspiradas nesses autores, estão contidos os dois eixos em que, segundo esses parâmetros, devem se distribuir os conteúdos: o eixo do uso da linguagem e o eixo da reflexão. No eixo do uso, quando enfocamos em nosso modelo didático os aspectos enunciativos da linguagem: a historicidade do gênero, os aspectos do contexto dos enunciados na sua produção e na recepção, as implicações desse contexto de produção na organização dos conteúdos temáticos ideologicamente conformados através do gênero, nas estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero focalizado e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Fica claro, assim, que tomamos o texto como a nossa unidade de ensino, enquanto que os objetos de ensino são os gêneros textuais.

Para o trabalho com o eixo da reflexão sobre língua e linguagem, o “modelo de gênero” que adotamos proposto por Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (1998) abrange aspectos relacionados às configurações específicas das unidades de linguagem que caracterizam traços da posição

enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero, ou seja, as marcas lingüísticas que sinalizam o estilo próprio. Neste ponto, estamos nos distanciando de uma lingüística do texto e extrapolamos o famoso dito bakhtiniano "tipo relativamente estável de enunciado que tem uma composição, um tema e um estilo próprios"

Dessa forma, os modelos didáticos de gêneros na forma teórica e aplicada proposto por esses autores procuram abarcar as três dimensões do gênero apontadas por Bakhtin (1992) que são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e, principalmente, pela apreciação valorativa do locutor a respeito do tema e dos interlocutores a quem a palavra se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais dessa parceria vistas sob o ângulo da apreciação valorativa do locutor que permitem compreender os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos dos enunciados pertencentes a um determinado gênero em uma determinada esfera comunicativa na qual os parceiros ocupam determinados lugares sociais, estabelecem relações interpessoais, abordam certos temas e adotam intenções comunicativas a partir de suas apreciações valorativas.

É em uma dessas esferas cristalizadas historicamente que o gênero anúncio publicitário institucional nasce e circula nas práticas de linguagem, refletindo temas e relações institucionais na sua forma composicional e estilo de enunciar. Recorrendo a Bakhtin, pode-se afirmar que essa esfera pertence aos sistemas ideológicos constituídos (ou seja, a esfera de comunicação em que circula esse gênero se distancia significativamente das esferas do cotidiano (o que lhe dá um sentido ideológico particular), que surge em determinadas situações sociais mais complexas e evoluídas, o que significam aspectos temáticos, composicionais e estilísticos mais complexos e, portanto, de mais difícil apreensão pelos aprendizes desse gênero.

Para ilustrar a nossa proposta, utilizamo-nos do gênero anúncio publicitário institucional em língua portuguesa¹ tendo como contraponto o modelo didático do gênero anúncio publicitário já construído por Cristovão(2001). Este artigo está dividido em três partes: a) a apresentação dos pressupostos teóricos acerca de modelo didático de gênero; b) a descrição do modelo didático do gênero anúncio publicitário institucional; c) sugestões de transposição didática desse modelo.

¹ Parte desse trabalho foi apresentado no 13º Inpla – PUC/SP, 2003.

2. Pressupostos Teóricos

Para a análise e classificação dos textos e a identificação dos gêneros com a finalidade de construção de um modelo didático, o primeiro passo será, segundo Cristovão (2001), a observação dos seguintes elementos: a) os resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos; b) a observação do contexto de ensino-aprendizagem para que se respeite a pertinência da intervenção didática e a construção do modelo, e assim definir os objetivos escolares em função das finalidades e capacidades de linguagem dos alunos para trabalhar com o gênero selecionado; c) o conhecimento dos experts na produção do gênero em foco e dos conhecimentos lingüísticos e textuais já elaborados sobre esse gênero; d) com base no modelo de Bronckart (1999) procede-se à análise de um corpus de textos pertencentes ao gênero para assinalar suas características principais, considerando categorias específicas do gênero em foco. As análises que se seguirão para a construção do modelo didático deverão indicar as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas a partir do trabalho com os textos pertencentes ao gênero focado, sempre considerando as representações que seus participantes têm da situação de comunicação e respeitando as especificidades do gênero.

3. A construção do modelo didático do gênero

Com o objetivo de detectar certas regularidades do gênero, a ordem metodológica da análise vai, portanto, de aspectos sócio-históricos da situação social ou de enunciação, privilegiando a vontade enunciativa do locutor e a sua apreciação valorativa sobre o tema discursivo e os interlocutores. A partir daí, num nível inferior de análise, focalizam-se as formas lingüísticas relevantes – sempre privilegiando as instâncias sociais que as subordinam.

3.1. O contexto de ensino

Através de visitas a escolas públicas estaduais foi possível conhecer a estrutura organizacional, administrativa e pedagógica das escolas e as dificuldades cotidianas encontradas pelos professores de língua portuguesa. De modo geral, os professores observados se sentem desvalorizados e desmotivados para o preparo de aulas, contudo expressam o desejo de renovar e repensar as suas práticas em sala de aula.

Como o único material didático utilizado pelos professores continua sendo o livro didático, decidimos fazer um levantamento dos gêneros que constituem a coleção didática de quinta a oitava série, para chegarmos à escolha do gênero anúncio publicitário institucional, uma vez que na coleção adotada, esse gênero está presente envolvendo atividades em torno de campanhas comunitárias, tais como o combate ao mosquito da dengue e o combate ao tabagismo. O perfil da situação de ensino também orientou nossas escolhas sobre os elementos que poderiam ser ensinados nesse contexto.

3.2. A situação de produção

Para conhecer as condições de produção mapeamos o percurso social do gênero para conhecer a constituição histórica e as transformações do gênero. Para Carrascoza (1999), a propaganda pode ser classificada, de acordo com a sua natureza, como propaganda ideológica, política, eleitoral, governamental, corporativa, legal, religiosa, social e institucional. A propaganda institucional, denominada por alguns autores americanos de “propaganda de relações públicas” (Public Relations Advertising) é uma área onde as atividades de Relações Públicas e de propaganda interagem.

Segundo Pinho (1997) a opinião pública é facilmente manipulável por ser influenciada pela emoção e pelos instintos. Daí a preocupação da empresa/instituição em expor e informar aos possíveis colaboradores detalhes das ações que atestam a sua responsabilidade social. A forma e conteúdo dos textos adequam-se aos objetivos da propaganda, ao público a que se destina e ao veículo que irá divulgá-lo. Para convencer e seduzir o destinatário a agir, ou seja, a filiar-se na ação social da instituição/empresa, sem que se demonstre suas intenções comerciais, os agentes-publicitários recorrem à construção de um texto em que a persuasão se fundamenta na exposição e explicação de detalhes das suas ações filantrópicas, sem recorrer a expressões e frases da linguagem coloquial, gírias, ambigüidades, jogos de palavras, uma vez que o anunciante trata de temas “sérios” voltados para um público que se preocupa com causas sociais que promovam a dignidade humana, meio ambiente e saúde.

Em relação ao emissor dos textos, Vestergaard/ Schroder (2000) citam o autor empírico do anúncio que é o publicitário – responsável pela textualização do texto, cujo papel social é o de funcionário de uma empresa de marketing e propaganda, responsável pela campanha publicitária. O seu objetivo é o de convencer os leitores a se engajar em ações sociais da

instituição para a qual trabalha. O lugar de produção é a empresa contratada para a campanha, onde o publicitário conta com uma equipe que se encarregará do dispositivo cênico para a organização da mensagem, de acordo com a natureza da mídia que lhe serve de suporte. O momento da produção do anúncio não é revelado explicitamente, mas pode ser inferido pela data da publicação da revista semanal em que é veiculado. Considerando que o suporte influencia o gênero, o domínio discursivo de qualquer anúncio é a instância discursiva do discurso publicitário. Os anúncios publicitários institucionais apresentam uma particularidade em relação aos demais: eles continuam a ser publicidade, mas neste gênero não servem apenas ao propósito original (melhorar a imagem da empresa), mas também a de levar os destinatários a um fazer-fazer.

Nenhum elemento do contexto físico de textualização é encontrado nos anúncios. O produtor do texto não está relacionado à empresa que divulga, seu nome não aparece como emissor. A referência dêitica, quando presente nos textos, faz remissão à empresa que dirige a mensagem, responsável pelo conteúdo e facilmente localizável pelo destinatário, através do telefone e endereço na parte inferior do texto.

Os receptores, por sua vez, assim como o tempo e espaço de recepção são implicados no texto no momento da ação de linguagem em um tipo de publicidade “de proximidade”, de ação direta, cujo perfil certamente já foi delineado pela revista que lhe serve de suporte.

3.3 O plano global do texto

O anúncio publicitário institucional apresenta propriedades singulares que definem o seu estilo particular. O conhecimento do agente produtor sobre a sua situação de ação e as representações que faz do gênero o levará a mobilizar recursos que fazem desse texto uma adaptação do gênero-modelo, ou seja, o “anúncio publicitário para induzir ao consumo”.

Diante dos valores que o produtor atribui a sua situação de ação, os textos desses anúncios são mais complexos em sua estrutura, pois são direcionados a receptores considerados de bom nível de escolaridade. O título apresenta uma abertura que adianta informações sobre o fazer filantrópico da empresa sem, contudo, interpelar o destinatário pondo diante dele, de forma direta, um fato ou situação. É comum aparecer um texto secundário em forma gráfica diferente do texto principal. O modo de apresentação da marca ou assinatura é discreto, fica na parte inferior do texto. Toda a ênfase visual é dada às informações do texto e não

à instituição que assina a mensagem. As ilustrações apresentam relação natural com aquilo que se está protegendo, ou seja, árvores, rios, animais nas campanhas ecológicas, crianças mal nutridas nas campanhas de proteção à infância, etc.

3.3.1 O plano das propriedades lingüístico-discursivas

Com o objetivo de perceber as características da organização interna que diferenciam este gênero de outros gêneros e definir a relação que o enunciador instaura com a situação de produção de seu texto, aplicamos aos textos empíricos uma “grade de análise” para a análise de alguns aspectos enunciativos e lingüísticos, ligados à ancoragem enunciativa e ao universo semântico e temático.

Dessa forma, pudemos diferenciar os tipos de discurso que constituem os anúncios através do levantamento de certas unidades lingüísticas que nos permitisse chegar a atividades de inferência das regularidades quanto à organização interna e de funcionamento do texto, do seu contexto comunicativo, da planificação e textualização, de posicionamentos discursivos do enunciador e modalidades de distribuição das vozes.

O quadro a seguir atesta as unidades lingüísticas que, nos textos em análise, demonstram a implicação dos parâmetros físicos da ação linguagem em curso nos anúncios publicitários institucionais:

Anúncios	Pronomes 1ª pessoa singular e formas verbais correspondentes	Pronome 1ª pessoa plural	Pronome 2ª pessoa singular	Dêitico temporal e/ou espacial	Frases não-declarativas			Formas verbais Total Verbos
					Frase interrogativa	Frase exclamativa	Frase imperativa	
Nestlé	-0	4	1	3	0	0	0	6
Bradesco	0	0	1	1	5	0	0	5
Crédicart	0	0	4	1	0	0	0	15
Unicef	0	0	11	2	0	0	9	8
Serasa	0	0	0	0	0	0	0	7
F. Cristão	0	1	8	1	0	0	3	4
p/Crianças	0	1	4	2	0	0	4	9
Ethos	-	3	4	3	0	0	3	21
Zero	0	1	0	0	0	0	0	3
Bosch	0	0	0	2	0	0	0	0
Itaipu	0	0	0	2	0	0	0	0

Quadro 1 – A implicação dos parâmetros físicos do ato de produção

Os resultados evidenciam o uso do pronome de segunda pessoa do singular em 70% dos textos e o uso de frases não declarativas em 50%, o que demonstra a tendência dos textos pelo discurso interativo, implicando o destinatário em um efeito de sentido de proximidade e intimidade, mas pouco incitativo no sentido de levá-lo a um fazer-fazer. A baixa frequência de frases não-declarativas, sobretudo as frases imperativas atestam que a intenção do agente produtor é convencer pela exposição de um fato que é exposto por um agente legítimo, que consegue provar o que diz fazer e explicita as causas e razões que o levam a isso.

A ausência total de 1.^a pessoa do singular, leva a pressupor a criação de uma cena enunciativa em que o destinatário é incluído enquanto que o agente produtor é excluído. Em relação ao ato de produção os textos apresentam um expor implicado, ou seja, um discurso interativo situado no próprio ato de produção, uma vez que as representações construídas pelos agentes produtores envolvem a concepção de uma produção de texto em que os referentes desejáveis são o conteúdo temático do texto, as informações sobre as obras filantrópicas da instituição/empresa e não um produto posto à venda por essa empresa.

Observa-se no gênero, a ausência da dêixis de 1.^a pessoa do singular que pode ser correlacionada à ausência de temas do cotidiano, do individual, das necessidades pessoais, da vida íntima por se tratar de uma esfera pública de circulação do gênero. Nesses textos, a ancoragem enunciativa poderia significar a tendência a uma relação autônoma, o que pode ser verificado pelo percentual (30%) dos anúncios construídos com a utilização de um discurso do EXPOR autônomo.

Em relação à construção das coordenadas gerais do mundo discursivo que organiza o conteúdo temático, essas coordenadas indicam, nesse tipo de anúncio, que elas se apresentam em conjunção ao mundo discursivo da situação de comunicação, pois as representações do contexto mobilizadas pelo agente produtor estão ancoradas em uma situação determinada, fazendo referências explícitas à situação da qual a linguagem em curso. Os fatos são expostos. Veja-se o quadro a seguir:

Anúncio	Presente do Indicativo	Pretérito Perfeito simples ou composto	Pretérito Imperfeito Simples	Pretérito + que Perfeito composto	Futuro simples ou perifrástico com auxiliar ir	Densidade Verbal
<i>Nestlé</i>	4	2	0	0	0	0,83
<i>Bradesco</i>	1	5	0	0	5	0,22
<i>Credicart</i>	17	3	0	0	2	0,25
<i>Unicef</i>	10	0	0	0	0	0,21
<i>Serasa</i>	7	0	0	0	0	0,05
<i>F. Cristão p/Crianças</i>	4	0	0	0	0	0,09
<i>Ethos</i>	7	2	0	0	0	0,11
<i>Fome Zero</i>	20	1	0	0	1	0,007
<i>Bosch</i>	3	0	0	0	0	0,04
<i>Itaipu</i>	6	1	0	0	0	0,05

Quadro 2 – Unidades que indicam a conjunção ou a disjunção do mundo discursivo

O tempo predominante é o presente do indicativo, o pretérito perfeito aparece em apenas 30% dos textos, já o pretérito imperfeito e o futuro aparecem apenas em 20% dos textos.

A análise da frequência verbal nos permite prever que encontraremos segmentos da ordem do narrar em 30% dos textos, uma vez que o perfeito/imperfeito caracterizam os discursos da ordem do narrar. A absoluta utilização do presente dêitico nos indica que 100% dos anúncios são construídos por segmentos de discurso da ordem do Expor, ou seja, por segmentos nos quais se constrói um mundo discursivo conjunto ao da situação de produção. Pelos dados apresentados, os anúncios publicitários institucionais são gêneros da ordem do expor voltado à transmissão e construção de saberes, apresentando-se em conjunção ao mundo ordinário da ação de produção e se utilizando da linguagem para falar do mundo no qual o enunciador age, sem ruptura entre o mundo dito e o mundo da situação.

A alta densidade nominal que caracteriza os anúncios publicitários institucionais constitui sintagmas nominais cujo núcleo é modificado por adjetivos objetivos, o que pode ser relacionado ao gênero, uma vez que esses anúncios visam a transmissão de informações sobre o trabalho filantrópico das instituições/empresas o que, segundo os especialistas do gênero, impõe um modo de dizer que se apresente como autêntico e verdadeiro.

3.3.2 A organização seqüencial e os planos de texto

Em relação ao modo como se compõem e se encadeiam as seqüências de enunciados, nesse gênero predominam explicações e descrições. Apesar da grande heterogeneidade tipológica de seqüências, há um plano textual geral dos textos que vem da forma de organização do tipo de discurso dominante. Como nesses anúncios predomina um discurso do eixo do expor do tipo interativo, eles se apresentam sob a forma de plano expositivo, uma vez que essa é a forma de organização típica desse tipo de discurso o que pode ser visualizado no quadro a seguir:

Nº de Textos	Tipos de Seqüências						
	Injuntivas	Descritivas	Argumentativas	Dialogais	Narrativas	Explicativas	Esquematisações
10	5	20	20	10	6	45	3

Quadro 3 – Total de ocorrências dos tipos de seqüência nos anúncios.

Em relação aos mecanismos de textualização apresentados no quadro a seguir, o gênero apresenta um alto índice de anáforas nominais por repetição, o que, segundo os especialistas, é característica do discurso publicitário, campo discursivo em que o agente produtor visa aliar certos conteúdos à imagem da empresa pela repetição de informações e detalhes que retomam o tema tornando-o mais familiar, o que leva o destinatário a ligar o nome do produto à marca da empresa.

Texto	Cadeias Anafóricas	SN	Anáforas Pronominais	Anáforas Nominais			Total Anáforas Nominais
				Por repetição	Por substituição		
Nestlé	6	22	0	4	2	6	
Unicef	-	39	5	6	1	7	
Serasa	-	22	6	7	0	7	
Fundo Cristão p/Criança	4	10	0	5	4	09	
Bradesco	4	8	11	10	0	10	
Itaipu	6	19	3	3	0	8	
Bosch	4	11	3	4	0	11	
Fome Zero	3	36	6	9	12	21	
Eltos	7	13	2	3	2	5	
Credicart	3	30	4	11	0	11	

Quadro 4 – As cadeias coesivas

Em relação aos mecanismos de seqüenciação, o gênero apresenta organizadores textuais que estabelecem as relações lógico-semânticas entre os enunciados e suas condições de enunciação. Os organizadores lógicos predominam, enquanto que os organizadores temporais e espaciais apresentam baixo índice de ocorrência, o que pode ser explicado pela alta freqüência de seqüências explicativas e baixa freqüência de seqüências narrativas na composição textual do gênero.

Texto	Organizadores Textuais						Total de Organizadores Textuais
	Organizadores temporais	Tipo de Seqüência	Organizadores lógicos	Tipo de Seqüência	Organizadores Espaciais	Tipo de Seqüência	
Nestlé	2	SN	3	SN	0	-	7
Bradesco	0	0	0	-	0	-	0
Credicart	0	-	3	SE	1	SD	4
Unicef	2	SI	2	SE	1	SD	5
Serasa	0	-	2	SE	2	SD	4
Fundo Cristão	1	SI	2	SA	0	-	3
Ethos	2	SN	2	SA	0	-	4
Bosch	0	-	2	SE	0	-	2
Itaipu	2	SE	0	0	0	-	2
Fome Zero	0	0	4	SE	3	SD	7
TOTAL	9		20		7		

Quadro 5 – Os mecanismos de seqüenciação

Em relação aos mecanismos enunciativos, ou seja, às instâncias de enunciação (vozes), origem das avaliações e julgamentos sobre aspectos do conteúdo temático (modalizações) que orientam o destinatário na interpretação do conteúdo temático, o total de textos analisados apresentam unidades de modalização. Na cena enunciativa definida por esses anúncios é a voz da instituição/empresa, textualizada por um expositor (publicitário) dirigindo-se aos destinatários para mostrar e explicar como, através das ações por ela engendradas, consegue “fazer o bem” à sociedade ou ao meio ambiente, ainda que cada texto o faça criando cenografias variadas. Os anúncios mobilizam uma “cenografia” parecida com a de uma exposição didática em que o enunciador não deixa de interagir com os interlocutores, mas o faz apagando as marcas de sua presença, deixando de recorrer às formas pronominais e verbais de 1.^a pessoa do singular.

4. Elementos ensináveis a partir do modelo didático do gênero

O gênero anúncio publicitário institucional é atravessado por temáticas ligadas à transformação das relações sociais que, no Brasil, apresentam altíssimo nível de desigualdade e exclusão social. A educação comprometida com a cidadania não pode deixar de se orientar pelos princípios de co-responsabilidade social. Assim, o professor transformará esse gênero em recurso didático ao promover a discussão de situações-problema que ajudarão a formar valores e atitudes em relação às questões relacionadas à exclusão social e uso dos recursos naturais.

Em relação aos conteúdos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, as seqüências didáticas com esse gênero compreenderão aspectos lingüísticos e discursivos tanto no eixo da situação de produção em direção ao expor implicado como no eixo da ancoragem conjunta ao mundo ordinário da ação de linguagem. Os itens analisados permitem entrever características do gênero para a construção de um modelo didático, a partir do qual elegemos alguns itens a serem ensinados relacionados com as capacidades dos alunos a serem construídas e desenvolvidas, que podem ser assim enquadradas:

- a) para o desenvolvimento da capacidade de ação: explorar a situação de linguagem no sentido de situar o aluno em uma situação típica de informação que o anúncio publicitário institucional implica;

b) para o desenvolvimento das capacidades discursivas e conseqüentemente a compreensão da infra-estrutura dos textos, o material didático deve fazer referência à organização e à planificação dos textos, no que diz respeito à decisão do produtor para a organização interna desse tipo de anúncio;

c) para o desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas os elementos presentes no gênero e que podem ser explorados, entre outros, são:

- leitura e produção de enunciados de anúncios publicitários que apresentem referências pessoais, temporais e espaciais à situação ordinária de ação de linguagem como estratégias de argumentação e persuasão do destinatário;
- leitura e produção de seqüências descritivas encaixadas em seqüência explicativa;
- o uso de sintagmas nominais como modificadores de adjetivação objetiva;
- o uso de anáforas nominais por repetição para reforçar informações;
- o uso de frases não-declarativas com o modo imperativo.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. A. Rachel Machado; P. Cunha (trad.). São Paulo: Educ, 1999.

CARRASCOZA, J. A. *A evolução do texto publicitário: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade*. São Paulo: Futura, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998, p.27-46.

PINHO, J. B. **Propaganda institucional: usos e funções da propaganda em relações públicas.** São Paulo: Summus, 1998.

ROJO, R.H.R. Elaborando uma progressão didática de gêneros- aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros "relatar". In: **Intercâmbio** - uma publicação de pesquisas em lingüística aplicada. São Paulo, Vol. I, p.101-118,1999.

O CONCEITO DE GÊNERO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Marta Cristina da SILVA (UFJF/PG-UFF)¹

Introdução

No contexto brasileiro, as pesquisas sobre gêneros textuais emergem no final da década de 90 e têm alcançado grande expansão. Entretanto, apesar do grande volume de pesquisas focalizando a relação entre os gêneros e a produção escrita, parece ser ainda necessário aprofundar os estudos sobre o uso da noção de gênero no campo mais específico da compreensão e do ensino-aprendizagem de leitura, especialmente no que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira.

Como aponta Kleiman (2002), dentre outros autores, principalmente a partir da proposta de documentos oficiais – como os Parâmetros Curriculares Nacionais – de fundamentar o trabalho com o texto nessa perspectiva, tomando-se o gênero explicitamente como objeto de ensino, observa-se uma preocupação crescente em apresentar ao aluno diferentes gêneros, o que fica evidenciado, por exemplo, nos manuais didáticos.

Mas a simples exposição a gêneros variados não implica necessariamente uma mudança significativa na prática pedagógica da leitura.

Portanto, é preciso investigar como os avanços teóricos em relação à noção de gênero têm-se traduzido na prática da escola, ou seja, como os gêneros estão sendo efetivamente abordados nas aulas de leitura.

Nesse sentido, farei uma breve análise de dados coletados em aulas de inglês na 8ª série de uma escola pública de ensino fundamental e médio da cidade de Juiz de Fora, tomando por base subsídios teóricos de Swales e Bakhtin. Serão apresentadas, também brevemente, devido aos limites deste trabalho, algumas reflexões acerca do tema segundo a perspectiva desses dois autores.

1. Pressupostos teóricos

Com base na análise de textos produzidos para fins acadêmicos e profissionais, Swales (1990) enfatiza a relevância do *propósito*

¹ vitmart@net.em.com.br

comunicativo do texto. Para o autor, é o propósito comunicativo que molda o gênero, determinando sua estrutura interna e impondo limites quanto às possibilidades de ocorrências lingüísticas e retóricas.

Swales partiu da análise do próprio termo gênero que, habitualmente associado apenas ao contexto da literatura, passou a ser utilizado para referir-se a uma categoria particular de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. Mesmo assim, reconhecia o autor, o conceito permanecia vago e, o que era ainda pior, freqüentemente relacionado à mera aplicação de fórmulas para a construção de determinados textos.

Pesquisando o conceito de gênero a partir de quatro disciplinas diferentes (estudos folclóricos, estudos literários, lingüística e retórica), Swales chegou à seguinte definição:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (*rationale*) para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo. (1990: 58)

Essa conceituação aponta claramente que o principal traço definidor de gênero para o autor é o *propósito comunicativo compartilhado pelos membros da comunidade na qual o gênero é praticado*. Os demais traços, como as convenções, o estilo, o canal, o vocabulário e a terminologia específicos, embora importantes, não exercem a mesma influência sobre a natureza e a construção do gênero.

A noção de comunidade discursiva, conceito-chave em Swales, diz respeito àqueles que trabalham usualmente ou profissionalmente com um determinado gênero e que, deste modo, têm um maior conhecimento das convenções desse gênero (p. 54). Uma das condições essenciais para fazer parte de uma dada comunidade discursiva é, portanto, dominar razoavelmente os gêneros que ela detém, é ser capaz de manejar as convenções comunicativas e pragmáticas dessa comunidade.

Revedo o conceito em 1998, Swales afirma que, na definição de uma dada comunidade, importa menos quem são os membros que a compõem do que o que fazem essas pessoas (p. 20). Assim é que uma comunidade unida por um mesmo tópico de interesse (por exemplo, uma sociedade que estuda Bakhtin) pode não ser, de fato, uma comunidade discursiva, devido

aos propósitos e perspectivas completamente diferentes de seus membros (1998: 198).

Swales também se preocupa com as aplicações pedagógicas do conceito de gênero. Acredita que é possível usar o gênero sem reduzir os cursos a estudos meramente prescritivos ou formais e sem negar aos alunos a oportunidade de refletir sobre escolhas lingüísticas ou retóricas.

Apesar das contribuições que seus trabalhos têm trazido para a análise de gênero, especialmente no campo de textos acadêmicos, Swales se inscreve numa vertente sócio-retórica que, a meu ver, apresenta limitações. Por isso julgo fundamental confrontar essas reflexões com o discurso bakhtiniano, não no sentido de complementá-las, mas de buscar estabelecer, de fato, um diálogo com uma outra visão.

O termo gênero não tem o mesmo sentido nos quadros teóricos de Swales e Bakhtin. Swales, inclusive, como já lembrou Bonini (2002), apenas cita Bakhtin em 1992, mas pretendo ressaltar o que há de comum nas duas abordagens.

O conceito em Bakhtin é diferente das teorias que entendem por gêneros apenas categorias formais, estruturas lingüísticas ou classes fixas de textos: "... cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (1997: 279). Como a variedade da atividade humana é inesgotável, o repertório de gêneros do discurso é infinito. Conforme diz Bakhtin, haverá tantos gêneros de discurso quanto houver atividades humanas.

É importante notar que, se a noção de gênero era tradicionalmente usada nos estudos literários, Bakhtin incluiu em seus escritos os gêneros do cotidiano, tanto da língua falada quanto escrita, caracterizando-os como formas específicas de uso da língua:

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (1997: 284).

Essa referência à unidade temática é um dos princípios fundamentais do conceito de comunidade discursiva de Swales. Igualmente crucial em Swales, conforme Bonini (2002), é o princípio da intercomunicação. Isso nos remete a um outro conceito central na obra de Bakhtin: o dialogismo.

O dialogismo é tema dominante em Bakhtin, seja qual for seu objeto de investigação, mas o que me interessa destacar aqui é que essa visão dialógica afasta-se da concepção de texto como um produto acabado, fechado em si mesmo. Se para Bakhtin o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, não pode ser separado dos elos que o determinam e provocam nele “reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (1997: 320, grifo meu). O enunciado está ligado não só aos elos anteriores como aos que lhe sucedem nessa cadeia de comunicação.

O dialogismo opera em vários níveis: nas relações entre interlocutores, nas relações do texto com outros discursos e textos e do texto com o contexto, pois há um vínculo indissolúvel entre linguagem e vida. Em outras palavras, nenhuma significação é dada, mas só se constrói dialogicamente. Enquanto seres sociais, os sujeitos são construídos ao mesmo tempo pela interação entre eles e pelas relações com o extralingüístico e a sociedade (Barros, 1996: 32). Por essa razão é que os gêneros são apresentados como tipos relativamente estáveis de enunciados: tal estabilidade é constantemente ameaçada por forças de caráter social, cultural e mesmo individual que determinam, nas palavras de Brandão, “ou mudanças num gênero, ou seu apagamento, ou sua revivescência” (2002).

Segundo Bakhtin, qualquer que seja o tipo de enunciado, busca-se sempre uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto ou problema. Afirma o autor que “todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta” (1997: 320), dessa compreensão responsiva ativa do outro.

Na verdade, o ouvinte ou leitor adota uma atitude responsiva ativa durante todo o processo de audição ou de compreensão desde o início do discurso (simpatia, concordância, discordância, adesão, estímulo à ação). Essa resposta pode realizar-se diretamente como um ato (a execução de uma ordem, por exemplo) ou ser de ação retardada (como no caso dos gêneros literários).

É com base na presumida resposta do destinatário que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos (lexicais, gramaticais, composicionais) de que necessita (1997: 326), segundo as especificidades do gênero do discurso que melhor ajusta-se à atitude esperada. A intenção de chegar ao outro está sempre presente no processo da comunicação verbal. Trata-se de um outro aspecto sobre os gêneros no qual Bakhtin e Swales se aproximam. Assim como para Swales o gênero orienta-se prioritariamente pela intenção comunicativa do texto, Bakhtin afirma que “a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve” (1997: 291).

Como se pode perceber, os estudos de Bakhtin trazem uma contribuição valiosa para o professor, que deverá estar atento não só à intenção comunicativa do texto quanto ao tipo de resposta que suas atividades de leitura irão provocar nos alunos. A compreensão da leitura na escola tem priorizado o reconhecimento e a reprodução, e esse é um dos principais motivos pelos quais se torna difícil perceber nos alunos uma atitude responsiva ativa.

2. O cenário da pesquisa

O ensino de língua estrangeira é muito valorizado na escola em que estou realizando a pesquisa de cunho etnográfico. Os alunos têm a oportunidade de aprender línguas a partir da terceira série do ensino fundamental. As classes, com 30 alunos em média, são bastante homogêneas, tanto em relação à idade quanto à classe social. As professoras das turmas observadas, tanto no estudo-piloto quanto na pesquisa em andamento, são Mestres em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora e, seguindo a linha da escola, utilizam a abordagem instrumental para leitura em suas aulas.

Os primeiros dados coletados no piloto foram obtidos a partir de uma entrevista com a professora. Da análise das respostas, interessa-me ressaltar aqui que o gênero textual é tomado como eixo orientador do programa de leitura em língua estrangeira da escola. Segundo a professora, as temáticas são definidas a partir dos gêneros, determinando-se a priori quais gêneros serão trabalhados em cada série.

Não é utilizado material comercial. Os professores elaboram seu próprio material, trabalhando com outros colegas da equipe de inglês. Os textos são retirados de diversas fontes, como Revista Seventeen e Internet, além de textos selecionados pelos próprios alunos. Ocasionalmente, para os alunos “terem um outro tipo de contato, um outro interlocutor”, são utilizadas atividades de livros didáticos.

Minha primeira impressão foi a de que a prática desenvolvida na escola, a partir de uma visão de leitura calcada na noção de gênero, vinha ao encontro do que diferentes autores estavam defendendo em suas discussões teóricas.

3. Análise dos dados

Retomei a observação das aulas em 2003, escolhendo uma turma de 8ª série. De 17 aulas observadas, incluindo os dias em que foram feitas as

avaliações, 14 giraram em torno do gênero *weather forecast*. A análise inicial dos dados coletados aponta para as seguintes conclusões:

= nas atividades propostas, a partir de textos autênticos da Internet e de um texto didático sobre previsões do tempo, não houve nenhuma referência explícita ao gênero, nem no nível da descrição nem da interpretação. Estabeleceu-se ainda uma confusão terminológica/conceitual entre texto e gênero. Diferentes textos, exemplares inclusive de gêneros diferentes, foram tratados como um único texto.

Ex.: na primeira aula dedicada ao gênero *weather forecast*, foram apresentados textos com previsões do tempo para aquele dia e para os próximos dez dias em São Francisco, ao lado de um texto sobre dicas de jardinagem, sendo os três abordados como se pertencessem a um mesmo gênero. Na atividade denominada *Getting closer to the text*, os alunos teriam que responder: O texto pode ser dividido em partes. Quantas e quais são elas? Qual é a provável fonte do texto? (grifo meu).

- As características lingüísticas do gênero foram mais enfatizadas do que seu propósito comunicativo.

Nas questões mais específicas de compreensão dos textos, faltou incluir atividades que focalizassem o contexto de produção, por exemplo: quem escreveu o texto? Para que fins? Para que tipo de público? Qual a instituição social em que o texto é produzido e difundido?

Ao trabalhar com os textos de previsão do tempo, a professora parece não ter pensado em seus alunos adolescentes como leitores reais, dando pouca atenção ao propósito e à reação que esses leitores teriam diante do gênero na vida real, em suas práticas sociais. Os alunos poderiam ter conversado, por exemplo, sobre as seguintes situações: você sairia à noite com um tempo desses? Que tipo de programa você faria? Para qual lugar você preferiria viajar levando o tempo em consideração? Que tipo de roupa você compraria?

No texto sobre jardinagem, caberia perguntar: este texto interessaria a um leitor brasileiro? Entretanto, não houve discussões sobre a diferença de contextos sócio-culturais. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, não foram bem explorados os parâmetros da situação de produção dos enunciados.

- a ênfase no ensino de *will* para *predictions* e de *going to* para *plans* sugere que o gênero foi usado não como foco no processo de ensino-

aprendizagem de leitura, mas como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais, como se pode notar nas seguintes falas da professora:

Todas as vezes que eu pedir pra vocês fazerem uma previsão, é esta estrutura (apontando para *will* no quadro) que vocês vão ter que usar. Quem souber usar isso, já vai ter 50% da prova.

(Na prova escrita, brincando, ao comentar os enunciados):

Lembra que quando a gente faz previsões, tem uma estrutura. Quem não usar essa estrutura, tá morto.

Não estou assumindo que ensinar a língua através do gênero seja necessariamente um problema. Contextualizar o uso de *will* e *going to* a partir de textos de previsão do tempo é certamente uma idéia mais interessante do que tratar essas estruturas lingüísticas de forma isolada. A competência em matéria de gênero inclui, sim, o domínio do código lingüístico. Apenas é preciso ter o cuidado de não se reduzir o estudo do gênero ao ensino-aprendizagem de algumas estruturas básicas, de não se tomar como ponto de partida para a compreensão do gênero características lingüísticas ou textuais consideradas isoladamente. Como adverte Paltridge (2001), o que o professor deve enfatizar é o propósito do gênero e o contexto social e cultural de produção e interpretação do texto.

Mas como meu objetivo não é o de simplesmente tentar mostrar, como já o fizeram outras pesquisas, que a prática de sala de aula distanciasse das teorias que fundamentam o conceito de gênero, julgo importante ressaltar o que considereei como boas sugestões de tarefas.

As seguintes atividades possibilitaram aos alunos refletirem sobre o uso do gênero *weather forecast* em situações reais, fora do contexto pedagógico:

Outside Reading

Qual a importância dos boletins de tempo para:

- a) um país
- b) uma cidade
- c) a sua vida familiar
- d) a sua própria vida

Nessa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de discutir sobre os propósitos do gênero em diferentes contextos sócio-culturais. Aqui, sim, puderam falar sobre suas próprias experiências em relação a esse gênero em particular, o que significa aproximar a prática de sala de aula às práticas sociais da leitura.

Exercício de produção escrita:

What are your plans for the weekend? You should mention the activities planned for Friday, Saturday and Sunday, considering the weather conditions you have predicted.

Nesse exercício vários alunos fizeram referência à festa junina da escola, que iria acontecer naquele final de semana. Esse é um exemplo de tarefa que possibilita aos alunos/leitores uma relação muito melhor com o gênero, mais próxima dos usos autênticos da leitura em sua vida cotidiana.

Além disso, elaboradas com base no gênero, as tarefas direcionadas para o ensino-aprendizagem de leitura ficaram muito bem integradas com as atividades de produção oral e escrita, como no seguinte exercício:

Production

Look at the picture (mapa de Minas Gerais com previsão do tempo para o estado e para a região da Zona da Mata, onde a cidade de Juiz de Fora fica localizada) and write down a weather report. This weather report is going to be used in a video about weather forecast you are going to prepare.

Na produção oral, pelo menos, os alunos teriam que levar em conta o público pretendido e o meio de circulação do gênero (por tratar-se de um vídeo, naturalmente pensaram nas previsões meteorológicas apresentadas nos noticiários da televisão).

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida até então sugere que, se oficialmente o programa de leitura da escola confere ao gênero um papel fundamental, na prática essa importância fica relativizada, na medida em que não há reflexões mais profundas sobre o contexto de produção e o propósito comunicativo do texto. Observei, especialmente, que a maior parte das atividades propostas não permite ao aluno/leitor responder ao gênero, ou

seja, não cria a possibilidade de uma réplica ativa tal como defendida por Bakhtin.

Apesar disso, foi possível observar também os benefícios de um programa de leitura baseado no conceito de gênero. As tarefas que exploraram o gênero para além do nível meramente lingüístico foram um bom exemplo do que se pode alcançar com esse tipo de abordagem. A leitura escolar passa a ter uma finalidade, o que ajuda a amenizar a artificialidade inerente ao contexto pedagógico. Em outras palavras, é possível descobrir no uso do gênero um instrumento valioso para o processo de ensino-aprendizagem de leitura, capaz de torná-lo mais significativo e mais próximo das práticas sociais de que o aluno participa em sua vida real.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Antônia Dilamar. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. (Ed.) **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto (orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.
- BATHIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. New York: Longman, 1993.
- BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos**. Florianópolis: Insular, 2002.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **A circulação dos discursos e a problemática dos gêneros**. Estudos Lingüísticos XXXI, 2002.
- ELIAS, Carmem Teresa N. **A genre analysis of ads from charity institutions for critical reading**. 2000. Dissertação de Mestrado – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- KLEIMAN, Angela B. Apresentação. In: DIONISIO et al. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PALTRIDGE, Brian. **Genre and the language learning classroom**. Michigan: The University of Michigan Press, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental** – Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental** – Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. **Algumas tendências dos estudos sobre gênero discursivo na pesquisa acadêmica brasileira**. Leitura: teoria e prática, n. 38, 2001.

SWALES, John M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Other floors, other voices: a textography of a small university building**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

ISBN 859819603-7



9 788598 196039