

GÊNEROS TEXTUAIS: TEORIA E PRÁTICA II

Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Elvira Lopes Nascimento
(Orgs.)



KAYGANGUE
GRÁFICA E EDITORA LTDA.

Capa

Haidêe Spoladori Radi

Edição Eletrônica e Composição Gráfica

Gleidy Aparecida Lima Milani (Kika)

Impressão e Acabamento

Editora Kaygangue – Palmas – PR

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 II / Vera Lúcia Lopes Cristovão,
Elvira Lopes Nascimento (organizadoras). – Palmas e União da
Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
200 p. : il.

Trabalhos apresentados durante o II Simpósio Nacional de Estudo
dos Gêneros Textuais, realizado em União da Vitória, nos dias 5 e 6
de agosto de 2004.

Inclui bibliografia.

ISBN 85-98196-17-7

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

CDU 801

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

2005

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Elvira Lopes Nascimento
(organizadoras)

GÊNEROS TEXTUAIS: TEORIA E PRÁTICA II

Palmas e União da Vitória - PR
2005

100

100

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

1.ª PARTE

ANÁLISE DE GÊNERO TEXTUAL

Polidez e Função Interpessoal: Uma Análise de Gênero	11
<i>Sara Regina Scotta Cabral; Nina Célia Almeida de Barros</i>	

Aspectos do Texto Legislativo Penal como Subgênero Textual	21
<i>Mariça do Nascimento Silva Pimenta-Bueno; Regina de S. F. Lima da Silva</i>	

Homem-Aranha II – Uma Análise dos Mecanismos Enunciativos de um Gênero da Esfera da criação Cinematográfica	37
<i>Cláudia Lopes Nascimento Saito</i>	

O Verbal e Não-Verbal na Produção dos Efeitos de Sentido no Gênero Charge	59
<i>Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza; Rosemeri Passos Baltazar Machado</i>	

Páginas Pessoais na Internet: Um Gênero em Evolução	75
<i>Hamilton de Godoy Wielewicki</i>	

2.ª PARTE

GÊNERO TEXTUAL E ENSINO/APRENDIZAGEM

A Competência Discursiva Escrita a Partir dos Gêneros Textuais: Uma Proposta Pedagógica para a Disciplina Língua Portuguesa Instrumental – LP1	97
<i>Marcos Antonio Rocha Baltar</i>	

Gêneros Textuais e a Atividade Argumentativa em Sala de Aula	109
<i>Maria Eduarda Giering; Vera Helena Dentee de Mello</i>	

O Jornal na Sala de Aula: A Produção Textual a partir do Gênero Reportagem	123
<i>Conceição Aparecida Kindermann</i>	

A Inscrição em Diferentes Gêneros Discursivos em Dados de Aquisição da Escrita	133
<i>Rosana Mara Koerner</i>	

3.ª PARTE

GÊNERO TEXTUAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aprendendo a Planificar o Próprio Trabalho: Gêneros Textuais na Formação de Professores de Língua Estrangeira	153
<i>Vera Lúcia Lopes Cristovão</i>	
Gêneros Textuais e Formação de Professores: Seqüência Didática para o Ensino de Produção de Texto	163
<i>Elvira Lopes Nascimento</i>	
Diários Reflexivos e Grupo de Discussão: A Polifonia e os Discursos Presentes em uma Aprendizagem Reflexiva	175
<i>Rosângela Pegente</i>	
Horizontalização de Superação das Hierarquias e das Diferenças em um Diário de Acadêmica em Formação	189
<i>Marcos Gustavo Richter; Dioni Maria dos Santos Paz</i>	

APRESENTAÇÃO

Gêneros Textuais: Teoria e Prática II é uma publicação que reúne trabalhos apresentados em forma de comunicação no II Simpósio Nacional de Estudo de Gêneros Textuais – SIGET, realizado na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, PR, nos dias 5 e 6 de agosto de 2004. A criação deste evento teve como objetivo central a integração com grupos de pesquisas na área de estudos de gênero textual, no Brasil e no exterior, por meio de intercâmbios de informações e discussões a partir da apresentação de resultados de pesquisa. A publicação visa a contribuir para a disseminação de textos científicos relevantes para a consolidação de nossos conhecimentos e para a formação de novos grupos de pesquisa.

Os trabalhos publicados neste volume foram selecionados dentre aqueles submetidos à publicação e ilustram áreas arroladas no evento. Assim, a organização das seções respeita a organização temática proposta pela comissão organizadora.

A primeira parte contém textos que enfocam análise de gênero textual. Essa parte se inicia com o texto *Polidez e função interpessoal: uma análise de gênero*, de autoria de Sara Regina Scotta CABRAL e Nina Célia Almeida de BARROS da Universidade Federal de Santa Maria, seguindo-se de *Aspectos do texto legislativo penal como subgênero textual*, de Mariza do Nascimento Silva PIMENTA-BUENO e Regina de S. F. Lima da SILVA da PUC-RIO e FAETEC, respectivamente. Os próximos dois trabalhos são contribuições de pesquisadoras de Londrina que estão realizando suas pesquisas de doutorado. Cláudia Lopes Nascimento SAITO do Programa de Pós-Graduação da UNESP com o trabalho *Homem Aranha II: uma análise dos mecanismos enunciativos de um gênero da esfera da criação cinematográfica*; Maria Irene Pellegrino de Oliveira SOUZA e Rosemeri Passos Baltazar MACHADO do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL com o texto *O verbal e não-verbal na produção dos efeitos de sentido no gênero charge*. Encerramos esta seção com o artigo *Páginas pessoais na internet: um gênero em evolução?*, de Hamilton WIELEWICKI, professor da Universidade Federal de Santa Maria.

A segunda parte é constituída por textos que tratam de gênero textual e ensino-aprendizagem. O primeiro texto é de Marcos Antonio Rocha BALTAR, da Universidade de Caxias do Sul, com o trabalho *A Competência Discursiva Escrita a partir dos gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a disciplina língua portuguesa instrumental – LPI*. Em seguida, o texto de Maria Eduarda GIERING e Vera Helena Dentee de MELLO da UNISINOS, que trata da questão *Gêneros textuais e a atividade argumentativa em sala de aula*. A aprendizagem de produção escrita é

discutida tanto por Conceição Aparecida KINDERMAN da Universidade do Sul de Santa Catarina com o trabalho *O jornal na sala de aula: a produção textual a partir do gênero reportagem*, como por Rosana Mara KOERNER, da UNIVILLE, com o artigo *A inscrição em diferentes gêneros discursivos em dados de aquisição da escrita*.

Na terceira parte reúnem-se textos cuja temática envolve gênero textual e formação de professores. Os três primeiros artigos vêm do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL. Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO relata o trabalho com prática de ensino de língua inglesa em torno do estudo de gêneros textuais no texto *Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira*. Elvira Lopes NASCIMENTO relata a experiência de formar professores com vivência de escrita como processo no texto *Gêneros textuais e formação de professores: seqüência didática para o ensino de produção de texto*. Rosângela PEZENTE, mestranda do Programa, discute sobre *Diários Reflexivos e Grupo de Discussão: a polifonia e os discursos presentes em uma aprendizagem reflexiva*. Encerramos o livro com o texto de Marcos Gustavo RICHTER da Universidade Federal de Santa Maria e Dioni Maria dos Santos PAZ intitulado *Horizontalização de superação das hierarquias e das diferenças em um diário de acadêmica em formação*.

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Elvira Lopes Nascimento

Organizadoras

1.^a PARTE

ANÁLISE DE GÊNERO TEXTUAL

POLIDEZ E FUNÇÃO INTERPESSOAL: UMA ANÁLISE DE GÊNERO

Sara Regina Scotta CABRAL (UFMS/ULBRA)¹

Nina Célia Almeida de BARROS (UFMS)²

*Não me venham mostrar tão vulgares talentos;
Mostrem virtudes ao Estado necessárias.*
(Eurípedes, *Aeolus*)

Introdução

Já na Antiguidade, Aristóteles afirmava que o homem é um ser político. Sabe-se que política é feita não somente com ações, mas, principalmente, com palavras. Nesse cenário, a manifestação lingüística é fundamental, e é importante o modo como as pessoas usam as palavras em entrevistas, debates, cartas abertas, propaganda partidária, entre outros. A retórica exerce, então, papel fundamental em tal contexto, pois persuadir o outro vale mais do que realizar.

Não raro, nos meios políticos, presenciavam-se eventos que vêm denegrir a imagem do adversário. Tais atitudes podem, segundo Aristóteles ([s.d.], p. 99-103), provocar cólera. A cólera, para o autor ([s.d.], p. 99), é “uma tendência acompanhada de pena que nos incita a tomar vingança manifesta por um desdém manifesto, e injustificável, de que tenhamos sido vítimas, nós ou algum dos nossos”. Para ele ([s.d.], p. 99), o “desdém comporta três espécies: o desprezo, o vexame, o ultraje”, assim definidos:

O que despreza, desdenha. [...] O vexame é um meio de pôr embargos às vontades de outrem [...]. Ultrajar é mostrar também desdém, porque o ultraje consiste em causar dano e pena nas questões em que o paciente experimenta humilhação. ([s.d.], p. 99)

O ultraje pode provocar a cólera do ofendido, o que, para Aristóteles, manifesta-se em duas ocasiões: (i) quando alguém lhe provoca aborrecimentos (obstáculos, desconsiderações, contrariedades); (ii) quando os acontecimentos são contrários às expectativas da pessoa. Para ele, o homem, nessas situações, pode se encolerizar contra aqueles que dele riem, põem em ridículo, causam prejuízos, falam mal, demonstram publicamente desdém ou ironia entre outros motivos. Assim, tendo causado tantos prejuízos ao opositor, é conseqüência natural, conforme Aristóteles, o ultraje.

¹ Prof. de Língua Portuguesa e Lingüística Aplicada (UFMS – ULBRA); Doutoranda em Estudos Lingüísticos – UFMS.

² Professora de Língua Portuguesa – Doutorado – UFMS; orientadora do trabalho.

Nossa cólera será muito mais violenta, quando suspeitarmos que estamos inteiramente privados das vantagens de que nos jactamos, ou que não as possuímos senão em grau diminuto, ou que não damos a impressão de possuí-las, pois, se estamos firmemente diferentes, pensamos então que nos desprezam, de outro modo nós não nos importamos da zombaria. (ARISTÓTELES, [s.d.], p. 102)

O filósofo grego ([s.d.], p. 209-210) aponta, também, os meios retóricos para que se refute uma acusação: (i) dissipar a má impressão; (ii) ir de encontro ao fato citado; (iii) dizer que há erro; (iv) verificar se o acusador já esteve implicado na mesma inculpação; (v) verificar se outras pessoas, idôneas, estão implicadas; (vi) se outros acusados pela mesma causa foram inocentados; (vii) acusar o acusado; (viii) invocar o juízo proferido; (ix) apresentar a gravidade de calúnia, mostrando que não se assenta em fatos; (x) louvar fatos sem importância e criticar brevemente fatos importantes.

É evidente que tais estratégias se concretizam através da camada lingüística, o que vale aqui analisar.

Polidez e Função Interpessoal

As escolhas lingüísticas feitas pelos falantes em suas trocas comunicativas são determinadas por ingredientes como relações de poder, hierarquia, posições e papéis sociais. Por conseqüência, tais fatores determinam também o grau de polidez entre os (inter)locutores, o que incide sobre os atos de ameaça à face de ouvintes (L2) por parte de falantes (L2).³

Segundo Brown (1987, p. 65), 'ato' é compreendido como "uma comunicação verbal ou não-verbal, tal como um ou mais de um atos de fala que possam ser chamados de enunciação". A autora distingue os atos entre aqueles que promovem ameaça à face negativa ou à face positiva do interlocutor (BROWN, 1987, p. 65-67). Os que promovem ameaça à face negativa incluem: (i) os atos que predicam algum ato futuro do ouvinte, colocando o interlocutor sob pressão para fazê-lo (ordens, solicitações, sugestões, avisos, lembranças, advertências, desafios); (ii) atos que predicam um ato positivo futuro do locutor em relação ao interlocutor, de modo a fazer certa pressão sobre o interlocutor (ofertas, promessas); (iii) atos que predicam algum desejo do locutor (L1) em direção ao interlocutor (L2) ou seus bens, dando a este último razão para pensar que tenha de proteger o objeto de desejo de L2 (cumprimentos e envio de expressões de admiração, expressão de fortes emoções negativas, por exemplo, ódio, cólera, cobiça).

³ Face, para Brown (1987, p. 61), é "a auto-imagem pública que qualquer pessoa apresenta de si mesma". Constitui-se de dois aspectos: a face negativa (a ocupação do território, o direito à intimidade, o direito de ser bem tratado) e a face positiva (a consistência positiva da auto-imagem ou personalidade vista pelos interlocutores).

Já os atos que atacam a face positiva incluem: (i) aqueles que mostram que L1 tem uma avaliação negativa de algum aspecto da face positiva de L2 (expressões de desaprovação, crítica, ridicularização, reprimendas, acusações, insultos, contradições ou desacordos); (ii) aqueles que mostram que L1 não cuida a face positiva de L2 (expressões de emoções violentas, irreverência, péssimas notícias sobre L2 e boas sobre L1, levantamento de temas perigosamente emocionais como política, raça, religião, mulheres, etc., interrupção da cooperação em uma determinada atividade, uso de termos afrontosos ou deprimentes contra L2).

Uma segunda distinção de Brown (1987, p. 67-68) abrange os atos que atacam primariamente a face de L1. São eles: (i) aqueles que ofendem a face negativa do falante (agradecimentos, elogios, desculpas, aceitação de ofertas, promessas e ofertas indesejáveis); (ii) aqueles que amedrontam diretamente a face de L1 (elogios, aceitação de um cumprimento ou de uma cortesia, quebra do autocontrole físico, humilhação, admissão de culpa, descontrole de risos e lágrimas).

Em contextos de vulnerabilidade mútua da face, uma pessoa pode ou aceitar o mau tratamento ou empregar certas estratégias para minimizá-lo. Nesse último caso, o ator pode ser evasivo (empregar metáforas, ironias, questões retóricas, implícitos ou tautologias) ou direto, apresentando ou uma atitude mais branda ou uma mais incisiva.

Não sendo brando, L1 será extremamente direto, claro, conciso e não apresentará ambigüidade, como quem diz: “É x”, “Faça x” e utilizará as máximas conversacionais de cooperação de Grice. Por outro lado, L1 pode adotar a estratégia de tentar neutralizar o perigo potencial que apresenta a face de L2, e indicar claramente que não deseja atacar a face de L2. Tais formas de abrandamento podem tomar uma das duas seguintes formas: a polidez positiva e a polidez negativa.

A polidez positiva é orientada em direção à face positiva de L2, dando a compreender que L1 deseja o mesmo que L2, o qual tem os mesmos direitos e assume a mesma simetria de papel social. Já a polidez negativa significa que parcialmente se vai satisfazer a face negativa de L2. Significa que L1 reconhece as pretensões de L2, mas não abre mão de sua liberdade de ação. Nesse caso, os atos de ameaça à face são reenviados com desculpas por interferências e transgressões, com deferências lingüísticas e não-lingüísticas, com subterfúgios na força ilocucionária do ato, como mecanismos de impessoalidade (uso de voz passiva) que distanciam L1 de L2 do ato, e com outros mecanismos suaves que dão a L2 um espaço, uma linha de escape para salvar a face, permitindo-lhe sentir que a sua resposta não é forçada.

Por outro lado, os estudos de linguagem têm se preocupado com a abordagem de gêneros textuais (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002; DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002; MEURER, 2000; SWALES, 1990; MARTIN,

1989). Gênero, visto como ação social, “deve envolver situação e motivo, porque a ação humana, se simbólica ou não, é interpretável somente em um contexto de situação e através da atribuição de motivos” (MILLER, 1984, p. 152). Trabalhar com gêneros, vistos como práticas sociais específicas, requer, como ponto de partida, o delineamento da configuração contextual (HASAN, 1985, p. 55-59), ou seja, do contexto de situação em que o evento se realiza.

As três variáveis do contexto constituem o campo, a relação e o modo. O campo refere-se ao tipo de evento que está se realizando (pedido de informação, diálogo entre pai e filho, compra de uma mercadoria); a relação dá conta dos participantes do evento e das posições sociais ocupadas por eles; o modo refere-se ao canal de informação utilizado para que o evento se concretize.

Partindo desses três elementos (campo, relação e modo), Halliday aponta para as três metafunções da linguagem – ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY, 1994). A função ideacional dá conta dos significados expressos na interação, materializados em participantes, processos e circunstâncias, a interpessoal responsabiliza-se pelo MODO (modo e modalidade) empregado pelos participantes do evento e a textual revela-se através da organização da mensagem. A oração, unidade de análise, é vista, respectivamente, como representação, como troca e como mensagem, em que entram em jogo aspectos semânticos, pragmáticos e sintáticos.

A função interpessoal, especialmente, deixa entrever o tipo de relação social que se estabelece entre os participantes do evento, de acordo com a hierarquia e o poder de cada um. Na interação, segundo Halliday (1994), ao exercer papéis que são mediados através da linguagem, o falante pode dar ou solicitar informações (proposições) e dar ou solicitar bens e serviços (propostas). “O sistema de MODO pertence à função interpessoal da linguagem e é o recurso gramatical para se realizar movimentos interativos no diálogo” (MARTIN; MATHIESSEN; PAINTER, 1997, p. 57). Gramaticalmente, tais categorias semânticas realizam-se através de orações declarativas, interrogativas ou imperativas.

A diferença básica do sistema gramatical de MODO acontece entre o indicativo e o imperativo, aquele apresentado ou como declarativo ou como interrogativo. Quando declarativo, pode realizar-se de modo exclamativo ou não-exclamativo; quando interrogativo, pode configurar-se como pergunta QU (Quem? Quando? Quanto? Como? Por quê?) ou como pergunta sim/não. As propostas podem realizar-se através de comandos ou de ofertas. Quando comandos, geralmente utilizam verbos no imperativo, enquanto que ofertas apresentam várias formas de realização gramatical.

Halliday (1994), ao atribuir à oração uma função interpessoal, caracteriza-lhe a organização global em Modo + Resíduo e, após, propõe a identificação dos elementos funcionais que os compõem como os traços de polaridade e de modalidade. Modo é o componente da oração que contém o Sujeito (claro ou

subentendido), o Finito (verbo auxiliar ou verbo modalizador, em português), o Predicador (verbo principal)⁴ e, em determinadas configurações, o Adjunto Modal,⁵ este último responsável pelo julgamento do locutor.

Segundo o autor (1994), os Adjuntos Modais classificam-se em dois grupos: (i) os adjuntos de modo e os adjuntos de comentário. Os adjuntos de modo, geralmente situados perto do operador verbal finito, especificam as categorias semânticas de modalidade (sim, não, provavelmente, usualmente, prontamente, definitivamente), temporalidade (ainda, geralmente, principalmente) e modo propriamente dito (é claro, certamente, meramente, realmente, quase, completamente). Já os adjuntos de comentário podem expressar opinião, admissão, reserva, validação, avaliação, entre outros. São exemplos de adjuntos de comentário: (in)felizmente, em minha opinião, francamente, provisoriamente, em princípio, erroneamente, por acaso, etc.

Nesse viés, vale ainda uma observação quanto aos recursos interpessoais de polaridade e de modalidade. A polaridade vacila entre a positividade total (ex.: 'Larry Rohter é jornalista') e a negatividade total (ex.: 'Larry Rohter não é jornalista'). Já a modalidade intermedeia essas duas posições e cria uma escala que faz a proposição ou a proposta oscilar em direção à afirmação ou à negação (ex.: 'Possivelmente Larry Rohter seja jornalista'; 'Provavelmente Larry Rohter seja jornalista'; 'Certamente Larry Rohter é jornalista'). A oscilação se dá entre o grau mais baixo ('possivelmente', mais próximo da negação) e o grau mais alto ('certamente', mais próximo da afirmação). Segundo Fairclough (2001, p. 180), a "modalidade trata da relação entre os produtores e as proposições, do comprometimento ou, inversamente, do distanciamento entre produtores e proposições".

O Resíduo, por sua vez, é composto, em português, pelo Complemento Verbal (ou pelo Complemento do Sujeito⁶) e pelos Adjuntos Adverbiais ideacionais (tempo, causa, finalidade e outros). Na oração 'Larry Rohter é jornalista em Brasília', 'jornalista' constitui o Complemento do Sujeito e 'em Brasília' o Adjunto Adverbial de lugar.

Analisar as marcas de função interpessoal pode permitir a compreensão dos papéis identitários que cada um dos interlocutores desempenha em um evento de interação verbal e das relações sociais manifestadas pelos participantes através da 'calibragem' dada a suas manifestações linguísticas. Em ambientes de grande vulnerabilidade, especialmente para um dos atores, é comum usarem-se

⁴ Em francês, o Predicador faz parte do Modo, diferentemente do que ocorre na língua inglesa (CAFARREL, 1997). Neste trabalho, transpõem-se os estudos de gramática sistêmico-funcional do francês para o português, uma vez que a entonação é o que, em muitos casos, marca o MODO nessas línguas de origem românica.

⁵ Adjunto Modal não refere somente a adjuntos adverbiais de modo, mas também a índices de modalidade (é necessário, é possível, é provável) e a alguns operadores argumentativos (até, ainda, agora).

⁶ Cafarrel (1994) denomina 'Complemento do Sujeito' o predicativo do sujeito.

formas de expressão que mitiguem o discurso, de modo a abrandar as manifestações.

Gênero Textual e Contexto de Situação

Dentre os vários gêneros que circulam nos meios institucionais e, especialmente, em esferas de poder, figura a ‘nota oficial’, comumente divulgada pela assessoria de imprensa de presidências, governos de estado ou de município, autarquias, ministérios e outros. É uma manifestação lingüística através da qual são feitos esclarecimentos e divulgam-se pontos de vista sobre temas que interessam a um grupo social. Geralmente curta, a nota oficial é divulgada pelo Porta-Voz, órgão de assessoramento imediato à autoridade e encarregado das comunicações dirigidas à sociedade e à imprensa.

Uma vez que constitui um tipo específico de texto (MEURER, 2000) que, na negociação de sentidos, possui determinada função, pode-se afirmar que a nota oficial constitui um gênero textual. Impregnada de discurso político, constitui, também, um instrumento de exercício de poder por parte do locutor (L1) que a faz ser divulgada. Por constituir, na definição de Miller (1984), ação social, o gênero apresenta força ilocucionária e é, ao mesmo tempo, ação e reação provocada por outra atividade verbal, o que, muitas vezes, pode gerar mudança de comportamento em um determinado grupo social. Isso vem ao encontro do já observado por Bakhtin (1997), ao dizer que é através dos gêneros que falantes se comunicam e estão em constante luta social.

A nota oficial ora em estudo foi divulgado por meio do Porta-Voz da Presidência da República do Brasil em 9 de maio de 2004, como resposta à matéria feita pelo jornalista Larry Rohter e publicada no jornal *The New York Times* no mesmo dia. A reportagem vinculou gafes e trapalhadas cometidas por Luís Inácio Lula da Silva (Lula) ao hábito do Presidente em fazer uso de bebidas alcoólicas em público. Tal reportagem foi motivo de especulação mundial em vários meios de comunicação e ocasionou a manifestação do governo brasileiro com o intuito de desmentir as afirmativas feitas pelo jornalista e de procurar manter o bom conceito que o Presidente brasileiro possui diante de outras nações. A matéria em questão, por ser ofensiva à imagem do chefe brasileiro, provocou diversas manifestações no país, dentre elas a divulgação de uma nota oficial em repúdio às afirmativas nela contidas.

O governo brasileiro, por se achar em uma situação de grande vulnerabilidade, sentiu-se na obrigação de não só desmentir as proposições da reportagem como, também, de desfazer a má impressão provocada pela matéria.

Análise

A nota oficial publicada pelo governo brasileiro em 9 de maio de 2004, sob o ponto de vista da função interpessoal (HALLIDAY, 1994), apresentou-se como um conjunto de doze sentenças, distribuídas em vinte e sete orações declarativas. Quanto ao MODO, nelas prevalece o uso de verbos no indicativo

(‘recebeu’, ‘inventou’, ‘é’, ‘conduz-se’, ‘acompanham’, ‘inclui’, ‘comanda’, ‘são’, ‘estudará’).

O objetivo da nota oficial foi, primordialmente, dar informações e fazer declarações, tentando desqualificar a reportagem de Larry Rohter e qualificar a conduta do Presidente do Brasil. Como o MODO prevalecente é o indicativo, pode-se dizer que a nota é constituída de proposições que podem ser afirmadas, negadas, duvidadas, contraditadas, retomadas, etc. (HALLIDAY, 1994, p. 70). A nota em análise não apresentou perguntas, comandos ou ofertas.

Quanto à polaridade, a escolha recaiu sobre o pólo positivo. Há apenas duas orações negativas (‘como não poderia deixar de ser’, ‘Os hábitos sociais do Presidente... em nada diferem da média dos cidadãos brasileiros.’). Note-se que a primeira delas ainda contém o modalizador ‘poder’ no tempo verbal futuro do pretérito (indicando probabilidade e hipoteticabilidade) e, na segunda, a negação ocorre através de uma afirmativa (‘em nada diferem’). Assim, trabalhando no campo de polaridade positiva, a nota oficial é o mais assertiva possível, já que opta pelo modo indicativo afirmativo.

Quanto à modalidade, a análise da nota oficial levou a concluir que o texto deu pouco espaço para a possibilidade e nenhum para a probabilidade. As marcas de modalidade, quando presentes, ocorreram apenas em três passagens, sendo duas delas no elemento Modo – ‘simplesmente’ (adjunto de modo) e ‘pessoalmente’ (adjunto de comentário) – e uma no Resíduo (‘apenas’ – adjunto de modo).

Por sua vez, chamou a atenção o fato de que, no Resíduo, encontrou-se a seleção lexical mais significativa do texto: substantivos e adjetivos utilizados para nomear/qualificar a conduta do Presidente da República apresentam-se sempre semanticamente positivos (‘absoluta, extremada e responsável dedicação’, ‘principais programas’, ‘grandes decisões’, ‘responsabilidade e seriedade’, ‘moderados’, ‘profundo compromisso’) e para desqualificar a reportagem ou a conduta do repórter apresentam-se semanticamente negativos (‘caluniosa’, ‘amontoado de informações ofensivas e preconceituosas’, ‘da pior espécie de jornalismo, o marrom’, ‘peça tão destituída de fundamento’, ‘insultos gratuitos’, ‘tentativa esdrúxula’).

Não deve passar em branco a ameaça velada à face negativa que a nota oficial faz, mesmo sem endereçá-la diretamente a alguém (‘estudará as medidas cabíveis para a defesa da honra do Presidente da República e da imagem do Brasil no exterior’), em que há uma hibridização do discurso político com o discurso jurídico.

É evidente que, nas relações internacionais, faz-se necessário certo grau de polidez no tratamento de uma nação a outra, especialmente no que diz respeito a situações constrangedoras. As relações interpessoais, em que é evidente a superioridade de um dos atores envolvidos, tornam-se delicadas quando é necessário que aquele que se sente ofendido (L1 = Lula) se manifeste, embora de maneira bastante cuidadosa, mitigada. Isso ocorre especialmente por questões diplomáticas em que o actante, diante da expectativa mundial, precisa ter sua face positiva preservada. Ao levantar um tema perigosamente emocional como

a política, L2 demonstrou ter uma avaliação negativa de L1, o qual, por sua vez, retribuiu com uma avaliação negativa de L2.

Ao qualificar a conduta de Lula no governo da nação, a nota tentou conter o perigo em potencial à credibilidade do país. Isso se deve à posição assimétrica que o Brasil ocupa em relação ao poderoso periódico norte-americano, tão influente no mundo ocidental.

Conclusão

A linguagem é, no gênero analisado, o meio através do qual o Presidente tentou revidar o golpe provocado pela publicação da notícia, já que se sentiu vítima de uma das três formas aristotélicas de desdém: o ultraje. Como indicava Aristóteles, houve então a necessidade de refutar a acusação imprópria. Tal procedimento foi utilizado pelo governo brasileiro para dissipar más impressões, dizer que houve erro, acusar o acusado e ainda apresentar a gravidade da calúnia, mostrando que ela não se assentava em fatos (ARISTÓTELES, [s.d.], p. 209-210).

Para tanto, Lula procurou cuidadosamente desqualificar as afirmativas contidas na matéria jornalística, mesmo utilizando poucas negativas. O jogo de linguagem escolhido pelo Porta-Voz optou por dar mais ênfase às características positivas do ofendido e também apresentam algumas características negativas do ofensor. A despersonalização do acusador foi uma estratégia que contribuiu para mitigar o discurso contido na nota oficial.

Como consequência do ato do ofensor, o ofendido encolerizou-se, pois alguém (que não parece ser o poderoso meio de comunicação) lhe provocou aborrecimentos. Conforme declarava Aristóteles ([s.d.], p. 103), é

óbvio que o orador deve, pelo seu discurso, criar nos ouvintes as disposições em que se encontram os que são propensos à cólera; deve igualmente mostrar que seus adversários são culpados daquilo que provoca a cólera e se assemelham àqueles contra os quais se irritam.

Entretanto, por exercer o papel de dirigente de uma nação e por desejar manter sua imagem diante de outros países, optou por estratégia de abrandamento do discurso, o qual, apenas no último parágrafo, faz uma leve ameaça ao agressor, utilizando o verbo no futuro e não esclarecendo a quem as medidas são destinadas. A posição assimétrica ocupada pelo governo do Brasil em relação a um órgão de imprensa mundialmente conhecido é situação por demais arriscada e requer tato e, sobretudo, polidez no tratamento das questões internacionais.

Sabe-se, pelo correr dos fatos, que alguns dias após, o governo brasileiro preferiu encerrar a questão e divulgar outra nota, através da qual anulava decisão anterior de expulsar o jornalista do país. Tal peça pode constituir, então, motivo para elaboração de novo artigo.

Referências

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. 14. ed. Rio de Janeiro: Ediouro/21422, [s.d.].
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BROWN, P. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CAFARREL, A. Approaching the French clause as a move in dialogue: interpersonal organisation. In: HASAN, R.; FRIES, P. *On subject and theme*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1997.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FORTKAMP, M. B. M.; TOMICHT, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos de lingüística aplicada – estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 21. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- _____; HASAN, H. *Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, 1985.
- HASAN, R. The structure of a text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. *Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, 1985. p. 52-69.
- MARTIN, J. R. *Factual writing: exploring and changing social reality*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- _____; MATHIESSEN, C. M. I. M.; PAINTER, C. *Working with functional grammar*. London: Edward Arnold, 1997.
- MEURER, J. L. O conhecimento dos gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMICHT, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos de lingüística aplicada – estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.
- _____; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*. n. 70, p. 151-167, 1984.
- SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TERRA - NOTÍCIAS. *Governo responde material sobre Lula e bebidas*. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI3057212-EI306,00.html>>>, Acesso em: 9 jun. 2004. [não mais disponível neste endereço] [A nota oficial pode ser encontrada em: <http://www.brasilnews.com.br/News3.php3?CodReg=9806&edit=Brasil&Codnews=999>]

Anexo

Nota oficial divulgada pelo governo brasileiro em 09.05.2004

O governo brasileiro recebeu com profunda indignação a reportagem caluniosa sobre o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva publicada hoje pelo jornal norte-americano *The New York Times*. O correspondente dessa conceituada publicação no Brasil simplesmente inventou uma suposta 'preocupação nacional' com hábitos do Presidente da República para dar vazão a um amontoado de afirmações ofensivas e preconceituosas contra o chefe do Estado brasileiro, boa parte delas pinçadas em fontes obscuras e de nenhuma confiabilidade.

O resultado final é um texto digno da pior espécie de jornalismo, o marrom. Por isso, causou-nos surpresa que o tradicional *The New York Times* tenha acolhido peça tão destituída de fundamento e ao arrepio das mais elementares normas da ética jornalística.

O embaixador brasileiro em Washington já foi orientado a entrar em contato com a publicação com vistas a transmitir a indignação e a surpresa do governo brasileiro pela veiculação de insultos gratuitos ao Presidente da República.

O Presidente Lula conduz-se na Presidência da República com absoluta, extenuante e responsável dedicação aos problemas do país. A jornada de trabalho do Presidente amiúde se estende por mais de 12 horas, como é fácil comprovar por todos os que acompanham a rotina do Palácio do Planalto, o que inclui os jornalistas lotados no Comitê de Imprensa da Presidência da República.

O Presidente acompanha pessoalmente os principais programas de governo e, como não poderia deixar de ser, comanda todas as grandes decisões do Poder Executivo. Todo o Brasil é testemunha do grau de responsabilidade e seriedade com que o governo do Presidente Lula tem conduzido os difíceis problemas do país desde que tomou posse há um ano e quatro meses.

Os hábitos sociais do Presidente são moderados e em nada diferem da média dos cidadãos brasileiros. Apenas o preconceito e a falta de ética podem explicar essa tentativa esdrúxula de colocar em dúvida o profundo compromisso com as instituições e a credibilidade do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O governo brasileiro estudará as medidas cabíveis para a defesa da honra do Presidente da República e da imagem do Brasil no Exterior.

ASPECTOS DO TEXTO LEGISLATIVO PENAL COMO SUBGÊNERO TEXTUAL

Mariza do Nascimento Silva PIMENTA-BUENO¹
Regina de S. F. Lima da SILVA²

O Texto Legal – e Não o Texto Jurídico – Como Gênero

Os contextos profissionais em que as manifestações discursivas ocorrem nos permitem reconhecer especificidades em tais manifestações. Certamente somos capazes de identificar a que contexto profissional uma manifestação discursiva pertenceria, a partir de campos semânticos específicos, do uso de um jargão profissional, que inclui determinados usos vocabulares especializados e, em alguns casos, algumas preferências sintáticas. Isto, contudo, a nosso ver, não bastaria para caracterizar um gênero textual.

É evidente que, em uma ampla variedade de contextos profissionais, o uso da linguagem, por profissionais daquela área, não é uniforme, podendo recobrir atividades diversas, que comportarão interlocutores pertencentes ou não àquela área de especialização profissional. Assim, por exemplo, no Direito, as interações podem ocorrer entre os profissionais (magistrados, promotores, defensores, advogados etc.) ou entre estes e os leigos que interagem com a máquina jurídica, em qualquer condição (autores de ações, vítimas de crimes, autores de atos ilícitos, testemunhas, peritos, intérpretes etc.).

No caso do Direito, mesmo entre profissionais da área, a produção discursiva é extremamente diversificada, comportando, reconhecidamente, pelo menos, três grandes áreas de atuação, que constituem, por assim dizer, o tripé em que o Direito se apóia, a saber: a **lei** (cuja produção é basicamente, embora não exclusivamente, uma tarefa do Poder Legislativo), a **jurisprudência** (que é constituída pelas manifestações reiteradas dos Tribunais, ao interpretarem e aplicarem as leis aos casos concretos que são levados ao Poder Judiciário) e a **doutrina** (que consiste na reflexão teórica empreendida pelos juristas, nas obras que escrevem, ou em seus pronunciamentos e pareceres sobre temas jurídicos polêmicos). A estas poderíamos acrescentar uma quarta área, a da prática forense, consubstanciada nas manifestações escritas e orais que integram os processos judiciais.

Qualquer análise, por mais superficial que seja, revela que, a despeito de alguns pontos de convergência, há diferenças profundas entre a maneira pela qual se estruturam as leis, os e mentários de jurisprudência dos Tribunais, os livros teóricos sobre o Direito e os diferentes atos processuais, escritos e orais, dos chamados “operadores do Direito”. Falar-se, portanto, no discurso jurídico

¹ Ph.D. em Linguística pela Stanford University; Professora Associada do Departamento de Letras da PUC-Rio e Advogada.

² Mestre em Letras pela PUC-Rio; Professora da FAETEC.

como um gênero é equivocado. Melhor seria conceber-se cada uma dessas quatro formas de manifestação, de *per sí*, como gêneros ou, por vezes, como subgêneros de outros gêneros, como o gênero didático, no caso de muitos dos textos jurídicos doutrinários.

O texto legal possui uma forma de estruturação que o torna perfeitamente reconhecível enquanto uma forma de produção textual, visto seguir um protocolo rígido e específico, atualmente regido pela Lei Complementar 95/1998 (doravante LC-95/1998), modificada pela Lei Complementar 107/2001 (doravante LC-107/2001), a qual dispõe sobre a elaboração e a redação das leis, dentre outras matérias correlatas. Tal protocolo será detalhado mais adiante.

De fato, os textos legais apresentam formas de articulação interna e externa (isto é, com outros textos, legais e/ou infralegais) e padrões formais, em sua organização estrutural e em seu modo de enunciação, cuja especificidade permite caracterizá-los como um gênero textual.

Cumprido, inicialmente, observar que o termo articulação tem um duplo sentido. Pode referir-se tanto à questão da intertextualidade e das referências cruzadas internas de um texto (subseção 1.1), quanto às formas de segmentação interna do mesmo, que se constituem em um dos aspectos de sua organização estrutural (subseção 1.2).

Formas de articulação interna e externa do texto legal

Em sua primeira acepção, a palavra articulação remete não só às formas pelas quais um texto legal se integra ao ordenamento jurídico a que pertence (vertente externa), mas, também, às relações de complementaridade informacional existentes entre os diversos dispositivos que o compõem (vertente interna). Tais “costuras” visam, ao mesmo tempo, a assegurar a coerência interna do texto legal, bem como a do sistema jurídico a que este pertence, e evitar um grau excessivo de redundâncias.

Uma das características mais marcantes dos textos legais é a rede de remissões intra e extratextuais de que estes normalmente se valem, a qual estabelece dentro dos mesmos, e entre eles, um jogo especular e de ricochete que decorre do fato de que todos eles se integram em um sistema jurídico e devem ser interpretados a partir de uma ótica que deve ser sistemática e não casuística, *ad hoc*.

Sejam os seguintes exemplos da intra e da intertextualidade características dos textos legais, extraídos do Código Civil/2002 (doravante CC), do Código Eleitoral/1965 (doravante CE), do Código Penal/1940 (doravante CP) e da chamada Lei de Tóxicos (Lei 6.368/1976, doravante LI), onde os grifos são das autoras.

(1) CC - Art. 1.223. Perde-se a posse quando cessa, embora contra a vontade do possuidor, o poder sobre o bem, **ao qual se refere o art. 1.196.**

- (2) CE - Art. 5º Não podem alistar-se eleitores:
- I - os analfabetos; (**Revogado pelo art. 14, § 1º, II, “a”, da Constituição/88**)
 - II - os que não saibam exprimir-se na língua nacional;
 - III - os que estejam privados, temporária ou definitivamente, dos direitos políticos.
- (3) CP - Conhecimento prévio de impedimento
- Art. 237 - Contrair casamento, conhecendo a existência de **impedimento** que lhe cause a nulidade absoluta:
- Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano.
- (4) LT - Art. 12. Importar ou exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda ou oferecer, fornecer ainda que gratuitamente, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar ou entregar, de qualquer forma, a consumo substância entorpecente ou que determine dependência física ou psíquica, **sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar:**
- Pena - Reclusão, de 3 (três) a 15 (quinze) anos, e pagamento de 50 (cinquenta) a 360 (trezentos e sessenta) dias-multa.

Os exemplos (1) a (4) ilustram formas diversas de remissões, classificáveis a partir de diferentes critérios. O primeiro concerne à explicitude, ou não, das remissões, sendo, no caso, duas destas expressas – exs. (1) e (2) – e duas implícitas – exs. (3) e (4). O segundo refere-se à intra ou à extratextualidade da referência, sendo uma intratextual – ex. (1) – e as demais extratextuais – exs. (2) a (4). Explicando melhor: no exemplo (1), tem-se uma referência expressa ao art. 1.196, do próprio CC; já em (2), a referência expressa é à Constituição de 1988. Em (3), o leigo não se apercebe da referência, mas ela existe e é extratextual, de vez que os impedimentos ao casamento, necessários à configuração do crime de que trata o dispositivo legal em questão, não estão presentes no CP, mas sim no CC, mais especificamente no art. 1.521 deste (ex. (5)).

- (5) CC - Art. 1.521. Não podem casar:
- I - os ascendentes com os descendentes, seja o parentesco natural ou civil;
 - II - os afins em linha reta;
 - III - o adotante com quem foi cônjuge do adotado e o adotado com quem o foi do adotante;
 - IV - os irmãos, unilaterais ou bilaterais, e demais colaterais, até o terceiro grau inclusive;
 - V - o adotado com o filho do adotante;
 - VI - as pessoas casadas;

VII - o cônjuge sobrevivente com o condenado por homicídio ou tentativa de homicídio contra o seu consorte.

Em (4), a norma se refere ao fato de inexistir, no caso, autorização ou de haver desacordo com determinação legal ou regulamentar, sem explicitar de quem seria tal autorização ou de que determinação legal ou regulamentar se trataria, conhecimento reservado aos profissionais da área e, possivelmente, aos traficantes e usuários de entorpecentes. Somente tais pessoas saberiam tratar-se de autorização médica e de uma portaria específica do Ministério da Saúde, respectivamente.

Padrões formais de organização estrutural do texto legal

Os textos legais seguem padrões de organização estrutural extremamente bem definidos. O mais marcante destes é sua articulação, entendida esta na acepção de formas de segmentação interna, de desdobramentos.

Sob uma ótica macro, toda lei deve comportar, em sua estruturação, três partes básicas - a preliminar, a normativa e a final -, segundo o *caput* do art. 3º da LC-95/1998, que rege a elaboração e a redação das leis em nosso ordenamento jurídico.

A parte **preliminar** compreende: (a) a epígrafe, que, grafada em caracteres maiúsculos, apresenta o título designativo da espécie normativa (*Lei – lei tout court*, o que é entendido como Lei Ordinária; Lei Complementar; Medida Provisória etc.), o número respectivo e o ano de promulgação; (b) a ementa, que, grafada em caracteres de destaque, indica, de modo conciso e sob forma de título, o objeto da lei; (c) o preâmbulo, que informa o órgão ou instituição competente para a prática do ato e sua base legal; e (d) o primeiro artigo do texto, que indicará o objeto da lei e o âmbito de aplicação de suas disposições normativas.

O exemplo (6) ilustra as diferentes informações que a parte preliminar de um texto legal deve conter. Os itens em que tal exemplo se subdivide correspondem aos itens destacados no parágrafo antecedente. Assim, (6a) se refere à epígrafe; (6b), à ementa; (6c), ao preâmbulo e (6d), ao primeiro artigo do texto legal.

(6)

(6a) LEI COMPLEMENTAR No. 95, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1998

(6b) Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona.

(6c) O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

(6d) Art. 1º **A elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis** obedecerão ao disposto nesta Lei Complementar [objeto da lei, grifo das autoras].

Parágrafo único. As disposições desta Lei Complementar **aplicam-se, ainda, às medidas provisórias e demais atos normativos referidos no art. 59 da Constituição Federal, bem como, no que couber, aos decretos e aos demais atos de regulamentação expedidos por órgãos do Poder Executivo** [âmbito de aplicação da lei, grifo das autoras].

A parte **normativa** do texto legal inclui, segundo o art. 3º, II, da LC-95/1998, o texto das normas de conteúdo substantivo (isto é, não meramente instrumental, processual) relacionadas com a matéria regulada pela lei que se estiver considerando.

Encontra-se exemplificado em (7) o que seria uma norma de conteúdo substantivo.

(7) CC - Art. 1.514. O casamento se realiza no momento em que o homem e a mulher manifestam, perante o juiz, a sua vontade de estabelecer vínculo conjugal, e o juiz os declara casados.

A parte **final** (art. 3º, III, da LC-95/1998) abarca: as disposições relacionadas à implementação das normas de conteúdo substantivo – ex. (8a) –; as disposições transitórias, se for o caso – ex. (8b) –; a cláusula de vigência – ex. (8c) –; e a cláusula de revogação da lei, quando couber – ex. (8d). Além disso, embora a LC-95/1998 nada diga acerca do assunto, toda lei termina com a indicação da data de sua sanção ou de sua promulgação, sendo esta formatada de um modo diferenciado do que é normalmente adotado, visto que faz menção a marcos relevantes da história de nosso país (independência e proclamação da República), e com a identificação da(s) autoridade(s) constituída(s) que assina(m) o ato de sua sanção ou promulgação – ex. (8e). Assim sendo, entendem as autoras que também este segmento da lei integra a parte final da estrutura da mesma.

(8a) CC - Art. 2.042. Aplica-se o disposto no caput do art. 1.848, quando aberta a sucessão no prazo de um ano após a entrada em vigor deste Código, ainda que o testamento tenha sido feito na vigência do anterior, Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916; se, no prazo, o testador não aditar o testamento para declarar a justa causa de cláusula aposta à legítima, não subsistirá a restrição.

(8b) CC - Art. 2.043. Até que por outra forma se disciplinem, continuam em vigor as disposições de natureza processual, administrativa ou penal, constantes de leis cujos preceitos de natureza civil hajam sido incorporados a este Código.

(8c) CC - Art. 2.044. Este Código entrará em vigor 1 (um) ano após a sua publicação.

(8d) CC - Art. 2.045. Revogam-se a Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916 - Código Civil e a Parte Primeira do Código Comercial, Lei nº 556, de 25 de junho de 1850.

(8e) Brasília, 10 de janeiro de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Aloysio Nunes Ferreira Filho

Sob uma ótica micro, os textos legais desdobram-se em segmentos que podem incluir Partes (Geral/Especial), Livros, Títulos, Subtítulos, Capítulos, Seções, Subseções, Artigos, Parágrafos, Incisos, Alíneas e Itens. As formas de segmentação interna dos textos legais parecem estar diretamente associadas à extensão dos mesmos. Assim, as leis de menor extensão, via de regra, subdividem-se diretamente em artigos e seus desdobramentos (incisos e/ou parágrafos; alíneas, itens); já as leis mais extensas, muitas vezes comportam Títulos e/ou Capítulos e/ou Seções etc., que conterão artigos e suas subdivisões.

Encontra-se abaixo reproduzido o art. 10 da LC-95/1998, que dispõe sobre o assunto.

(9) LC-95/1998 - Art. 10. Os textos legais serão articulados com observância dos seguintes princípios:

I - a unidade básica de articulação será o artigo, indicado pela abreviatura "Art.", seguida de numeração ordinal até o nono e cardinal a partir deste;

II - os artigos desdobrar-se-ão em parágrafos ou em incisos; os parágrafos em incisos, os incisos em alíneas e as alíneas em itens;

III - os parágrafos serão representados pelo sinal gráfico "§", seguido de numeração ordinal até o nono e cardinal a partir deste, utilizando-se, quando existente apenas um, a expressão "parágrafo único" por extenso;

IV - os incisos serão representados por algarismos romanos, as alíneas por letras minúsculas e os itens por algarismos arábicos;

V - o agrupamento de artigos poderá constituir Subseções; o de Subseções, a Seção; o de Seções, o Capítulo; o de Capítulos, o Título; o de Títulos, o Livro e o de Livros, a Parte;

VI - os Capítulos, Títulos, Livros e Partes serão grafados em letras maiúsculas e identificados por algarismos romanos, podendo estas últimas desdobrar-se em Parte Geral e Parte Especial ou ser subdivididas em partes expressas em numeral ordinal, por extenso;

VII - as Subseções e Seções serão identificadas em algarismos romanos, grafadas em letras minúsculas e postas em negrito ou caracteres que as coloquem em realce;

VIII - a composição prevista no inciso V poderá também compreender agrupamentos em Disposições Preliminares, Gerais, Finais ou Transitórias, conforme necessário.

Indubitavelmente, a forma de articulação altamente padronizada dos textos legais constitui a principal marca formal que permite seu fácil e imediato reconhecimento por leigos.

Como veremos em 2.2, no texto legislativo penal, que será alvo da seção 2, somam-se aos padrões formais de estruturação textual acima apontados, ainda outros, a serem especificados.

Padrões formais de modo de enunciação

Dispõe, ainda, a LC-95/1998, em seu art. 11, que “as disposições normativas serão redigidas com clareza, precisão e ordem lógica”, sendo que:

I - para a obtenção de **clareza**, recomenda-se o uso de: a) palavras e expressões em seu sentido comum, exceto se a norma versar sobre assunto técnico, caso em que deverá ser utilizado um vocabulário técnico; b) frases curtas e concisas; c) orações na ordem direta, evitando-se preciosismos, neologismos e adjetivações dispensáveis; d) uniformidade de tempos verbais, dando-se preferência ao presente ou ao futuro do presente simples; e) recursos de pontuação de forma criteriosa, sem excessos estilísticos;

II - para a obtenção de **precisão**, indica-se: a) a articulação da linguagem, técnica ou comum, de forma a assegurar a perfeita compreensão do objetivo da lei e evidenciar o conteúdo e o alcance que o legislador pretende dar à norma; b) o uso das mesmas palavras na expressão das mesmas idéias, evitando-se o emprego de sinonímia; c) o uso criterioso de expressões ou palavras que confirmam duplo sentido ao texto; d) a seleção de termos que tenham o mesmo significado na maior parte do território nacional, evitando-se expressões locais ou regionais; e) o emprego apenas de siglas consagradas pelo uso, devendo sua primeira menção no texto ser acompanhada da explicitação de seu significado; f) a referência a números e percentuais, por extenso, com exceção de datas, números de leis e casos onde haja prejuízo para a compreensão do texto; g) a designação expressa do dispositivo objeto de remissão, ao invés do uso dos termos ‘anterior’, ‘seguinte’ ou equivalentes; e

III - para a obtenção de **ordem lógica**, determina-se: a) a inclusão nas categorias de agregação (Subseção, Seção, Capítulo, Título e Livro) apenas de disposições relacionadas com o objeto da lei; b) a restrição do conteúdo de cada artigo da lei a um único assunto ou princípio; c) a expressão, por meio dos parágrafos, dos aspectos complementares à norma enunciada no *caput* do artigo e das exceções à regra estabelecida pelo mesmo; d) o uso de incisos, alíneas e itens para fins de discriminação e enumeração.

Infelizmente, porém, o legislador nem sempre segue suas próprias determinações, incorrendo em atecnias, como as seguintes: estipula um artigo onde melhor caberia um parágrafo; um parágrafo, ou mesmo um inciso, onde se deveria ter um artigo; alíneas onde se esperaria encontrar um parágrafo; formula a pena de um modo diverso do canônico; atribui um *nomen juris* a uma determinada conduta delitiva de forma conceitualmente incorreta; ou, ainda,

incorre em uma inversão da ordem alfanumérica (por exemplo, na numeração dos dispositivos legais, dispõe o § 1º-A antes do § 1º – cf. art. 272 do CP –, dentre outras). Isto, obviamente, deve ser evitado.

A abordagem sintático-funcional das normas dos textos legais, em geral, revela terem os mesmos um modo particular de expressão, marcado pela imperatividade, abstração, impessoalidade/generalidade e informatividade de suas formulações.

No que tange à imperatividade, cumpre ressaltar que esta se fará sentir mais em textos legais de Direito Público do que em textos legais de Direito Privado. Nos primeiros, as normas estabelecidas pelo Estado são normas de ordem pública, onde a vontade soberana do Estado se impõe, em nome do interesse público, e em face às quais não se admitem alternativas negociadas pelos particulares a elas submetidos. Nas segundas, as normas postas pelo Estado seriam apenas normas *default*, ou seja, normas dispositivas, a serem usadas quando os particulares, nas situações por elas previstas, não estipularem diversamente, nos contratos que vierem a estabelecer entre si. Assim, nos textos legais em que predominam normas de Direito Público (Códigos Tributário, Penal, de Processo Penal e de Processo Civil), há uma frequência muito maior do uso do futuro do presente do indicativo, com o valor de imperativo, e uma incidência muito menor de estruturas indicativas de opções de ação para o particular (se ocorrer X, o particular pode fazer Y); o uso do verbo *dever* (ou do uso do verbo *poder* precedido de *não*) no lugar do verbo *poder*; a ocorrência de estruturas iniciadas por *é obrigatório*, *é vedado*, no lugar de expressões do tipo *é permitido*.

No que respeita à abstração, merece destaque o fato de que a lei se reporta a situações em tese e não a situações concretas, o que é marcado linguisticamente pelo freqüente uso do infinitivo, do presente simples com valor atemporal e de construções condicionais iniciadas pela conjunção *se* e com o verbo no futuro do subjuntivo.

No que concerne à impessoalidade/generalidade dos textos legais, esta transparece, linguisticamente, na ausência de qualquer referência ao autor da norma, por um lado, e, por outro, no centramento da mesma na 3ª pessoa. A impessoalidade das normas se evidencia, também, pelo fato de estas se dirigirem expressamente a todas as pessoas (*e.g. toda pessoa, ninguém* etc.) ou se referirem a classes genéricas de pessoas (*e.g. o menor, os tutores, os comodatários, o adquirente, o réu*) ou a todos aqueles que se encontrarem em determinada situação social (*e.g. o cônjuge não separado judicialmente, o militar em serviço ativo; a pessoa natural sem residência habitual*).

Quanto à informatividade, a norma legal deve ser redigida da maneira mais clara e precisa possível, seja em seus aspectos proscritivos, seja em seus aspectos prescritivos. Vale salientar que tal característica assumirá contornos especialmente relevantes nas normas penais incriminadoras.

Pode-se, ainda, acrescentar que os textos legais são formulados por escrito, em norma padrão culta, e em um registro formal. Ressalvada sua forma de estruturação extremamente articulada, e certos aspectos do uso da pontuação

que não serão aqui tratados, dados os limites deste trabalho, tais textos não diferem muito de textos escritos formais, sobretudo se considerados dispositivo a dispositivo (isto é, em termos de seus artigos, parágrafos, incisos, alíneas ou itens, cada um de *per se*).

Há, contudo, uma importante exceção a isto: as leis penais. Estas, no ordenamento jurídico brasileiro e em outros ordenamentos jurídicos, apresentam peculiaridades formais de organização estrutural e modos de enunciação dignos de nota, como será visto na próxima seção.

O Texto Legal como Gênero e o Texto Legislativo Penal como Subgênero

Os textos legislativos penais, além de conterem, em sua formulação, as características formais de organização estrutural e os modos de enunciação já apontados, possuem outras, que incluem uma sintaxe peculiar e restrições nos campos semânticos por eles recobertos, uma vez que versam não sobre quaisquer bens jurídicos, mas, apenas, sobre aqueles socialmente mais valorados. Adicionalmente, possuem, quase sempre, uma formatação especial nos dispositivos relativos a normas incriminadoras. A extensão e a regularidade de tais particularidades fundamentam a caracterização do texto legislativo penal como um subgênero do texto legislativo.

Aspectos formais

Consideremos o CP, onde as normas penais **incriminadoras** seguem um padrão rígido de formulação sem similar em qualquer outro tipo de texto (formal ou informal) escrito. Tais normas são constituídas pela descrição minuciosa de uma conduta socialmente desvalorada, seguida pelo sinal de dois pontos e, na linha subsequente, pela palavra *Pena*, acompanhada de um hífen, após o qual é feita a cominação da sanção a que, em tese, quem cometer a conduta proibida se sujeita. Confrontem-se os dois exemplos a seguir, o primeiro – ex. (10) – do CP, e o segundo – ex. (11) –, do CC, em que as diferenças formais são evidentes.

(10) **Corrupção passiva**

Art. 317 - Solicitar ou receber, para si ou para outrem, direta ou indiretamente, ainda que fora da função ou antes de assumi-la, mas em razão dela, vantagem indevida, ou aceitar promessa de tal vantagem:

Pena – reclusão, de 2 (dois) a 12 (doze) anos, e multa.

(11) Art. 65. Aqueles a quem o instituidor cometer a aplicação do patrimônio, em tendo ciência do encargo, formularão logo, de acordo com as suas bases (art. 62), o estatuto da fundação projetada, submetendo-o, em seguida, à aprovação da autoridade competente, com recurso ao juiz.

Uma particularidade formal das normas do CP é o fato de estas conterem, encabeçando artigos e parágrafos, ou mesmo incisos, a denominação jurídica da figura penal sobre a qual versarão, o que é conhecido, no jargão jurídico, como *nomen juris* (corrupção passiva, no ex. (10)).

Como já observado, além de respeitarem as características da imperatividade, da abstração, e da impessoalidade/generalidade, as normas penais incriminadoras exigem uma informatividade mais radical do que outras espécies de textos legislativos, pelas conseqüências mais gravosas que as mesmas terão para aqueles que as violarem. Exige-se, assim, absoluto rigor na descrição da conduta criminosa, na formulação do tipo penal. No dizer do penalista Welzel (1970, p. 76), “o tipo deve descrever, de maneira precisa e completa, a conduta proibida, de modo a assegurar aos cidadãos, destinatários da norma, e ao juiz, aplicador da norma ao caso concreto, o conhecimento pleno da conduta proibida e da pena para ela prevista”. O tipo é, pois, uma garantia do indivíduo contra o arbítrio do Estado.

Aspectos sintáticos

Atendo-nos apenas aos *caputs* das normas penais incriminadoras do CP, podemos observar que o princípio da tipicidade exige que as condutas proibidas e sancionadas sejam minuciosas e detalhadamente descritas, o que, freqüentemente, enseja uma formulação que exige do leitor um esforço maior de compreensão do que outros textos. Do ponto de vista lingüístico, isto acarreta certas conseqüências sintáticas interessantes. Assim, é característico desse tipo de texto:

(a) O realce dado aos verbos, que aparecem em posição inicial e no infinitivo, além de, muitas vezes, em longas séries – exs. (4) –, correspondente ao art. 12 da LT, e (12), que reproduz o art. 180 do CP.

(12) **Receptação**

Art. 180 - Adquirir, receber, transportar, conduzir ou ocultar, em proveito próprio ou alheio, coisa que sabe ser produto de crime, ou influir para que terceiro, de boa-fé, a adquira, receba ou oculte:

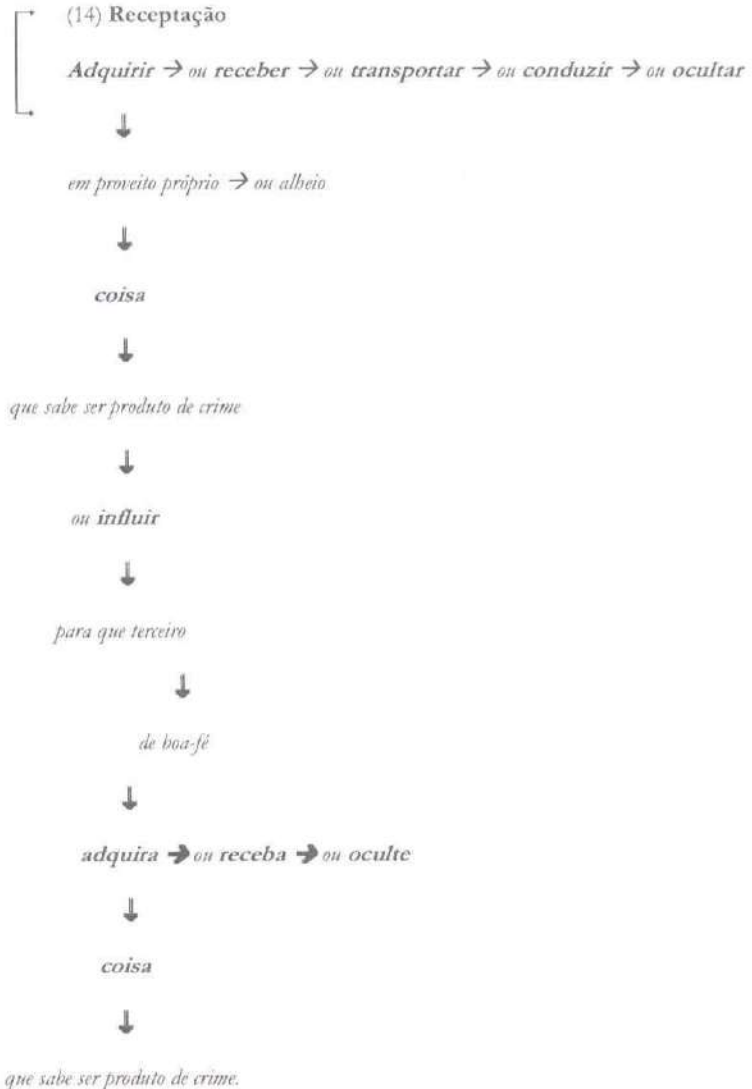
Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

(b) A freqüente implicitude do sujeito verbal – exs. (10), (12) – e sua posição sempre posposta ao verbo, nas raras vezes em que está expresso – ex. (13).

(13) CP - Art. 269 - Deixar o **médico** de denunciar à autoridade pública doença cuja notificação é compulsória: [...].

(c) O elevado número de complementos expressos e de adjuntos. Considere-se, a propósito, o esquema a seguir – (14) –, baseado em Bathia

(1993, p. 109), que detalha os desdobramentos da informatividade do art. 280 do CP, textualmente reproduzido no ex. (12), referente ao crime de receptação.



Examinemos cada uma dessas três características da sintaxe das normas penais incriminadoras, as quais mantêm uma clara correlação, com as características do modo de enunciação, a saber: com a imperatividade e a abstração, por um lado; com a impessoalidade/generalidade, por outro; e, por fim, com a informatividade, respectivamente.

A formulação das normas penais toma como base nuclear condutas ilícitas, isto é, ações humanas socialmente proibidas, que, se praticadas, ensejam a aplicação de penas. Disso decorre o papel de destaque que nelas desempenham os verbos, elementos tidos como representativos de ações, na tradição gramatical. Destarte, é justificável que os penalistas suponham que o núcleo do desvalor, isto é, de valor social negativo, refletido na norma penal incriminadora, esteja concentrado nos verbos. O fato de os verbos sempre ocuparem a posição inicial revela a grande importância a eles atribuída na descrição dos tipos penais.

Outra marca lingüística associada aos verbos é o fato de os mesmos aparecerem sempre no infinitivo, nas normas em consideração, o que, obviamente, confere a estas um matiz impositivo, enfático, imperativo. A presença do verbo no infinitivo está também associada à característica da abstração das normas penais.

A presença de longas seqüências, incomum em outros tipos de textos, é outra característica das normas penais incriminadoras. Esta característica será tratada quando comentarmos a questão da informatividade destas.

A sintaxe de tais normas também é marcada pela baixíssima freqüência do preenchimento do espaço sujeito exigido pelo verbo designador de conduta ilícita. Isto se explica pelo fato de as mesmas terem as propriedades da impessoalidade e da generalidade, ou seja, serem normalmente destinadas ou a todas as pessoas, ou a uma categoria específica de pessoas, por exemplo, as gestantes (o crime do art. 124 – *provocar aborto em si mesma ou consentir que outrem lho provoque*) ou os homens (o crime do art. do art. 215 – *ter conjunção carnal com mulher honesta, mediante fraude*), o que torna desnecessária e redundante a presença de um sujeito expresso, dado que plenamente recuperável.

Na verdade, o sujeito só aparece expresso nas normas em questão nos raros casos de crimes que só podem ser praticados por pessoas com certas qualidades específicas, como os médicos – ex. (13). Mesmo nesses casos, contudo, o sujeito não aparecerá em sua posição canônica, pré-verbal, mas sim em uma posição pós-verbal.

Por fim, a característica da informatividade se manifesta lingüisticamente nas longas seqüências de verbos, muitos dos quais com matizes de significados muito próximos, e na presença de um elevado número de complementos verbais expressos e de uma variedade de adjuntos, sempre visando a assegurar que a descrição do tipo penal se faça da forma mais precisa e detalhada possível, como ilustrado, respectivamente, nos exemplos (10) e (15).

(15) CP - Art. 219 - Raptar **mulher honesta, mediante violência, grave ameaça ou fraude, para fim libidinoso**: [...].

Aspectos semânticos

Por ser o Direito Penal um Direito fragmentário, que só atua para proteger os bens jurídicos tidos como mais essenciais para a preservação da vida social, as condutas ilícitas que afetam tais bens são especialmente desvaloradas pela sociedade. A análise preliminar da Parte Especial do CP, sob a ótica linguístico-semântica, revela que, via de regra, os verbos, tomados como elementos nucleares das normas penais, não refletem, por si só, um conteúdo intrínseco de desvalor.

Convém ressaltar que o desvalor enfocado nas normas penais incriminadoras pode ser um desvalor associado à própria conduta, independentemente do resultado por esta logrado (desvalor de conduta), ou pode, ao contrário, se concentrar no resultado da conduta desvalorada (desvalor de resultado). Quando o desvalor está centrado na conduta em si, independentemente de esta produzir qualquer resultado lesivo (ex.: invasão de domicílio, CP, art. 150), é, no mais das vezes, principalmente no verbo que se encontrará depositada a carga negativa associada ao desvalor. Contudo, quando o desvalor residir fundamentalmente no resultado da conduta (ex.: no resultado morte, no homicídio, CP, art. 121), a carga negativa associada ao desvalor estará repartida entre o verbo e os complementos e/ou adjuntos que o acompanham, ou se concentrará, principalmente, nos referidos complementos e adjuntos. Não se pode, pois, afirmar que, nos tipos penais, o verbo seja sempre o elemento nuclear, sob ponto de vista semântico (isto é, na expressão do desvalor), ainda que o seja, sob um ponto de vista sintático.

A análise da semântica do desvalor dos verbos sintaticamente nucleares das normas penais incriminadoras leva à identificação de quatro classes verbais, a saber: (a) a dos verbos *negativos*, (b) a dos *negativos moldáveis*, (c) a dos *neutros* e (d) a dos *positivos moldáveis*.

(a) A classe dos **verbos negativos** inclui aqueles que apresentam uma negatividade intrínseca integral, absoluta (*caluniar*, no crime de calúnia, CP, art. 138; ou *vilipendiar*, no crime de vilipêndio a cadáver, CP, art. 212), de forma que rejeitam a co-ocorrência de complementos positivos. Observe-se o exemplo a seguir:

(16a) **Calúnia**

CP, Art. 138 - **Caluniar** alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime: [...].

No contexto jurídico, *caluniar* significa imputar a alguém, falsamente, *um fato definido como crime*. Desse modo, a ocorrência desse verbo com um complemento positivo não faria sentido, pois não haveria como adequá-lo a um conteúdo negativo tão forte como é o desse verbo. Seja o seguinte exemplo que contém uma evidente incongruência semântica:

(16b) Na carta, ela o **caluniou** dizendo que ele socorrera a vítima do acidente.

O verbo adequado a esse contexto seria um verbo semanticamente positivo como *elogiou*, que se adequa à semântica do verbo *socorrer*, que é positiva, e não *caluniou*; afinal, socorrer a vítima de um acidente não é crime, nem, ao menos, é algo negativo.

(b) A classe dos **verbos negativos moldáveis** inclui verbos com carga semântica negativa que, entretanto, admitem complementos de cunho positivo, revelando-se, portanto, não absolutamente, mas sim relativamente negativos. Seja o exemplo (17a).

(17a) **Correspondência comercial**

Art. 152 - **Abusar** da **condição de sócio** ou empregado de estabelecimento comercial ou industrial para, no todo ou em parte, desviar, sonegar, subtrair ou suprimir correspondência, ou revelar a estranho seu conteúdo: [...].

O fato de os verbos dessa classe serem moldáveis não implica que se transformem em positivos. Mesmo que no discurso o verbo esteja acompanhado de complementos e/ou adjuntos positivos, sua negatividade ainda persiste. O verbo *abusar*, por exemplo, traz a marca do descomedimento, do desvio, do excesso. Assim, quem abusa se afasta do uso correto de alguma coisa, uma vez que usa em demasia e/ou inconvenientemente, mesmo que a coisa de que se abuse não seja, em si, desvalorada, como no exemplo (17b).

(17b) Ana **abusou** de agrados e sorrisos ao receber o velho amigo.

Note-se que qualquer verbo que venha a substituir *abusar*, em (17a) e (17b), sem alterar o sentido da frase, forçosamente manterá um sentido negativo, independentemente da natureza dos complementos e/ou adjuntos com os quais vier a co-ocorrer, como em (17c) e (17d).

(17c) **Prevalecer-se/aproveitar-se** da condição de sócio ou empregado;

(17d) Ana **exagerou/excedeu-se** nos agrados e sorrisos.

(c) A classe dos **verbos neutros** inclui verbos de semântica indefinida, vaga; isto é, aqueles que, por si sós, são indiferentes quanto ao aspecto negativo ou positivo (como, por exemplo, os verbos *causar*, *dar*, *entrar*, *fazer*, *permanecer*). Só passam a refleti-lo quando tomados em conjunto com outros elementos constantes do sintagma verbal que os têm como elemento nuclear. Ou seja, no caso dos verbos dessa classe, são os sintagmas verbais na sua integridade – e não exclusivamente, ou mesmo essencialmente, o verbo nuclear destes – que têm o papel fulcral na descrição do tipo penal. Considere-se, a propósito, o verbo *fazer*, nos exemplos (18a) e (18b), que adquire um matiz negativo no

primeiro caso, e um matiz positivo, no segundo, quando considerado em conjunto com os complementos que o acompanham.

(18a) CP - art. 287 – **fazer** [...] apologia de fato criminoso ou de autor de crime; [...].

(18b) João **fez** uma doação generosa para o orfanato.

(d) A classe dos **verbos positivos moldáveis** (como, por exemplo, *dar*, *auxiliar*, *autorizar*, *patrocinar*, *realizar*) caracteriza-se pela expectativa semanticamente positiva que os mesmos produzem, a qual pode ser revertida, por influência dos complementos e/ou adjuntos que com eles ocorrem. Assim, pode-se constatar que, no exemplo (19a), a expectativa positiva inicialmente associada ao verbo *realizar* só se desfaz ao se chegar ao final da frase: “sem prévia autorização legislativa”. Já, em (19b), a expectativa semanticamente positiva associada a tal verbo se confirma pelo complemento que o acompanha, que reafirma a sua positividade básica, intrínseca.

(19a) CP, art. 359-A. Ordenar, autorizar ou **realizar** operação de crédito, interno ou externo, sem prévia autorização legislativa: [...].

(19b) Joana **realizou** um trabalho louvável.

Há, por assim dizer, uma escala decrescente de negatividade nos verbos nucleares que aparecem nas normas penais incriminadoras: verbos negativos absolutos, negativos moldáveis, neutros e positivos moldáveis. Além disso, os verbos neutros terão a sua essência desvalorativa atribuída, e os verbos moldáveis (negativos ou positivos) terão a sua essência semântica ratificada ou retificada, pelos complementos e/ou adjuntos com que co-ocorrerem.

Conclusão

À guisa de conclusão, podemos afirmar que um olhar mais detido sobre o texto legislativo penal possibilita vislumbrar que as normas penais incriminadoras, seu elemento nuclear e diferenciador, apresentam especificidades formais altamente protocolizadas, peculiaridades de ordem sintática recorrentes e marcantes e, ainda, restrições fortemente delimitadas nos campos semânticos por elas abordados. Tais características lingüísticas, de significativa extensão e alto grau de regularidade, sugerem, fortemente, que o texto legislativo penal pode e deve ser considerado um subgênero do gênero texto legal.

Referências

BHATIA, V. K. *Analyzing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2848, de 7 de setembro de 1940. Código Penal. *Diário Oficial da União*, 31 dez. 1940. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/De12848.htm>>. Vários acessos.

_____. Lei Complementar nº 107, de 26 de abril de 2001. Altera a Lei Complementar nº 95, de 26 de abril de 1998. *Diário Oficial da União*, 27 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/LCP/107_01.htm>>. Vários acessos.

_____. Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. *Diário Oficial da União*, 27 fev. 1998. Disponível em: <<http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/LCP/95_98.html>>. Vários acessos.

_____. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial da União*, 11 jan. 2002. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm>>. Vários acessos.

_____. Lei nº 6.368, de 21 de outubro de 1976. Dispõe sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 22 out. 1976. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6368.htm>>. Vários acessos.

_____. Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965. Institui o Código Eleitoral. *Diário Oficial da União*, 19 jul. 1965. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4737.htm>>. Vários acessos.

MIRABETE, J. F. *Manual de direito penal*. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1.

WELZEL, H. *Derecho penal alemán: parte general*. Trad. Juan Bustos Ramírez e Sergio Yáñez Pérez. 11. ed. Santiago: Jurídica de Chile, 1970.

HOMEM ARANHA II - UMA ANÁLISE DOS MECANISMOS ENUNCIATIVOS DE UM GÊNERO DA ESFERA DA CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA

Cláudia Lopes Nascimento SAITO (PG-CAPES)¹

Introdução

O paradigma da educação no seu estatuto de mobilização, divulgação e sistematização de conhecimento deve acolher o espaço interdiscursivo e midiático da comunicação como produção e veiculação da cultura no séc. XXI. No contexto social fragmentado da pós-modernidade, em que as lógicas da globalização e do poder econômico internacional imperam, torna-se imprescindível a mediação da comunicação **com** e **para** a educação enquanto ação política de intervenção social (SOARES apud SCHAUN, 2002, p. 15). Como sistema legitimador de um novo *ethos* social, a comunicação de massa permeia todos os processos enunciativos de organização de poder; faz-se necessário que, no âmbito do ensino formal em todos os níveis, seja instaurada uma perspectiva de leitura crítica dos meios de comunicação, o que vai constituir uma “pedagogia da comunicação”. Assim, tomando como base pressupostos teóricos da Teoria dos Gêneros, de Bakhtin (1992), complementada nos seus aspectos pedagógicos pelas propostas de Dolz & Scheneuwly (1998) e nos aspectos descritivos pelo modelo de análise da semiótica de Greimas (1979), pretendemos apresentar, nessa pesquisa, os resultados da análise preliminar dos mecanismos enunciativos do Homem Aranha II - o filme. A nossa exposição está dividida em cinco partes: **a)** considerações sobre a importância de se desenvolver uma “pedagogia da comunicação”; **b)** reflexões sobre a contribuição da Teoria dos Gêneros para o ensino de LP; **c)** comentários sobre a relação entre as novas tecnologias e os gêneros textuais; **d)** levantamento do contexto histórico em que surgiram os personagens de HQ de ficção científica; e **e)** a apresentação da análise dos mecanismos enunciativos do filme Homem Aranha II.

Para Uma “Pedagogia da Comunicação”

As modernas teorias de ensino e aprendizagem apontam para a necessidade de transformação das práticas pedagógicas e definem como eixo didático-pedagógico um movimento pelo ensino reflexivo, o que nos leva a

¹ Doutoranda do Programa de Filologia e Linguística Portuguesa, da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis, membro do Centro de Pesquisa Sociosemiótica PUC/SP e colaboradora externa do projeto de pesquisa Gêneros Textuais no Ensino Médio: uma abordagem para o ensino de língua materna, desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina-PR.

reconhecer que o domínio dos usos sociais das linguagens verbais e não-verbais pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade. Em comentário crítico à questão educativa, Baccega (2001, p. 32) assinala: “o campo comunicação/educação constitui, na contemporaneidade, o ‘lugar’ de construção da cidadania”.

De acordo com Schaun (2002, p.23), a escola precisa implementar programas de “educação para os meios”, uma “pedagogia da comunicação”, em que as intervenções didáticas possam levar o aluno à reflexão da repercussão que as formas simbólicas expressas pelos meios de comunicação de massa exercem sobre a vida dos indivíduos. Se pensarmos “ideologia” como as maneiras de mobilizar o sentido pelas formas simbólicas que estabelecem e sustentam relações de poder e dominação, podemos ver, então, que o desenvolvimento da comunicação de massa traz conseqüências enormes para a difusão de formas simbólicas das classes dominantes, alcançando milhões de pessoas que partilham as mensagens recebidas pelos meios (THOMPSON, 1995).

Todavia, temos consciência que trazer para o universo pedagógico as linguagens não institucionalizadas implica superar muitos obstáculos, sobretudo os que se relacionam ao professor de língua portuguesa o mais indicado para exercer esse papel, mas que não possui o instrumental teórico-prático para trabalhar efetivamente os novos meios de expressão.

À medida que os documentos oficiais ressaltam a importância do ensino de línguas a partir da teoria da enunciação, é crucial que avancemos sobre questões teóricas e aplicadas que possam contribuir para a ampliação das ferramentas colocadas à mão do docente no trabalho didático com textos provenientes da comunicação mediatizada, possibilitando o reconhecimento das formas constitutivas das novas linguagens em suas dimensões formais, estéticas, ideológicas e pragmáticas.

A Contribuição da Teoria dos Gêneros

A dificuldade que o professor tem para “saltar” de uma abordagem meramente estrutural da linguagem para uma abordagem discursiva constitui um dos problemas que impõem medidas urgentes nas políticas educacionais, na organização dos currículos e programas, na formação dos futuros professores em formação nos cursos de Letras e de professores em serviço.

No campo da Linguística Aplicada ao ensino de língua materna, tem sido grande a atenção voltada para as teorias de gênero de textos ou do discurso, motivadas, sobretudo, pelos novos referenciais nacionais de ensino de língua (PCN-LP) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou enfatizam a importância de se considerar as características dos gêneros na leitura e na produção dos textos.

Dolz & Scheneuwly (1998) consideram os gêneros como sendo “verdadeiras ferramentas semióticas complexas que nos permitem a produção

e a compreensão de textos”. Isso porque um sujeito (o enunciador) age discursivamente, numa dada situação de comunicação, por uma série de parâmetros com o auxílio de um instrumento semiótico, socialmente elaborado e fruto de experiências passadas, que é o gênero discursivo.

Os autores defendem que o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual é uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação e que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem vão sendo incorporadas às atividades dos alunos.

Entretanto, sabemos que o trabalho pedagógico com gêneros da esfera midiática e cinematográfica, que constituem exemplos de comunicação mediada, nem sempre pressupõe uma produção escrita, uma vez que a situação de produção e de circulação social desses gêneros dificilmente poderia ser reproduzida em sala de aula. Dessa forma, cabe ao professor, quando desenvolver projetos pedagógicos envolvendo gêneros dessas esferas, priorizar quais os mais pertinentes para o trabalho pedagógico de recepção/produção textual, daqueles que se prestam apenas a atividades de leitura. O importante é que o professor crie condições para que os alunos possam se apropriar da estrutura típica dos textos (tema, composição e estilo), do contexto sócio-histórico da produção e circulação, mas também da leitura e análise crítica do gênero.

Para uma dimensão crítica do gênero

Segundo Meurer (2000), à medida que questões teóricas e práticas relativas aos gêneros discursivos avançam, novos desafios surgem. Para ele,

cada vez mais, evidencia-se a necessidade de novos estudos sobre diferentes gêneros textuais que desenvolvam instrumentais teóricos e práticos para demonstrar que, através de textos orais e escritos, criamos representações que refletem, constroem e/ou desafiam nossos conhecimentos e crenças, e cooperam para o estabelecimento das relações sociais e identitárias. (MEURER, 2000, p. 29)

Ainda de acordo com o autor, essa necessidade ocorre porque muitas das representações que construímos do mundo, da “realidade” que nos cerca, refletem e reconstróem apenas “uma visão neutralizada, não problematizada dessa realidade” (MEURER, 2000).

Conclui que, “descrever e explicar os textos, evidenciando que **neles** e **através deles** os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam a realidade social na qual se inserem” torna-se imprescindível para a construção de uma consciência crítica. O que coincide com o pensamento de Fairclough (1989, p. 85), quando afirma que:

quanto mais consciência tivermos de que um determinado aspecto do senso comum, daquilo que parece natural, sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, mais esse aspecto perde a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, de funcionar ideologicamente.

Com o desenvolvimento da comunicação de massa, os fenômenos ideológicos tornaram-se fenômenos *de massa*, capazes de afetar grande número de pessoas em locais diversos e distantes. Esse desenvolvimento criou um novo conjunto de parâmetros para a operação da ideologia nas sociedades contemporâneas, questão que não poderia ser trabalhada abstratamente e sim, apoiada em um referencial teórico voltado para a conscientização de como a linguagem se relaciona estreitamente com fenômenos sociais.

É na abordagem da Análise Crítica do Discurso (ACD), de acordo com Heberle (2000, p. 168), que encontramos essa preocupação com a “desconstrução ideológica dos textos, com sua relação entre cognição social, poder, sociedade e cultura”. A autora caracteriza os estudos em ACD “como uma alternativa de análise do discurso, voltada para a conscientização de como a linguagem é utilizada para reforçar desigualdades sociais e para a análise de mudanças em organizações sociais”.

Essa abordagem pressupõe uma prática pedagógica voltada para uma leitura crítica dos textos que circulam na sociedade, o que, para Fairclough (1989, p.238), deve ser feito pela escola, pois considera a educação não só como a transmissão de conhecimento, mas também “da promoção do desenvolvimento da consciência crítica da criança [ou do adulto], e da sua capacidade de contribuir para a formação e reformulação do seu mundo social”.

A Relação dos Gêneros com as Novas Tecnologias

A língua oral e escrita é marcada por gêneros do discurso constantemente adaptados, reestruturados e renovados, o que acarreta transformações e ajustes na organização do todo verbal em decorrência das associações possíveis entre as diversas esferas da atividade humana e as condições sociais de inserção da produção enunciativa.

A unidade real da comunicação verbal, chamada por Bronckart (1999) de *texto empírico*, é vista pelo autor como “um produto dialético que se instaura entre representações dos contextos de ação e de representações relativas às línguas e aos gêneros textuais”.

O desenvolvimento de novas tecnologias, a adaptabilidade e precisão que elas atingiram, as idéias e os hábitos que através delas se desenvolvem, trazem novos temas e renovam os já existentes, como, por exemplo, os conceitos sobre o que é arte. O suporte destas artes encontra-se sob o foco de uma nova ótica, uma vez que novas práticas sociais surgiram trazendo novos suportes para as atividades artísticas (e outras linguagens); em conseqüência, adaptaram-se gêneros já existentes ou surgiram novos gêneros.

O cinema é o suporte de uma nova forma de arte de nossos dias e, através dele, os gêneros da esfera da criação literária (BAKHTIN, 1992), podem circular mediados por essa tecnologia por meio de novas regras de formulação e reformulação, “num movimento atualizador obrigando a uma renovação constante por parte daqueles que devem agir na mensagem e daqueles que querem estudar este veículo” (TARKOVSKY, 1990, p. 56).

O surgimento de novos suportes para os gêneros da esfera da criação artística, proporcionam a mobilidade e dinamicidade do gênero e, apesar de seu caráter regulador e estabilizador, antes de constituírem um sistema que limita a criatividade, que aprisiona produtores e receptores, orienta-os para a produção e recepção de textos empíricos adequados a situações específicas de recepção, o que pressupõe o destinatário, o lugar e o tempo (PINHEIRO, 2002, p. 265).

As mudanças provocadas pelo avanço tecnológico fazem surgir, graças aos meios de comunicação de massa e do cinema, uma variedade de gêneros híbridos, construídos em decorrência da necessidade de gerar o “novo”: criar, transformar, modificar, mesclar, inovar, o que é, antes de tudo, o mesmo. Conforme salienta Bakhtin (1997, p. 106), “o gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário”.

Como exemplifica o objeto de nossa análise, Homem Aranha II - o filme, que não se trata do gênero discursivo HQ, mas que apresenta procedimentos próprios dele. Entre eles, o uso da animação, a utilização de personagens oriundos do mundo dos quadrinhos, que ilustram bem como uma infinidade de gêneros são resultantes da mescla e da hibridação.

A esfera cinematográfica como devedora da estética do gênero História em Quadrinhos

Pensando em uma possível relação de parentesco entre o cinema e a HQ, estamos diante de duas composições artísticas que têm em sua gênese um registro de informação de mesma ordem: o desenho, a imagem e o fotograma. A principal diferença está no formato da representação desse registro que, no gênero Histórias em Quadrinhos, é a própria imagem registrada acompanhada dos textos e, no cinema, vem a ser a imagem movimentada pelos recursos tecnológicos inerentes a esta arte.

Nela, as imagens ou fotogramas são encadeadas em seqüência, nos tais 24 quadros por segundo, oferecendo a sensação de movimento que, mesmo não sendo o movimento real que se observa no teatro, por exemplo, é evidentemente de ordem diferente do movimento oferecido e produzido pelo resultado da leitura dos quadrinhos. Porém, tanto no cinema quanto na HQ impressa, por mais que referenciem de maneira direta e constante a ação dinâmica, tudo não passa de uma **ilusão de movimento**.

Os fotogramas do cinema compõem uma narrativa, formada por diversos quadros, de mesmo tamanho físico, em seqüenciamento lógico, dispostos de

forma a contar uma história, que ficará, evidentemente, mais inteligível pela adição dos diálogos.

Os desenhos e imagens isoladamente, tanto dos quadrinhos quanto do filme, compõem um enunciado concreto em si, preciso até, mas que não permite uma interpretação que vá além do que a própria grafia dos desenhos e fotogramas trazem estampados. É pela adição dos textos escritos nos quadrinhos e pela sonoridade dos textos falados na película que o sentido geral mais amplo das obras estará disposto à compreensão mais rica e detalhada. O resultado que se tem com a junção das palavras com os desenhos, e das falas com as imagens transpõe o domínio da simples e pura descrição, oferecendo diálogos e demais elementos narrativos que vão dar corpo ao roteiro.

Estamos no terreno de um dos principais instrumentos de elaboração e construção de um filme, que é o recurso aos *storyboards*, que segundo Eisner (1989, p. 143), “são cenas ‘imóveis’ para filmes, pré-planejadas e dispostas em quadros pintados ou desenhados. [...] não são destinados à leitura, mas antes para fazer a ponte entre o roteiro do filme e a fotografia final”.

Na prática, esse recurso, como demonstração gráfica de um roteiro, serve de base para elaboração e direção das cenas, pontuação, iluminação e demais ações de concretização da filmagem. Temos, desta maneira, o cinema como devedor do modo de operar das HQ, criando sua estética com base nessa fonte quadrinhística.

Outro aspecto importante da relação cinema/HQ é o uso da animação para produzir o fantástico na tela, tendência do cinema, sobretudo o americano da década de 80, que se apropria dos artifícios utilizados pelos mecanismos criativos de animação para criar um imaginário que beira o irreal. Assim, uma personagem pode voar ou sofrer grandes metamorfoses, apoiada na utilização de máscaras e maquiagens, como acontece com a maioria dos filmes de super-heróis. Porém, não vai ser o aparato cinematográfico que vai gerar a imagem animada. De acordo com Machado (1990, p. 166), “o cinema não pode sintetizar as suas próprias imagens, ele apenas simula um movimento, através da técnica do quadro a quadro, para uma sucessão de imagens já anteriormente enunciadas fora do próprio aparato”.

Essa geração de imagens tem seus pontos de origem no processo constitutivo da *storyboard*, sendo que a partir dela é que a animação para a película cinematográfica vai ocorrer, o que mais uma vez confirma o parentesco entre essas duas linguagens.

Os Gêneros de Ficção e as Práticas Sociais

Como os discursos atravessam e perpassam as práticas sociais, os gêneros discursivos não poderiam ser concebidos sem que se pensasse em sua relação com o social. Nos gêneros, estão inseridos o modo de ver, perceber e julgar o mundo, já que respondem às condições específicas de um determinado domínio discursivo. Neles “se acumulam formas de visão e compreensão de determinados

aspectos do mundo” (BAKHTIN, 1992, p. 350). Dessa forma, os gêneros do discurso são, na teoria bakhtiniana, pontos de partida para se estudar tanto aspectos da vida social quanto da língua.

Devido à importância que deu ao tempo/espaço, o autor propôs o emprego da categoria “cronotopo” (originária das ciências matemáticas) às questões lingüísticas e literárias, gerando uma nova dicotomia língua/história. A língua passa, então, a ser vista como algo em constante mudança devido à sua existência na história.

A visão bakhtiniana de cronotopo, de acordo com Galhardi e Amaral (2001, p. 101), levou também a um avanço em relação às análises lingüística e literária de corte tradicional. Baseadas na dicotomia texto/contexto, essas descrições textuais viam a língua como um sistema abstrato e a história como um momento fixo, as dimensões históricas, sociais e ideológicas de produção textual eram deixadas de lado, pois não se acreditava que pudessem exercer alguma influência.

A partir da proposta de Bakhtin sobre a utilização dessa categoria, não se pode mais pensar no contexto de produção como algo externo ao texto e, sim, como uma parte constitutiva dele, se tornando imprescindível para o estudo de qualquer texto.

É o que pretendemos fazer com nosso objeto de análise *Homem-Aranha II* - o filme; por se tratar de uma narrativa baseada em um personagem dos quadrinhos de ficção científica, achamos interessante percorrer, mesmo que superficialmente, o percurso histórico da gênese dos mais inesquecíveis super-heróis. Conforme Oliveira & Gusmão (1993, p. 19- 25):

as primeiras aventuras envolvendo ficção científica apareceram no final da década de 20, pois até então as tiras publicadas pelos jornais tinham sempre um caráter humorístico. A quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, gerou uma crise econômica sem precedentes no mundo inteiro. Muitas pessoas tiveram que sacrificar as atividades de lazer. Isto explica o sucesso do gênero aventura, que proliferou na década de 30. As leituras de gibis proporcionavam uma volta a outros tempos, como os medievais do Príncipe Valente, um turismo na selva de Tarzan e a outros planetas, na companhia de Flash Gordon - três heróis de sucesso na época. No final da década, entretanto, com a possibilidade de explodir a Segunda Guerra Mundial, como de fato aconteceu em 1939, as aventuras já não eram suficientes para levantar o ânimo de seu público. Dessa forma, em junho de 1938, é lançado o Super-Homem, que com seus poderes (capacidade de voar, visão de raio-x e força fenomenal), tornou-se o mais popular dos super-heróis de todos os tempos, um verdadeiro estouro de vendagem. Na esteira do Super-Homem, veio a legião dos super-heróis baseados na ficção científica. A dupla de criadores Joe Simon e Jack Kirby aproveitou a maré da euforia antinazista e do próprio medo dos jovens americanos, que não queriam ir para os campos de batalha, e criou a figura do Capitão América. Na história, o conhecido pesquisador

Prof. Rein-Stein convida um adolescente franzino para ser cobaia em uma experiência. Após a aplicação do soro, o rapaz desenvolve músculos, e sua coragem e patriotismo aumentam. Na época da publicação dessa HQ, o Capitão América aparece lutando contra alguns de seus inimigos, nada mais que Adolf Hitler e Mussolini. Logo adiante, na década de 60, surgiram outros personagens famosos, o Homem de Ferro e o Homem Aranha, por exemplo.

Criado pelos americanos Stan Lee e Steve Ditko, o Homem Aranha é o primeiro herói a ter a mesma idade de seu fã e, por isso, vive todas as inquietações de um adolescente, tem os problemas que o seu público vive todos os dias. Seu caráter demasiadamente humano fez com que se tornasse o super-herói preferido pelas novas gerações. Frederico Fellini, ele próprio um roteirista de HQ, ao comentar sobre as estratégias empregadas pelo criador do Homem Aranha, afirma que:

um nova-iorquino safra 1922, Stan Lee, teve a idéia de criar um personagem que se identificasse com seus leitores. E bota identificação nisso: adolescente, com acne despontando no rosto ainda imberbe, inseguro, crivado de dúvidas e suprema inovação urbanística - vivendo não em Metrópolis ou Gotham City, cidades de mentirinha, mas na fervilhante Nova York da década de 60. Gente como a gente. (apud OLIVEIRA; GUSMÃO, 1993).

As histórias em quadrinhos, como nos afirma os autores, “obedecem a uma cronologia em que super-heróis também envelhecem, embora em ritmo lento. Às vezes, os autores optam por mudanças, a fim de relacionar a narrativa à atualidade”.

É o que podemos observar com o Homem Aranha: inicialmente, o motivo que desencadeou a metamorfose em aracnídeo foi atribuída à picada que o adolescente recebera de uma aranha radioativa; atualmente, por uma aranha geneticamente modificada. Também de uns tempos para cá, o super-herói vem sofrendo algumas mudanças no transcorrer de sua vida: primeiro terminou os estudos, depois saiu da casa da tia viúva para ir morar sozinho, agora vive preocupado com contas a pagar como qualquer outro mortal.

A identidade de cada super herói, como pudemos constatar, está relacionada ao contexto histórico e representa a ideologia do seu tempo.

Mecanismos Enunciativos do Filme Homem Aranha II

Antes de explicitarmos os mecanismos enunciativos do filme, é importante ressaltar que, para o desenvolvimento do trabalho analítico com o enunciado filmico, precisamos lançar mão de um outro enunciado: a adaptação oficial do filme em quadrinhos. Encontrada nas bancas, logo após o lançamento do filme, para deleite dos fãs, esta produção impressa, de altíssima qualidade, caracteriza-se por apresentar a transposição do texto cinematográfico para os

quadrinhos. Dentro dos limites impostos por essa nova linguagem que, por exemplo, não tem o sistema sonoro, nem o visual cinético, tenta se aproximar o máximo do texto original.

Por isso, para ilustrar nossos comentários sobre o filme, recorreremos à história em quadrinhos. Essa escolha se deu pelo fato de que o filme, recém-lançado nos cinemas nacionais, ainda não se encontra disponível nas locadoras nem em DVD nem em VHS.

A abordagem que utilizamos a fim de contribuir com uma possível análise enunciativa do Homem Aranha II - o filme apóia-se na semiótica greimasiana e, mais especificamente, num ponto largo da tradição no domínio da semiótica segundo a qual, por operações de catálise, se pode reconstruir o ato gerador do enunciado/gênero. A catálise é a explicitação, efetuada graças às relações de pressuposição que os elementos manifestos no discurso mantêm com os elementos que estão implícitos (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 33). As marcas da enunciação presentes no enunciado permitem reconstruir o ato de produção desse enunciado e, uma vez recuperadas, podem contribuir para o tratamento do gênero centrado na descrição das condições de enunciação.

Entretanto, tratar o gênero filme sem descrever sua complexidade de produção, parece-nos difícil. Essa produção, realizada de forma coletiva, constrói paulatinamente o texto final audiovisual, que apresenta formas de expressão de diferentes linguagens. A dificuldade no trabalho analítico com um gênero da esfera da criação cinematográfica reside justamente nessa pluralidade de linguagens, que o caracteriza como um texto sincrético.



Figura 1

Se a textualização no filme é predominantemente sincrética, torna-se importante identificar as linguagens que compõem o texto para se chegar à “estratégia global”. Isto porque, como nos lembram Greimas & Courtés (1979, p. 174), “o plano de expressão está em relação de pressuposição recíproca com o plano de conteúdo, e a reunião deles no momento do ato de linguagem corresponde à semiose”. Assim, reconhecer as linguagens facilita detectar os arranjos sincréticos do plano de expressão e os efeitos obtidos no plano de conteúdo.

Pertencem ao sistema visual a linguagem verbal escrita, linguagem cinética (imagem em movimento), linguagem gestual (inclusive da expressão facial), linguagem cenográfica (cenários, figurinos), proxêmica (movimentação de atores no espaço), além de recursos técnicos de gravação, edição, recursos visuais, gráficos e de câmera, que atuam sobre as demais linguagens. Ao sistema de áudio compreende a linguagem verbal oralizada e todos os efeitos de sonoplastia.

A simples identificação das categorias sincréticas, porém, não atendem às necessidades do fazer semiótico. É preciso verificar como um sistema de linguagem está em relação com o outro. Por exemplo, o verbal retoma o visual, nega, contradiz, ilustra? Somente as estratégias de sincretização utilizadas pela enunciação é que vão determinar isso em cada texto (MÉDOLA, 2002).

Cada linguagem, com seu plano de expressão, pressupõe um plano de conteúdo provocando efeitos de sentido. No entanto, é importante observar que, apesar de constituir o seu plano de expressão com elementos de várias semióticas, o texto sincrético pode ser lido como um todo de significação e, como nos lembra Floch (1991, p. 234):

El recurso a una pluralidad de lenguajes de manifestación para construir un texto sincrético depende, creemos, de una estrategia global de comunicación sincrética que ‘administra’, si se quiere, el continuo discursivo resultante de la textualización y elige ‘vertier’ la linealidad del texto en substancias diferentes; en ciertos casos, los procedimientos de la sincretización pueden depender de verdaderas sinestésias.

Se a significação do texto sincrético depende da forma como as estratégias globais de comunicação são administradas, como preconiza Floch (1991), quando vamos partir para o trabalho analítico, com o filme, por exemplo, devemos deprender como essas estratégias são construídas, o que constitui um grande desafio. Esse tipo de texto apresenta problemas como: imbricamento de linguagens e de arranjos sincréticos; interferências e interfaces entre linguagens que criam efeitos de redundância, de contraposição e de contraste.

Ao semiotizar esses arranjos, estaremos trabalhando com formas e substâncias da expressão, o que torna mais complexo o trabalho de análise. Somente para termos um parâmetro das possibilidades de geração de sentido, tomemos como exemplo a forma da expressão da imagem no cinema.

A expressão imagética do cinema está formatada em planos, movimentos de câmeras, tipos de cortes que se constituem em elementos de uma espécie de gramática de textualização e que podem ser entendidos como fatores determinantes da forma da expressão, no caso da construção visual do texto. No cinema, a imagem é um recurso de linguagem visual muito importante, enquanto forma de representação do mundo natural.

Os primeiros teóricos dessa forma de expressão associavam a idéia do filme como uma escritura em imagens. Essa escritura, enquanto expressão narrativa, estrutura-se por uma gramática - o eixo paradigmático seria constituído pelos planos, os ângulos e os movimentos de câmera, selecioná-los equivale a escolher palavras; já no eixo sintagmático, estaria a montagem. A sintaxe seria a maneira de articular os elementos de modo a lhes dar uma significação, criando frases cinematográficas. Segundo Eisenstein (1998, p. 36):

o cinema liga planos que são descritivos, monovalentes, para obter conjuntos possuidores de um valor intelectual, isto é, discursivo. A montagem, manipulando os elementos gramaticais do cinema, dá origem a um sistema de abstração que é idêntico ao processo dialético do surgimento da linguagem humana. Cada plano é um signo inteligível, um símbolo da realidade que ele quer significar, como a palavra. E a sucessão dos planos forma uma linguagem lógica, como um conjunto de frases (discurso).

O resultado mais evidente dessa gramática que articula as imagens no plano da expressão é o engendramento da categoria aspectual continuidade/descontinuidade. É essa aspectualidade, realizada pelo procedimento de edição, que mantém o interesse por um texto com uma seqüência (começo, meio e fim), nas estruturas sêmio-narrativas, mas que no nível discursivo se sustenta enquanto performance.

A performance, por sua vez, fica sujeita à câmera de cinema, que é capaz de guiar o olhar, escolher o que ver, aproximar de detalhes, mover-se significativamente através do espaço/tempo que ficará registrado na película, assim como determinar o tempo de exposição. O que o público vê, na verdade, é a opção que a lente da câmera permitiu que visse.

Dentre os sistemas semióticos visuais abrigados pelo suporte cinematográfico, a imagem é manifestada na tela por recortes chamados planos. A literatura especializada em cinema costuma classificar por volta de sete ou oito tipos que têm como ponto de referência a figura humana. As escolhas desses planos pela enunciação, enquanto procedimento de discursivização, buscam gerar efeitos de sentido. Em câmera objetiva, aquela que assume posição do olho de um observador onipresente e onisciente, mas do ponto de vista de quem está fora da ação (no caso o enunciatário), podemos mencionar os planos mais usados com freqüência:

- plano geral:** utilizado para apresentar todos os elementos da cena;
plano de conjunto: permite maior clareza nos pormenores da ação;
plano americano: aquele que “corta” a figura humana à altura dos joelhos;
plano médio: mostra ação de uma distância média entre o plano geral e o close-up;
plano próximo: enquadra a figura humana da metade do tórax para cima;
close-up: mostra apenas os ombros e a cabeça do ator;
superclose: mostra somente a cabeça do ator dominando praticamente toda a tela;
plano de detalhe: enquadra apenas detalhes que vão valorizar a seqüência.

Além dos planos em câmera objetiva, encontramos, principalmente nas cenas de suspense, a chamada câmera subjetiva, cujas tomadas são percebidas pelo enunciatário na perspectiva do olhar de um actante instalado no texto. Com esse recurso, ao mesmo tempo em que se torna explícito o ponto de vista de um narrador, propõe-se um “mergulho” do enunciatário no interior da cena.

Note-se que o recorte do enquadramento interfere na substância da expressão promovendo efeitos como a intensificação dramática. Entretanto, o enquadramento é apenas um dos elementos constituintes da forma da expressão da imagem cinematográfica, pois existem ainda outros.

O importante é termos consciência de que não existe o acaso na montagem de um filme, todos os elementos constitutivos de plano, enquadrado a partir da intenção do diretor, são passíveis de uma leitura ideológica pelo espectador, e serão reforçados, ou não, pela relação criada pelo corte. Assim sendo, o corte poderá reforçar ou atenuar determinadas relações, dependendo das necessidades surgidas na narrativa (LEONE; MOURÃO, 1993, p. 57).

Isto ocorre no filme *Homem Aranha II*, que mesmo sendo projetado para causar o maior impacto no seu espectador, também é um longa intimista. Em boa parte do filme, cenas de ação foram substituídas por diálogos. Fato que levou seu espectador, em um primeiro momento, a uma certa frustração. Normalmente, o narrador desse tipo de história tem como propósito conduzir a narrativa para ressaltar a coragem, a força, a inteligência e os poderes do seu super-herói, por meio de muita ação e pancadaria. O que não acontece nesse filme, em que o espetáculo das lutas só existe para justificar o fluxo da narrativa.

Assim, de todos os planos que compõem a organização visual desse filme, o plano próximo é o mais utilizado por seu enunciatário, pois enquadrando os atores da metade do tórax para cima, os diálogos entre os personagens são mais evidenciados (figura 2).

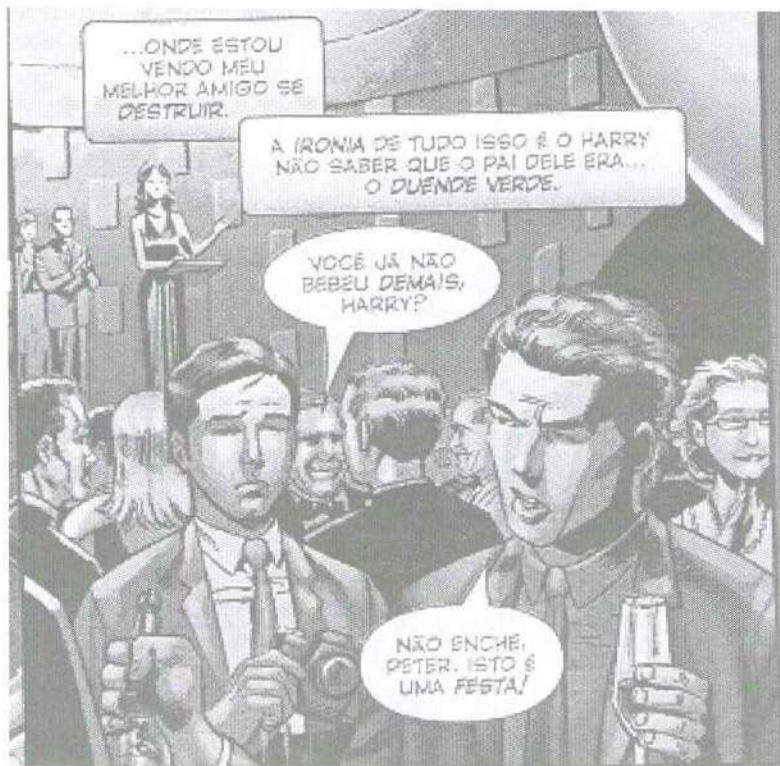


Figura 2

Outra característica interessante do filme é como o espectador é levado a compartilhar a crise de identidade pela qual passa seu herói. Podemos perceber que na relação enunciatador/enunciatário fílmico se estabelece um contrato de manipulação (ou fidedúcia) de ordem patêmica.

Esse contrato pode ser entendido como o envolvimento efetivo e afetivo do enunciatário, promovido pelos efeitos de sentido produzidos nele, decorrente das dimensões cognitiva e pragmática, garantindo a comunicação coerente e efetiva, uma vez que firma o contrato fideduciário do crer. É “a dimensão sensível que garante o envolvimento afetivo, receptáculo de impulsos que desencadeiam emoções, sentimentos e paixões” (DINIZ, 2004).

No decorrer da narrativa, o espectador é levado a “sentir” com o Homem Aranha as consequências de ser super-herói, ter super poderes e, assim, questionar até que ponto compensa abrir mão de sua vida em detrimento à dos outros. Para provocar tal efeito, o enunciatador se vale de diferentes estratégias discursivas nos vários sistemas de linguagem que compõem o texto audiovisual.

No visual imagético, desde os planos, movimentos de câmera, tipos de cortes até os formantes cromáticos (cor), eidéticos (traços) e topológicos (espaço). Por exemplo, as categorias cromáticas /claro vs escuro/ e /monocromático vs pluricromático/ manifestam o estado d'alma do alter-ego do Homem Aranha. Quando Peter Parker se sente frustrado, chateado, rejeitado, há predominância de tons escuros e monocromáticos, caso contrário, de tons claros e coloridos (figura 3).



Figura 3

O formante cromático também serve para marcar um deslocamento espaço-temporal, que pode ser constatado na cena em que Peter aparece dormindo e sonhando (figura 4). O enunciador nos aproxima, por meio das lembranças do adolescente, de acontecimentos que marcaram a vida dele e deixaram marcas de sofrimento. Depois com o despertar do personagem, afastamos e coloca os acontecimentos recordados na categoria de passado (figura 3).



Figura 4

A narração se realiza, predominantemente, a partir do ponto de vista “externo”, em câmara objetiva, aquela que assume a posição do olho de um observador onipresente e onisciente, mas do ponto de vista de quem está fora da ação (no caso do enunciatário), como normalmente acontece nos gêneros veiculados na mídia e no cinema. Trata-se, pois, de um procedimento resultante da instauração de um observador posicionado no discurso de forma implícita e distanciada. Este observador apresenta certos detalhes que demonstram um conhecimento completo, senão completo, bastante íntimo. Seja pelas cenas das mais difíceis e embaraçosas situações pelas quais o nosso herói passa, seja pela apresentação em discurso indireto livre, em que Peter Parker, pelo seu próprio discurso, expõe suas indagações. Em ambas as situações, o observador não abandona o controle da narrativa, faz apenas com que se possa penetrar na consciência do personagem e, assim, “a reflexão” seja instaurada. Os movimentos de câmara mais lentos e

os ângulos de visão médio, aqueles em que a cena é observada como se ocorresse à altura dos olhos do espectador, são utilizados aqui para expressar a ausência de ação e dar um tom intimista à narrativa.

Também os recursos dos planos **close-up** e **super-close** para tornarem nitidas as expressões do personagem e revelarem seus sentimentos com mais força e intensidade dramática, na tentativa de inserir o enunciatário na sua “alma” (figura 5).



Figura 5

A essa categoria se alia, ainda, a categoria topológica /**superioridade vs inferioridade**/, manifestada na cena em que o super-herói perde seus poderes e, depois, os recupera. Peter Parker é projetado numa posição de inferioridade, caído no chão, embaixo de armários ou dependurado em um varal de roupas ao perceber que suas teias não funcionam (figura 6).

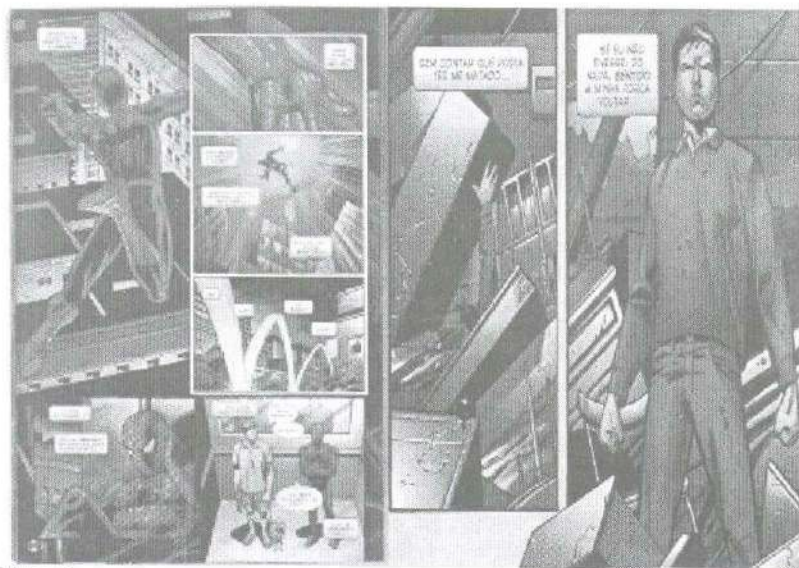


Figura 6

Além do imagético, temos, no sistema visual, o verbal escrito, o gestual, a proxêmica, o cenário e o figurino que também reiteram a categoria do conteúdo /identidade vs alteridade/.

No sistema semiótico sonoro, o verbal oral, a música e os ruídos vão muito além de ser simples suporte da imagem. Por se tratar de um texto cinematográfico, os sons criam, reforçam e conduzem o enunciatário a efeitos de sentido, assim como ocorre nos sistemas visuais. O som da música é sentido antes de qualquer outra percepção, atua como uma espécie de conector capaz de dar unidade às outras manifestações, que se sobrepõem uma às outras.

O filme e suas conotações sociais

Não devemos deixar de mencionar que o filme é um texto formado por linguagens de conotação social, as quais abrigam significações de categorias semânticas provenientes tanto da universalidade da cultura quanto das especificidades culturais de uma sociedade. Dessa forma, o conotativo remete ao intersubjetivo da relação enunciativa, já que o que é passível de conotação está sempre entre o “eu” e o “tu” pressupostos na enunciação, sendo do domínio das significações do universo social. Quando muitos dos valores e dos temas tratados pelo filme são identificados pelo enunciatário é porque compartilha de um conhecimento anterior sobre aquilo que se discursiviza (MÉDOLA, 2002).

Assim, outro aspecto relevante para balizar a abordagem refere-se ao fato de que, como a revista em quadrinhos, o filme também é um produto da indústria cultural. Entretanto, considerado enquanto artefato artístico de massa, é capaz de gerar bens simbólicos que permeiam o imaginário social. Resgatar, em um texto, os valores que regem a dinâmica da vida social e determinam a práxis sócio-cultural de um povo é, em certa medida, desvelar como os sujeitos se reconhecem e afirmam a própria identidade. Na verdade, colocar em discurso valores e imagens que “refletem” a imagem daquele para quem se fala, dos valores em vigência na sociedade a que pertence, constitui nada mais que uma estratégia de manipulação.

A forma como o personagem foi caracterizado, suas roupas, seus gestos, seu comportamento em eventos sociais formais, a decoração de seu quarto, nos remete ao adolescente americano, de classe média, tímido, desajeitado, completamente desprovido de charme. No final, tudo não passa de uma estratégia de manipulação do enunciatário que quer seduzir seu enunciatário a partir da identificação que se estabelece entre o ele e o super-herói. Como dissemos anteriormente, esta é uma das características que torna o Homem Aranha o mais popular dos heróis de quadrinhos entre as novas gerações.

Também a utilização de recursos de ancoragem espacial e temporal, como as imagens de lugares conhecidos, proporcionando um efeito de realidade. Para ilustrar, citamos o exemplo do filme **Homem Aranha I**, que tinha, como pano de fundo, imagens das Torres Gêmeas. E que após 11 de setembro, quando os Estados Unidos sofreram vários ataques terroristas, a pedido do governo, o

diretor do longa fez algumas alterações. Quando o filme chegou aos cinemas, o espectador foi privado de ver imagens que os levassem a lembrar das duas edificações recém bombardeadas, evitando algum tipo de constrangimento.

Durante as filmagens do **Homem Aranha II**, o contexto vigente já era outro. Os Estados Unidos, que tinham declarado guerra contra o terrorismo internacional, invadiram o Afeganistão à procura dos terroristas, fato que ocasionou a morte de muitos civis. Em seguida, as forças armadas americanas invadiram o território iraquiano, seu líder Sadam Hussein foi deposto e perseguido. Todas as mídias, impressa, radiofônica e, principalmente, a televisiva do mundo todo noticiaram o fato e o transformaram em um “espetáculo”, em que os americanos foram os “super-heróis”.

Entretanto, à medida que o tempo foi passando, as coisas se reverteram. Tal posicionamento norte-americano custou-lhes, além de ameaças à segurança nacional, desequilíbrio econômico, também um grande abalo na sua imagem perante a opinião pública mundial. Até mesmo os americanos que, em um primeiro momento, apoiaram tal atitude governista, conforme a mídia internacional divulgava imagens sobre a guerra e as atrocidades cometidas em nome dela, passaram também a repudiar as ações do governo de George Bush. Fato que incomodou os “Conservadores”, que estavam de olho na reeleição de seu candidato à presidência.

Foi nesse contexto sócio-histórico que o filme *Homem Aranha II* foi produzido, o que parece ter “contaminado” seu enunciador que, no caso do enunciado fílmico, é complexo-composto por diretor, produtores, roteiristas e todos aqueles envolvidos no processo de produção do filme. Como sabemos, o enunciador faz escolhas ao construir seu enunciado sempre de acordo com a imagem que tem de seu enunciatário e os valores que quer colocar em discurso.

Neste filme, temos novamente o tempo e o espaço retomados metonimicamente da enunciação, instalando-se, portanto, o **então** e o **lá** do enunciado, bem caracterizados por imagens (cenário e figurino) que nos remetem à Nova York do final do séc. XX, início do XXI. Entretanto, alguns recursos utilizados pelo enunciador revelam com mais intensidade os valores assumidos por ele para manipular cognitiva (fazer-criar) e pragmaticamente (fazer-fazer) o enunciatário.

Ponto alto da narrativa, a cena do acidente com o trem desgovernado é uma boa demonstração de como o enunciador joga com conteúdos implícitos para passar valores e deles convencer o enunciatário. Depois de revelado o alter-ego do Homem Aranha, os passageiros se unem e enfrentam seu poderoso inimigo, Dr. Octopus, para defender seu herói. Em uma grande metáfora, tanto os passageiros como o super-herói figurativizam, respectivamente, o povo americano e o seu governo. Dessa forma, sutilmente fica a sugestão de que o povo deve se unir e defender seus ideais nacionalistas, pois, afinal de contas, seu governo e sua nação têm sofrido as consequências por querer “salvar” o mundo.

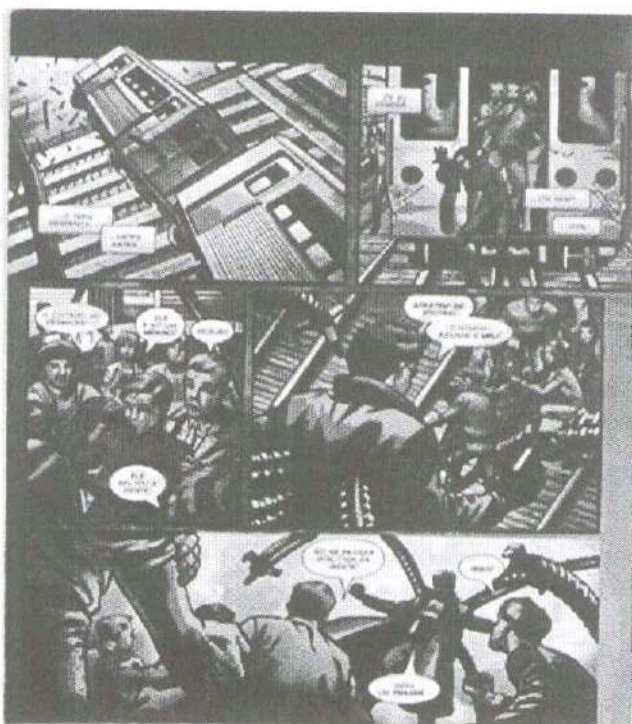


Figura 7

Considerações Finais

Diante dos limites impostos a esse artigo, não foi possível efetuar uma análise aprofundada do objeto. Assim, a partir da apresentação dos resultados preliminares do trabalho analítico com o filme do Homem Aranha II, procuramos evidenciar as estratégias discursivas utilizadas pelo enunciador fílmico para estabelecer com seu enunciatário determinados contratos.

Com base no conceito de gênero textual, apresentado por Bakhtin (1992), complementado nos aspectos pedagógicos pelas propostas de Dolz & Scheneuwly (1998), pudemos constatar a importância de se fazer uma descrição dos gêneros textuais centrada nas funções sócio-discursivas, uma vez que apenas o conhecimento dos aspectos lingüísticos de um texto não garante uma leitura eficaz de todos os gêneros discursivos existentes nas diferentes esferas sociais, principalmente daqueles que possuem novos meios de expressão - como os gêneros da esfera midiática e da criação cinematográfica, que devem ser acolhidos no espaço escolar como um fator prioritário para o processo educativo contemporâneo.

Já com a contribuição da Teoria Semiótica buscamos, a partir da compreensão do plano de conteúdo e da análise do plano de expressão, refazer o caminho da construção da mensagem e dos processos ideológicos envolvidos nessa construção, na tentativa de verificar “o que o texto diz e como faz para dizer o que diz” (GROUPE D’ENTREVERNES, 1985, p. 7).

Referências

- BACCEGA, M. A. Tecnologia, escola, professor. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 3, n. 7, set/dez. 2001.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999 [1997].
- DINIZ, M. L. *Acontecimentos e memória no telejornal comunicação efetiva e afetiva*. Porto Alegre, 2004. Texto inédito.
- DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école*. Paris: ESF ÉDITEUR, 1998. (Didactique du Français).
- EISENSTEIN, Sergei. *Notes of a film director*. Nova York: Dover Publications, 1998.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte seqüencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FLOCH, J. M. *Petites mythologies de l’œil et l’esprit: pour une sémiotique plastique*. Paris: Hadés-Benjamins, 1991.
- GALHARDI, E; AMARAL, H. *Seqüência didática como gênero de discurso: um estudo a partir do conceito de cronotopo*. Intercâmbio X, 2001.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÈS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1979 [s.d.].
- GROUPE D’ENTREVERNES. *Analyse sémiotique des textes*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1985.

HEBERLE, V. Análise crítica do discurso e estudos de gênero: subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M; TOMUCTH, L. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Prof. Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

LEONE, Eduardo; MOURÃO, Maria Dora. *Cinema e montagem*. São Paulo: Ática, 1993.

MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MÉDOLA, A. S. Terra Nostra: estratégias de textualização na novela das oito. *Galáxia: revista transdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura/Programa Pós-Graduado em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, São Paulo, Educ, n. 4, 2002.*

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: _____.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru: Edusc, 2000.

OLIVEIRA, Lúcia Helena; GUSMAN, Sérgio. A fantástica ciência dos super-heróis. *Superinteressante*, ano 7, n. 9, São Paulo, Abril, set. 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru: Edusc, 2002.

SCHAUN, A. *Educomunicação: reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

TARKOVSK, A. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC/RS. Petrópolis: Vozes, 1995.

Fonte das Ilustrações

HOMEM ARANHA II: adaptação oficial do filme em quadrinhos. Barueri: Marvel/Panini Comics, Inc., 2004.



O VERBAL E NÃO-VERBAL NA PRODUÇÃO DOS EFEITOS DE SENTIDO NO GÊNERO CHARGE

Maria Irene Pellegrino de Oliveira SOUZA (UEL)¹
Rosemeri Passos Baltazar MACHADO (UEL/FACCAR)²

Introdução

Atualmente a relação palavra/imagem tem se mostrado com frequência nos assuntos relacionados à leitura e produção de textos. Inúmeras são as propostas elaboradas por estudiosos que têm como objetivo discutir questões voltadas ao ensino/aprendizagem de linguagens. A questão do gênero se enquadra em uma dessas preocupações. O presente artigo desenvolve, por meio da teoria dos gêneros, e utilizando como ferramenta de leitura a abordagem sócio-interacionista e alguns aspectos relacionados à lingüística textual, análises de algumas charges que apresentam tanto o conteúdo verbal quanto o não-verbal. No que se refere às charges, pode-se dizer que há um *continuum*, ou seja, a figura (imagem) e o código verbal se completam na produção dos efeitos de sentido. Com relação à escrita, é importante observar a forma, o traçado das letras e até os próprios balões (comuns em algumas charges), pois se constituem em elementos importantes no processo de interação entre produtor/enunciador e leitor/enunciatário. Este tipo de gênero apresenta uma certa quantidade de recursos lingüísticos; no entanto, é bastante comum em algumas charges o desenho de um balão com apenas um sinal de pontuação (ou a pontuação apenas). Sendo assim, a pontuação deve ser entendida não só como elemento necessário à produção textual, mas também como elemento gráfico que compõe e estrutura a imagem. Enfim, deve-se considerar os elementos da sintaxe visual a partir dos elementos constituintes da imagem: cor, ritmo, volume, composição, direção e, a partir desses aspectos, adotar um método de leitura das imagens englobando o verbal e o não-verbal como reforçadores na produção dos efeitos de sentido. Afinal, como Bronckart (1999, p. 71) afirma, todo texto conta com “mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos” específicos a cada tipo na geração da produção dos efeitos de sentido. Dessa forma, a interpretação e compreensão dos sentidos de qualquer que seja o gênero textual vai depender da ativação do conhecimento enciclopédico do ouvinte, do contexto sócio-histórico (refere-se à época e ao modo de interação, isto é, se determinado texto foi produzido na escola, na mídia, etc.) e das condições de produção do discurso no gênero charge, ou seja, da contextualização³ do texto tanto no nível da influência quanto da organização que este pode apresentar.

¹ Professora do Depto. de Arte Visual da Universidade Estadual de Londrina.

² Professora do Curso de Letras da FACCAR - Faculdade Paranaense - e do Depto. de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina.

³ Para Bronckart (1999, p. 93), há diversos fatores ligados à organização de um texto, mas os que se destacam são aqueles ligados à influência necessária dos textos.

Charge: Uma Informação pelo Humor

A charge pode ser melhor entendida quando definida de forma a compará-la com outras formas de humor muito parecidas com ela, como é o caso da caricatura. Genericamente, pode-se dizer que esses gêneros são, na realidade, formas de representar pessoas e situações através do humor. O humor, muitas vezes, se apóia mais nas imagens que no verbal, como ocorre na maioria das charges.

O humor é um recurso ao qual o homem sempre recorre, pois possui a característica de transformar tudo em humor, utilizando-se de todo tipo de linguagem expressiva. As caricaturas são exemplos dessa capacidade, é uma forma exagerada e satírica de o locutor⁴ revelar determinadas idéias, posições acerca do mundo. Na grande maioria das vezes, as caricaturas acompanham reportagens, ou seja, fazem parte de uma matéria. Já as charges apresentam desenhos que aparecem isolados de qualquer assunto, e são passíveis de interpretação e compreensão. Dessa forma, pode-se dizer que a charge teve origem na caricatura, ou seja, o exagero, a acentuação de determinados traços nas personagens apresentadas nas charges foi, na realidade, herdada da caricatura. A diferença entre ambas, atualmente, está no fato da charge ser considerada como um artigo assinado. Por exemplo, a charge jornalística pode valer por si só como uma matéria.

Quanto à estrutura, a charge pode constituir-se de apenas um quadro, uma imagem (que é o mais comum), mas pode apresentar, também, uma ou duas cenas distribuídas em quadros menores, com algumas escritas em balão ou mesmo fora dele. Frequentemente, o foco da charge é a política, ou melhor, a sátira à política, e isso se deve ao fato de a charge ter surgido com o fim específico de criticar e zombar de fatos ou situações reais.

Com relação ao surgimento, determinar um pai para a charge ou estabelecer a data e o local de seu surgimento é algo um tanto complicado. Pode-se dizer que o pai da charge foi o francês Honoré Daunier que, por meio dos desenhos publicados no jornal *La Caricature*, buscava criticar fortemente o governo da época. A partir daí, segundo Moretti (2004), os jornais foram percebendo o quão eficaz era este tipo de manifestação de opiniões e passaram a utilizá-la como uma forma de comunicação, crítica e reflexiva. O que importa

Neste caso, ele divide tais aspectos em dois conjuntos e os nomeia de fatores de fatores de primeiro conjunto (refere-se ao mundo físico) e os de segundo conjunto (que é do social e subjetivo).

⁴ Contudo, convém salientar que Bronckart (1999, p. 93), apesar de utilizar os termos “emissor” e “receptor”, também cita a série sinonímica “produtor ou locutor” para o primeiro. E no que se refere à produção oral, ressalta que o receptor pode ser chamado de “co-produtor ou interlocutor”, pois há a possibilidade de uma participação mais direta, ou seja, de uma resposta no diálogo. Neste trabalho, seguindo a teoria do dialogismo bakhtiniano (todo discurso é uma atividade linguageira, ou seja, é, portanto, por natureza dialógico) optou-se pelos termos locutor e ouvinte.

destacar é que, assim como nos Estados Unidos e França, a charge no Brasil foi ganhando espaço nos jornais e, aos poucos, conquistando a condição de matéria.

A charge pode ser definida como um texto visual, isso porque grande parte do efeito de sentido (quando não todo sentido) se efetua por intermédio do desenho (da imagem produzida). Enfim, a produção de sentido nesse tipo de gênero possui relação direta com o exterior, isto é, com a realidade, e está amplamente ancorada no todo da imagem apresentada. O desenho, além de ser manifestação da arte, é também unidade portadora de sentido, sentido este que o locutor prefere revelar por meio do humor.

Muitas vezes o próprio jornal fornece determinados suportes para que o conteúdo proposto na charge seja compreendido, entretanto isso não basta, pois se o leitor/ouvinte não tiver conhecimento ou um certo domínio cultural, não atingirá o significado do mesmo. Ao falar do significado que a mensagem da charge pode ter ou não para o leitor, faz-se necessário comentar sobre certos aspectos que estão diretamente ligados não só à recepção, isto é, à interpretação e compreensão por parte do ouvinte (como o conhecimento de mundo ou enciclopédico, o conhecimento prévio partilhado), mas também ao próprio locutor, pois este acaba por demonstrar certos conhecimentos na construção de um gênero. Bronckart (1999, p. 97-98) comenta sobre isso de forma bastante clara ao afirmar que os conhecimentos do “agente-produtor” variam de acordo com sua experiência e com o estoque de informações que este possui em sua memória e que possibilita colocar a linguagem em ação.

Dentre os conhecimentos citados, é essencial que se entenda que estes devem ser prévios e partilhados. Com relação ao conhecimento lingüístico, pode-se dizer que este se refere ao reconhecimento dos elementos que compõem o léxico de uma língua. Pensando na charge, muitas vezes, o leitor pode não conseguir entender a mensagem, porque a mesma apresenta algum termo escrito em outra língua, ou mesmo expressões de gírias. Já o conhecimento textual refere-se à capacidade do leitor saber identificar os tipos de textos e de formas discursivas existentes num gênero, ou seja, saber que se trata de uma seqüência expositiva, porque o aspecto temporal é irrelevante e impossível de ser especificado, ou de uma narrativa, porque, ao contrário da expositiva, há uma marcação cronológica. Convém observar que, ao falar de tipo de texto, tal denominação não deve ser confundida com tipo de gênero. Todo gênero é formado por determinados tipos de textos⁵ ou, como denominam alguns estudiosos de gênero, por seqüências ou modalidades textuais. No caso da charge, pode-se dizer que se trata de um gênero cuja modalidade textual preponderante

⁵ Marcuschi (2003, p. 22-23) comenta que muitos estudiosos preferem uma definição mais técnica e precisa, ao definir gênero e tipo textual; por isso a expressão tipo textual serve para designar seqüências definidas segundo sua composição e estrutura, como, por exemplo, os aspectos lexicais, sintáticos, o emprego de determinados tempos verbais, etc. Neste caso, está se falando das definidas e conhecidas seqüências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, dialogais, injuntivas, etc. Já a expressão gênero

é a argumentativa, no sentido de transmissão de uma posição crítica. Importante observar que, ao se falar em argumentação, não se está fazendo referência aos itens que compõem o nível argumentativo da linguagem, mas sim ao que se refere à manifestação de opinião de um sujeito que busca - por intermédio de recursos como o humor, a sátira, o desenho - demonstrar seu ponto de vista e convencer o outro. Com referência ao conhecimento de mundo ou enciclopédico, pode-se afirmar que se a identificação de um determinado gênero ou a compreensão de uma mensagem não for possível, isso se deve a falhas nesse tipo de conhecimento do leitor. E, neste ponto, deve-se fazer referência ao princípio da dialogicidade, ou seja, ao papel do ouvinte no processo enunciativo, afinal toda enunciação possui um locutor e um ouvinte, e este pode ou não interferir na enunciação, desde que tenha conhecimento suficiente e o próprio gênero possibilite tal ato. Machado, I. (1995, p. 70) afirma: “A enunciação não é apenas verbal, mas refere-se a tudo que contribui para sua apreensão. O não-dito é também comunicação”.

O Conteúdo Verbal no Gênero Charge

Conforme mencionado, é comum a charge apoiar-se apenas no desenho para a emissão de um sentido. No entanto, há charges que também apresentam o texto verbal, e esse conteúdo verbal refere-se tanto às palavras propriamente ditas quanto tão somente à presença de sinais de pontuação. O texto chargístico geralmente é escrito à mão e isso, obviamente, propicia ao produtor maior poder de representação figurativa, pois o sentido da mensagem pode ser reforçado e melhor atingido pelo próprio traçado das letras. Isto quer dizer que o enunciador chargístico pode representar, através do contorno das letras ou dos pontos (como por exemplo, o tamanho das letras, o traçado tremido ou ondulado, as cores, etc.), o próprio significado da mensagem; como um reforço para a idéia de medo, alegria, tristeza, preocupação entre outros.

No que se refere ao conhecimento de mundo, ou à importância que este exerce para a compreensão do texto chargístico, pode-se pensar que este gênero é produzido somente para certos leitores, ou seja, existe um determinado público acostumado com este tipo de leitura. Esta não deixa de ser uma afirmação verdadeira; no entanto, como este trabalho aborda a questão de produção e interpretação de um determinado gênero (o chargístico) e como este é o assunto atualmente em pauta no que se refere ao ensino⁶ brasileiro, é óbvio que se deve considerar que, devido a diversos fatores (inclusive de ordem socioeconômica), não é difícil encontrar alunos que não têm acesso a jornais, revistas, enfim, a

textual refere-se às produções presentes na vida diária, isto é, o gênero pode ser definido segundo características sócio-comunicativas, estilo, funcionalidade, etc. E, ao contrário dos tipos textuais, os gêneros são inúmeros.

⁶ Neste sentido, é importante salientar que os gêneros, além de serem considerados meios pelos quais a comunicação se torna possível, são também objeto de ensino/aprendizagem.

veículos de informação e cultura e, como conseqüência, não conseguem ler e apreender o sentido de uma charge, de uma história em quadrinhos, etc. Por isso, mais uma vez, o papel do professor deve ser pensado e refletido para que o ensino, em todos os níveis e instâncias, seja melhor direcionado e conduza, de fato, para a formação de cidadãos. Ainda analisando o assunto segundo a perspectiva didático-metodológica, deve-se salientar que ler (interpretar e apreender os sentidos) uma charge pode não ser tarefa das mais fáceis para muitos, mas pode se tornar algo extremamente atraente quando bem trabalhado, pois trata-se de um gênero que, através do humor, pode ser formador de opiniões e, conseqüentemente, tornar-se auxiliar nos trabalhos referentes à produção de seqüências argumentativas. Brandão (1998, p. 87), analisando o componente argumentativo da linguagem, afirma que a argumentação deve ser vista como um meio que visa à interação:

Produzida por um sujeito e dirigida a sujeitos, portanto, constitutivamente dialógica, a argumentação é, sobretudo, uma atividade interacional. Nesse sentido, torna-se importante salientar o papel que assumem as imagens que o locutor faz de si mesmo e que constrói do interlocutor, as presunções do locutor a respeito das convicções desse interlocutor para escolher e articular os argumentos e os contra-argumentos a serem utilizados no discurso.

Tendo em vista que a charge aborda acontecimentos relacionados a um determinado momento e lugar, é importante salientar que esse tipo de gênero pode possuir vida efêmera. Dependendo da região, do assunto, do contexto, fica difícil a leitura, a compreensão e a interpretação do fato descrito na charge. Não se deve esquecer, também, dos aspectos sócio-históricos, já abordados por Bakhtin (1997, p. 46) em sua definição acerca do enunciado:

Um enunciado isolado e concreto é dado num contexto cultural e semântico axiológico (científico, artístico, político, etc) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante.

Conforme comentado, o desenho é fator determinante numa charge; ele pode ser interpretado como um tipo de texto descritivo, pois todos os detalhes presentes na imagem vão influenciar e auxiliar a compreensão do sentido proposto na mensagem. As imagens, palavras, expressões ou até o próprio fato de não haver nenhum conteúdo escrito (apenas sinais de pontuação ou balões em branco) já produzem um determinado sentido.

Gênero Textual: Como Defini-lo?

Definir gênero não é, em absoluto, algo tão simples assim, pois, além da complexidade no que se refere à funcionalidade, há também problemas relacionados a certas epistemologias, como, por exemplo, gênero textual, tipo de texto e tipo de discurso. Machado, A. (2004, p. 5-12), no artigo em que defende a tese de que o conceito de gênero deve ser visto de forma contextualizada e não pertencente a um ou outro pesquisador, afirma que o gênero não se define, mas há uma explicação, ainda que simplista, que pode auxiliar em tais definições: "... gênero de texto é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem". A partir daí é que se pode pensar nos gêneros: cartas familiares, diários, etc. Ainda, segundo a autora, o que se tem explicado de forma mais específica é a definição de tipos de discursos (ou tipos discursivos). Segundo o interacionismo sócio-discursivo, os tipos de discurso são formados por textos e, de acordo com cada nível (semântico-pragmático, morfossintático e textual), pode apresentar características específicas. Há quatro tipos de discurso básicos: interativo, teórico, relato interativo e narração; mas que, segundo as diferenças nas diversas teorias, tem gerado algumas dúvidas no que se refere à interpretação.

Entretanto, mesmo em meio a tantas discussões e linhas teóricas, ainda que de forma simplista (como bem mencionou Machado, 2004), é preciso que tenha em mente que os gêneros textuais referem-se à vida cotidiana e, por isso, é fruto do social. Marcuschi (2003), ao comentar sobre a evolução dos povos e de sua cultura, explica que na Antigüidade, nos povos de comunicação oral, já havia alguns tipos de gêneros, obviamente, em quantidade bem restrita. Atualmente, com a era da informática e dos novos meios de comunicação, os gêneros foram surgindo, se multiplicando e se transformando rapidamente.

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. (MARCUSCHI, 2003, p. 20)

Segundo os autores do dicionário de Análise do Discurso, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 249), a noção de gênero é discutida desde a Antigüidade, primeiramente com os gregos arcaicos que classificaram os gêneros em épico, lírico, dramático, etc.; posteriormente, na era clássica, a classificação dos gêneros estava ligada à oratória (ao gênero jurídico e político). De acordo com a tradição literária, o gênero era definido, segundo critérios como a estrutura do texto, a composição e forma dos conteúdos, a concepção e representação do texto. Entretanto, com o tempo, verificou-se que tais critérios não eram suficientes; afinal, é possível perceber, em um único texto, vários critérios. Bakhtin (1997, p. 279) afirma que a grande dificuldade em nomear e classificar gênero está no

fato deste gênero estar ligado à interação verbal, justamente porque se trata de uma atividade humana que envolve tanto o oral quanto o escrito:

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.

A classificação de determinada forma textual como gênero ou não vai depender, primordialmente, de sua funcionalidade e de seu caráter sócio-comunicativo. Apesar da noção de gênero estar muito mais ligada à função comunicativa e à interação que à forma, com relação à charge o que se pode afirmar é que há uma combinação de elementos definidores. Existe o suporte – jornal ou revista – que fornece algumas pistas para a identificação e grande parte dos efeitos de sentido por ela emitidos, mas há também o fato de o leitor/ouvinte, ao olhar para a charge, já saber de que tipo de gênero se trata, devido à forma. Afinal, conforme citado, a charge é uma informação pictográfica, isto é, grande parte, senão todo o sentido, é transmitido através do desenho. Assim sendo, não é difícil identificar e muito menos definir a charge como um gênero que aborda tanto o aspecto verbal como o não-verbal.

A Dialogicidade e o Humor Chargístico

Para Bakhtin (1998), o dialogismo é o princípio fundamental da linguagem. É ele o responsável pelo efeito de sentido produzido pelo discurso. Para ele, um discurso não se constrói com base nele mesmo, mas sim a partir de um outro já elaborado, por isso mesmo um discurso não é único e irrepetível. Para o autor (1998, p. 90), “a compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra”. Pode-se observar que é nesse percurso discursivo que mais se torna visível a noção dialógica da linguagem em que existe um “eu” que está ligado a um “outro” e ambos são detentores da consciência estabelecida a partir da compreensão.

Barros (1994, p. 3) define o dialogismo como “o espaço interacional entre o ‘eu’ e o ‘tu’ e o ‘outro’, no texto.” Outro aspecto muito importante da interação dialógica entre o “eu” e o “tu” ou entre o “eu” e o “outro” é que não se leva em consideração apenas a interação verbal. Há, entre eles, outros pontos a serem verificados, como o caráter persuasivo dos discursos ou mesmo as relações de interpretação presentes no interior do texto. Tanto um como outro fazem parte de um valor maior, que é o argumentativo. A língua possui, nela mesma, traços argumentativos. Ela engloba todos os aspectos que ajudarão na sua significação. Ao elaborar uma frase, por exemplo, esta deve ter indícios que levem o receptor à sua interpretação (compreensão) e, conseqüentemente, à

situação ou idéia descrita pelo locutor. Durante este processo de indução e compreensão do significado é que Ducrot (1987, p. 20) afirma haver um diálogo e, enquanto tal, não se pode dizer que determinada significação é verdadeira ou não, o que há são apenas suposições (num diálogo não há sentenças verdadeiras ou falsas, mas sim sentenças reveladoras de diferentes opiniões): “[...] o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação.”

No que se refere à charge, é exatamente isso que ocorre, ou seja, conforme já mencionado, o conteúdo chargístico revela muito mais uma opinião, uma crítica através do humor, que uma informação propriamente dita. O humor presente neste tipo de gênero visa a persuadir, isto é, ao mesmo tempo em que existe um “eu” que revela um determinado ponto de vista, esse mesmo “eu” pretende penetrar na subjetividade do “outro” de forma que este compartilhe da mesma opinião. O discurso direto é um exemplo disso, afinal, é por meio dele que se pode notar a presença de outros sujeitos na voz de um mesmo autor. Segundo Maingueneau (1996, p. 89), “é no discurso direto que se pode introduzir na enunciação do autor as enunciações de outros sujeitos”. Nas charges que apresentam discurso direto, por exemplo, percebem-se dois sistemas enunciativos que são facilmente identificados e representados pelos sinais pertencentes à escrita, como o caso das aspas e do travessão.

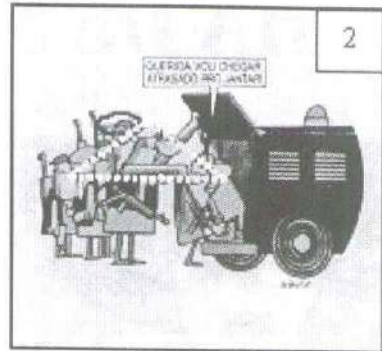
O Que as Imagens Revelam

Quando se trata de leitura de imagens, é necessário considerar alguns aspectos relativos à percepção, abordados pela teoria da *Gestalt* (GOMES FILHO, 2002) que propõe uma visão do todo, ou seja, a parte só produz um sentido em relação ao todo. Assim, o significado não está apenas na organização espacial dos elementos constitutivos da composição, mas também nos processos perceptivos compartilhados universalmente pelo organismo humano (DONDIS, 1997). Durante as análises das charges, pode-se verificar que a compreensão dos sentidos emitidos pelas imagens está ligada a um certo acordo entre locutor e ouvinte. O diálogo estabelecido nas charges não revela a veracidade ou não das informações, mas sim uma posição diante de um fato que é reforçada pela imagem. É a representação crítica de um enunciador para possíveis enunciatários.

Nas charges analisadas, conforme afirmado por Ducrot (1987), é necessário lembrar a noção da pressuposição para a apreensão dos sentidos, isto é, imagina-se que as charges representam um diálogo no qual o enunciador pressupõe o conhecimento dos fatos descritos pelo enunciatário e, conseqüentemente, se concretize a compreensão.

Quando se trata sobre os atributos da imagem – cor, textura, equilíbrio, direção, harmonia, complexidade, entre outros –, há que considerar outro aspecto que é a subjetividade de quem a produz, pois aqui existem inúmeras possibilidades de combinações. A ênfase em determinados elementos em detrimento de outros,

a maneira como são manipulados tais elementos, a opção pela exploração de determinada técnica, são fatores que caracterizam o trabalho do “artista” e que não podem ser descartados. Tomando-se com exemplo as charges produzidas por Angeli (charge de número 1), percebe-se que seu traço para representar a figura humana embora simplificado, ainda apresenta uma certa elaboração.



Fazendo uma comparação com as charges produzidas por Glauco, tal afirmação fica evidente, pois ele apresenta em seu trabalho figuras com poucos detalhes, mais “limpas”, ou geometrizadas e, quando algum detalhe se faz presente é para acentuar os efeitos de sentido. Como bem caracteriza a charge número 2, conforme aponta o detalhe em vermelho: é o único policial que tem olho e a visão deste está voltada para o enunciatário. Lembrando Maingueneau (1997), revela-se aqui o estabelecimento do diálogo não apenas entre o locutor e ouvinte, mas também pode-se dizer que há um desdobramento da figura do enunciatário em locutor (“dois sistemas enunciativos autônomos”) e este interage diretamente com o enunciatário, apontando o nível da corrupção no país. Apenas um dos personagens apresenta o desenho de um olho, estabelecendo-se assim a intertextualidade com o dito popular: “em terra de cego quem tem um olho é rei”. É como se o olhar do personagem convidasse o enunciatário a imergir na situação representada. O soldado (personagem) que tem olho é também o de maior estatura e, tem a pele clara, assim como aquele que está sendo detido e o primeiro policial da esquerda. Esse esquema cromático se estrutura em um triângulo e cria a tensão espacial, assegurando que o leitor não desvie seu olhar do alvo da enunciação: ninguém que tem poder fica preso. Esta afirmação encontra apoio nas palavras daquele que está sendo preso: “Querida, vou me atrasar para o jantar!”.

Outro aspecto a ser apontado entre as charges de número 1 e 2 é que, ao contrário desta última, a primeira apresenta o diálogo entre os personagens e não entre locutor e ouvinte, fato este reforçado pela simetria entre as duas figuras cujos olhares se cruzam. Pode-se dizer que, nessa charge, o leitor é espectador. O mesmo acontece nas charges de número 3 e 4, respectivamente.



Outra característica marcante nesses dois autores é a cor. Angeli opta por cores mais sujas, ou melhor, pouco saturadas e com gradações de cinza; já Glauco utiliza cores chapadas, resultado de menos misturas. Em geral, falam das mesmas coisas de maneiras bem diferentes.

Com relação às diversas formas de representação, é interessante observar como Angeli aborda o mesmo assunto – guerra – sob pontos de vista distintos. Na charge número 3 é a imagem dos que estão dentro do caos demonstrando desejo de organização; na de número 4, vê-se a imagem do presidente americano semelhante a um gorila (animal conhecido pela fúria e desordem) que tudo destruiu e reduziu um país a três caixas de sapato. O reforço da imagem do referido animal é verificado não só no olhar patético, mas nas mãos disformes que seguram a caixa. Há também figuras sombrias atrás do personagem (presidente) que representam máscaras sem expressão revelando apenas o cumprimento de uma ordem que é a proteção. Protege-se alguém sem mesmo saber o porquê, reforçando a idéia do poder de uns.



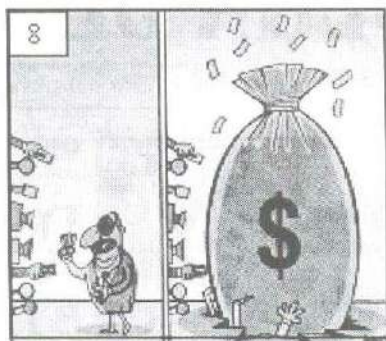
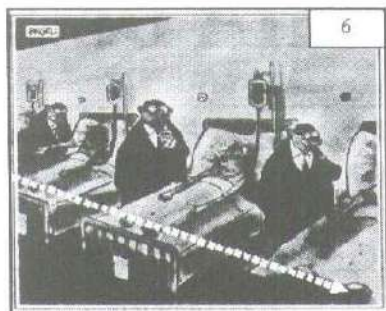
Interessante observar, na charge de número 3, a contradição entre o sentido da expressão “total liberdade” com a fragilidade representada na laje que sustenta os personagens: a única área livre. Além disso, sob o aspecto da composição, a região onde se encontram as duas figuras é a área de instabilidade da imagem, é onde o olhar se prepara para sair do quadro. Verifica-se ainda a presença da ironia, revelada na contradição não só da expressão acima citada, como também no próprio título da charge: “Iraque soberano”.

Novamente a ironia crítica é detectada nas charges 5 e 7, nas quais se nota um sarcasmo exacerbado ao descrever a chamada “Operação Vampiro” efetuada por funcionários do Ministério da Saúde. O mesmo fato é figurativizado na charge 7.

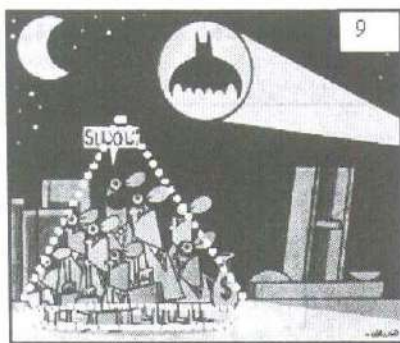


Na sexta charge, nota-se a construção em diagonal, que sugere ao espectador uma passagem pela cena, e o caminho é o da saída, representado por apenas uma parte do leito (ênfatisado pelo desenho dos pés do doente).

Conforme mencionado, nem toda charge apresenta conteúdo verbal, tendo o sentido apoiado única e exclusivamente nas imagens, o que ocorre nas charges 6 e 8. Nesta última, a idéia de narração é traduzida na seqüência descrita em dois quadros, e o segundo quadro apresenta apenas o sinal gráfico do cifrão (representação monetária), no qual o sentido está plenamente ancorado, ou seja, a contradição entre a tentativa de negar um fato e manter a mentira desse fato) é desfeita na seqüência. Essa charge revela um gênero constituído de um discurso opinativo por meio de uma modalidade narrativa pictórica.



Mais uma vez a intertextualidade se apresenta nas charges 7 e 9. Sendo que, na primeira, a intertextualidade é estabelecida dentro do conteúdo verbal; já na segunda revela-se na imagem. Ambas fazendo alusão à figura do personagem das histórias em quadrinhos Batman; entretanto, em uma o personagem é representado pelo morcego aliado dos “vampiros”, já na outra, o logotipo do homem morcego representa a lei (ameaça aos “vampiros” de Brasília). Ainda na charge que apresenta o morcego como aliado, tem-se a imagem do céu escuro e da lua cheia que remetem a um clima de terror levando o enunciatário a captar não só o sentido crítico revelado pela cena, mas também a situação do “sair ileso”.



Na charge 9, a representação do céu claro e do logotipo como presença da lei faz com que o enunciatório acredite na eficácia da lei no Brasil. A massa inscrita em um triângulo, representada pelos “foras da lei”, demonstra a ameaça da luz sobre eles reforçada pela sombra projetada no chão. O conteúdo verbal – “SUJOU” – pode funcionar ainda como um reforçador para a idéia de que a justiça será feita.

Observando-se as características de Angeli e Glauco, cabe ainda fazer algumas reflexões acerca de suas assinaturas. O primeiro coloca sua assinatura nas extremidades do quadro, mas sempre em destaque sobre o fundo, preparando um leito branco para desenhar seu nome em preto. A sensação que se tem é de algo sobreposto, como uma etiqueta. O mesmo não acontece com o segundo, pois sua assinatura sempre está no canto inferior direito, em preto e como um elemento gráfico na imagem. Os dois artistas têm relações diferentes com os textos inseridos em suas charges: Angeli, quando utiliza títulos, emprega fontes coloridas que demonstram fazer parte de sua criação, já os comentários (quando aparecem), se fazem em letras impressas, como se fossem feitos pelo editor do jornal. Caso contrário ocorre em Glauco, que adota fontes desenhadas plenamente integradas às imagens.

Considerações Finais

Ao analisar o assunto sob as lentes sócio-interacionistas, pode-se dizer que o discurso chargístico, quando atingido de forma adequada, pode funcionar como um excelente meio para que o aluno reflita sobre fatos cotidianos e, conseqüentemente, auxilie na formação de opinião. É necessário encará-lo como um meio de aguçar a capacidade de criação e de criticidade desse co-autor competente para que se formem verdadeiros cidadãos.

Lembrando a teoria bakhtiniana referente à carnavalização, convém ressaltar que a charge é um gênero que apresenta um jogo de vozes de forma bastante clara, pois é possível perceber a intertextualidade não só através do diálogo entre essas vozes, como também entre as imagens. Existe um locutor desdobrado no discurso chargístico que tem como objetivo mostrar sua opinião, seu ponto de vista. Percebe-se uma multiplicidade de vozes principalmente no uso do discurso direto, no qual se reproduz uma idéia que pode ser compartilhada pelo outro.

Referências

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

_____. *A Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogia, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhaïl Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: UNESP, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DONDIS, A. Donis. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

GOMES FILHO, João. *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma*. São Paulo: Escrituras, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes 1989.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luís; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. *Gêneros em diferentes perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Irene. O cronotopo. In: _____. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. São Paulo: Imago/FAPESP, 1995. p. 243-283.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. Trad. Freda Indursky. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. *Elementos de lingüística para o texto literário*. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MORETTI, Fernando. Qual a diferença entre charge, cartum e quadrinho? Disponível em: <<<http://www.ccqhumor.com.br/sala>>>, p. 1-2. Vários acessos.

REVISTA MUY INTRESANTE. El más particular de los sentidos: los secretos del humor. Madrid, n. 233, p. 101-118, Oct. 2000.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge jornalística - intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo*. Maringá: Eduem, 2000.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. Uma introdução ao estudo do humor pela Lingüística. *Revista de Documentação de Estudo em Lingüística Teórica e Aplicada – D.E.L.T.A.*, São Paulo, Educ, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

PÁGINAS PESSOAIS NA INTERNET: UM GÊNERO EM EVOLUÇÃO?¹

Hamilton de Godoy WIELEWICKI (UFMS) ²

Introdução

As novas Tecnologias de Informação (TIs), em especial o computador pessoal e as comunicações baseadas em rede, têm, e não sem motivo, provocado muitas mudanças relacionadas à produção, à circulação e ao consumo de informações. Embora as escolas e as instituições formadoras de professores possam até ter noção da importância de explorar de forma mais intensa as possibilidades oferecidas por tais tecnologias, também é possível argumentar que, devido ao pouco tempo desde que tais TIs entraram em nossa vida, ainda há uma série de questões – relativas à produção textual e às práticas discursivas neste ambiente crescentemente conectado em redes³ – que ainda podem não estar muito claras e que, conseqüentemente, mereceriam ser mais investigadas.

Embora a World Wide Web (ou WWW, para simplificar) tal qual nós a conhecemos, exista há cerca de uma década, alguns dados sugerem a existência de algo em torno de 5 bilhões de páginas indexadas disponíveis na internet, com um acréscimo diário de cerca de 7,3 milhões de páginas.⁴ Em tal contexto – também conhecido como ciberespaço – a voz dominante é aquela representada pelas páginas institucionais ou corporativas, que estendem seu alcance para muito além delas próprias e acabam gerando uma “influência ideológica das práticas midiáticas empresariais sobre o que poderia ser reconhecido como sua progênie indisciplinada: as páginas pessoais”⁵ (KILLORAN, 2002, p. 21).

¹ Estudo desenvolvido sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Désirée Motta-Roth (UFMS), como requisito para obtenção de créditos no curso “Gêneros do Discurso”. Versão original em inglês.

² Doutorando - PPGI-UFSC / Professor - UFMS.

³ Embora a internet tenha suas origens nos anos 60 e consista, de fato, num conjunto de tecnologias dentre as quais se pode citar a World Wide Web (WWW), o correio eletrônico (e-mail), o Protocolo de Transferência de Arquivos (FTP), sua popularização para além dos círculos acadêmicos só vai acontecer a partir de 1994, com o surgimento da WWW. Referências adicionais sobre a história da internet podem ser encontradas em <<<http://www.isoc.org/internet/history/>>>. Neste trabalho, o termo *internet* será usado intercambiavelmente com os termos *web* e *WWW*.

⁴ De acordo com o site <<<http://www.viz.co.nz/internet-facts.htm>>>, acessado em 4 de junho de 2003.

⁵ Originalmente: “ideological influence of corporate media practices and bureaucratic discourses on what may be recognized as their undisciplined progeny: personal homepages”. Doravante, todas as versões para o português feitas de textos disponíveis somente em língua inglesa são de responsabilidade do autor deste trabalho.

A despeito da importância de se construir algum entendimento sobre cada gênero possível na internet, tal tarefa é obviamente limitada, antes de qualquer coisa, pelas dificuldades derivadas da própria organização física e textual da internet, que implica não somente incontáveis possibilidades em termos de arranjos hipertextuais que se possa pensar, mas também um número impressionante de textos a serem considerados para análise. Para lidar com tal limitação, este trabalho tem como foco a análise de páginas pessoais na internet, mais especificamente de oito páginas pessoais de pesquisadores da área da linguagem. Esta escolha não se deve somente a interesses comuns de pesquisa, mas também pela expectativa de que a consciência de tais pesquisadores sobre linguagem pode oferecer pistas relativamente sólidas sobre as práticas discursivas na internet, permitindo assim construir uma análise das páginas quanto à sua função, seu conteúdo, sua forma, bem como em relação à sua interatividade e usabilidade, conforme sugerido por Araújo (2003).

Gêneros do Discurso e a Internet

Para iniciar a discussão proposta aqui, seria aconselhável definir *gênero*. De termo tradicionalmente usado na área da literatura, a um conceito cada vez mais usado na Linguística Aplicada, gêneros podem ser entendidos como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” e que, “mesmo apresentando alto valor preditivo e interpretativo das ações humanas” são “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2002, p. 18). Um gênero, portanto, pode “ser reconhecido como incorporando muitos elementos – incluindo características textuais, a situação na qual os textos são produzidos, e os motivos ou exigências que impulsionam sua produção”⁶ (BAUMAN, 1999, p. 270).

No caso das páginas da web, pode-se especular que a internet é um vasto território passando por um processo de desenvolvimento contínuo e rápido, o que pode explicar a sensação de que um senso de estabilidade ainda pode estar longe de ser atingido. Nesse respeito, a noção bakhtiniana de gênero como uma classe relativamente estável de eventos comunicativos deveria receber uma ênfase sobre a relatividade desta estabilidade. Levando em conta, por exemplo, as páginas pessoais na internet, pode-se argumentar que elas desempenhariam um papel importante na troca de informação de todos os tipos – pessoal, profissional e científica, entre outras – e poderia, por sua importância, ser vista como um gênero emergente, merecendo, assim, atenção de pesquisadores e profissionais da linguagem.

⁶ Originalmente: “be recognized as embodying many elements – including text features, the social situation in which texts are produced, and the motives or exigencies that drive their production”.

Questões de Pesquisa

Além da grande quantidade de páginas disponíveis, sua distribuição (ou concentração) geográfica e também a grande variedade de tópicos envolvidos, é legítimo buscar um entendimento das práticas culturais e discursivas das comunidades que compartilham objetivos específicos, tais como, por exemplo, profissionais e pesquisadores da área da linguagem que disponibilizam páginas com o objetivo de interagir com seus pares ou com seus alunos.

Levando em conta tal contexto, seria interessante analisar quais elementos podem ser mais consistentemente observados nas páginas e quais razões justificariam sua ocorrência. Uma outra questão interessante de pesquisa refere-se a em que medida as páginas disponibilizadas por pesquisadores da área de linguagem desempenham um papel de interação entre pares e/ou em que medida tais páginas funcionam como uma espécie de extensão da sala do professor. Além disso, seria conveniente apontar se demandas institucionais ou sociais têm um papel na decisão de oferecer ou de manter uma página na web e se, caso tais demandas e restrições existam, que impacto elas teriam na forma e na interatividade da página.

Um outro aspecto importante a ser discutido é o tratamento dado às questões de propriedade intelectual e de disseminação da informação científica e acadêmica. Uma última questão de pesquisa diz respeito à relevância que as questões relativas à tecnologia, propriamente dita (por exemplo, o conhecimento sobre a construção de páginas), têm na tomada de decisão sobre oferecer e manter uma página na internet.

Metodologia

O estudo relatado aqui está dividido em dois momentos. No primeiro, foi desenvolvido um estudo piloto para coletar dados que permitissem estabelecer critérios avaliativos que pudessem ser usados para analisar páginas da web. O estudo piloto foi pautado nas respostas dadas por dez participantes⁷ a um questionário tratando de suas visões sobre páginas pessoais. O grupo foi escolhido por ser constituído tanto por usuários da internet quanto por pesquisadores envolvidos com o estudo de gêneros. O instrumento foi organizado a partir de um conjunto de questões comuns a todas as participantes e de um outro conjunto com questões que se aplicariam somente a duas participantes que tinham uma página disponível na internet. As questões visavam a selecionar os elementos que poderiam indicar como os participantes avaliavam a qualidade de páginas da web, tanto aquelas que visitam, quanto aquelas que gostariam de poder manter. Também foram feitas algumas questões para buscar uma percepção do tipo de metáforas que as participantes poderiam formular em relação à internet e à informação disponível na internet.

⁷ Participantes do curso 'Gêneros do Discurso', oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria, durante o primeiro semestre de 2003.

No segundo momento, o foco se concentrou em oito páginas selecionadas para a análise preliminar de gênero. Para permitir a análise da estrutura organizacional das páginas, os dados do estudo piloto foram associados àqueles propostos por Barrow-Green (2000) e Van Brumellen (2000), reproduzidos por Silva & Santos-Wagner (2002, p. 8-9). Quanto à análise da linguagem verbal e visual, os fundamentos da Gramática Sistêmico-Funcional (BLOOR; BLOOR, 1995; EGGINS, 1994; HALLIDAY, 1994) serão usados como uma ferramenta para a análise textual, especialmente em termos de transitividade e das escolhas lexicais e gramaticais feitas. No que concerne à utilidade da gramática sistêmico-funcional para a Análise do Discurso, Fairclough (1999, p. 205) argumenta quanto à sua relevância “tanto porque sua abordagem para estudar a gramática e outros aspectos da linguagem é funcional [...] e porque ela é sistematicamente orientada a estudar a relação entre os textos e seus contextos sociais”.⁸ Uma vez que uma variedade de modos semióticos pode ocorrer numa amostra de páginas da web, espera-se que as contribuições oferecidas por Kress e Van Leeuwen (1996; 2001) sobre multimodalidade também possam ser úteis.

Estudo Piloto

Conforme mencionado anteriormente, o estudo piloto tinha como objetivo ajudar na elaboração de critérios que pudessem ser adequados para analisar páginas da web. Devido a isso, as questões foram concentradas em três grandes grupos: as razões para ter uma página na internet, os critérios usados para avaliar uma página e o nível de dificuldade que os participantes acreditavam existir, bem como em que medida estes poderiam interferir na decisão de oferecer uma página. Além disso, os participantes também foram estimulados a produzir metáforas sobre a internet.

Das dez participantes do estudo piloto, somente duas tinham página disponível na internet. Ambas faziam, no todo, uma avaliação negativa de suas próprias páginas. Em síntese, ambas consideravam que suas páginas eram visualmente confusas, pobres em termos de informações pessoais e profissionais disponíveis, tecnologicamente deficientes e que, do ponto de vista do leitor, tinham alguns aspectos que eram claros e outros que podiam ser confusos. Também apontaram que, ou era difícil comparar outras páginas com as suas próprias, ou que algumas diferenças podiam ser observadas entre páginas. Um aspecto final é que elas consideravam que suas páginas estavam num estágio de desenvolvimento que podia ser visto ou como insatisfatório ou como exigindo maior atenção, com alguma necessidade de atualizar conteúdos disponíveis. Tal avaliação parece se correlacionar com a noção de que uma das características

⁸ Originalmente: “both because its approach to studying grammar and other aspects of language form is a functional one [...], and because it is systematically oriented to studying the relationship between the texts and their social contexts”.

das páginas da web é seu permanente estado de “página em construção”, conforme referido por Bauman (1999, p. 275-276).

Razões para manter uma página na internet

Em relação à parte do estudo que era comum a todos os participantes, o primeiro grupo de questões tratava das razões que motivariam alguém a ter uma página na internet. Todas as participantes indicaram que compartilhar informação e promover intercâmbio era uma razão principal para disponibilizar uma página. Quanto às outras razões, parece haver um padrão diferente nas respostas dadas pelas oito participantes que não têm página na internet e as outras duas participantes. Enquanto aquelas parecem enfatizar o interesse em ter uma página (6 entre 8 respostas), um desejo de aprender a fazer páginas, e uma necessidade de oferecer informações para estudantes (5 entre 8 respostas em cada caso) como razões importantes para disponibilizar uma página na internet, as duas participantes que têm suas próprias páginas apontam que as exigências institucionais ou profissionais desempenhariam um papel na decisão de ter ou não uma página. Isso pode indicar que, num ambiente tão novo (e desconhecido), correr riscos pode estar condicionado às necessidades mais prementes de publicar na web, postas pelos contextos institucionais nos quais se possa ter uma participação.

Crerios para avaliar uma página da web

Quando questionadas sobre os critérios que usavam para avaliar uma página, parece haver razoável concordância entre as participantes, independente de terem ou não página. Os aspectos que podem facilitar a interação dos usuários com a página pareciam ser mais consistentemente considerados como fundamentais para as maneiras através das quais os respondentes avaliam uma página:

	não importante	pouco importante	média importância	muito importante	fundamental
facilidade de navegação	-	-	-	20	80
clareza de objetivos	-	10	-	10	80
organização visual	-	-	20	10	70
forma e consistência dos links	10	-	-	40	50
facilidade de impressão	-	-	30	20	50
referência a outras páginas	-	-	20	70	10
inserção de propaganda	10	-	20	30	40
quantidade de texto	-	-	30	60	10
linguagem	-	10	20	50	20
tempo de acesso	10	-	20	40	30

Tabela 1 - Importância dos critérios para avaliar a qualidade de uma web page (em %)

Conforme indicado na Tabela 1, de 80 a 100% dos respondentes consideraram muito importante ou fundamental para sua avaliação de uma página aspectos tais como uma navegação mais fácil, objetivos claros, organização visual e forma e consistência dos links. Estes poderiam ser vistos, pelo menos para esses sujeitos, como o cerne de sua avaliação e poderiam, conforme argumentado anteriormente, ser considerados como estando mais diretamente relacionados à interação entre leitor e página. A partir das respostas, pode-se inferir que uma boa página seria fácil de se navegar, teria objetivos claramente definidos e mencionados, associados a uma boa organização visual e com links que levam o leitor a páginas relevantes relacionadas. Quanto à organização visual das páginas, o papel importante desempenhado pelos elementos visuais nas páginas da web provavelmente vai exigir muito mais atenção dos escritores quanto à maneira através da qual os distintos modos semióticos interagem em qualquer texto.

Um segundo grupo de aspectos, provavelmente menos importante para as respondentes, incluiria o grau de facilidade de imprimir uma página, as referências que ela receberia de outras páginas, a inserção de publicidade, a quantidade de texto incluído, a língua na qual a página está e o tempo de acesso. Em relação a esse grupo seria útil referir que um número cada vez maior de páginas disponíveis tornará necessário lidar mais consistentemente com a leitura direto da tela. Num outro estudo (WIELEWICKI, 2003), sugeri que, embora a maioria dos leitores possa ler mais rápido a partir de fontes impressas do que diretamente da tela, também há alguma evidência de que novos padrões parecem estar emergindo devido a uma maior exposição a fontes on-line. Em relação à inserção de publicidade, a maneira pela qual a questão foi proposta permite entender que este é um aspecto relativamente importante, não necessariamente como algo que se deva ter, mas, pelo contrário, que pode ser importante de se evitar. Um outro aspecto interessante refere-se à quantidade de texto. Nos tempos iniciais da internet, uma crença de senso comum é que textos mais longos (assim como elementos visuais) deveriam ser evitados, uma vez que exigiriam mais tempo para carregar. Mais recentemente, no entanto, com os incrementos nas conexões aos provedores, elementos muito mais 'pesados' (tais como som, vídeo, entre outros) são, inclusive, encorajados para melhorar as páginas na internet.

Interferências na decisão de oferecer uma página

Também se pediu às participantes do estudo piloto que se posicionassem em relação ao nível de dificuldade que acreditavam existir quando da elaboração e disponibilização de uma página na internet. De forma geral, as respostas dadas sobre os quinze itens permitiram agrupar as respostas em quatro níveis de dificuldade presumidos pelas respondentes.

No topo desta escala, a questão mais complexa indicada se relacionava com os direitos autorais, tanto de terceiros quanto próprios. Uma possível razão para tal proeminência da questão dos direitos autorais pode estar relacionada à crença de que uma disponibilidade maior de informação coloca demandas mais altas em termos da observação dos princípios de propriedade intelectual ou com a qualidade daquilo que esteja sendo oferecido (DIAS-DA-SILVA; PAIZAN, 2003, p. 46-47). Por outro lado, uma vez que os mecanismos de busca permitem localizar informação bastante específica distribuída por toda a rede, os temores em relação à propriedade intelectual podem derivar do fato de que virtualmente cada informação pode ser encontrada e, em alguns casos, mal usada. A questão do plágio relacionada à facilidade de edição do tipo “recortar-e-colar”, por exemplo, agora desempenha um papel importante na pauta acadêmica⁹ e, provavelmente, vai exigir muito mais atenção de pesquisadores e profissionais da área da linguagem, conforme sugerido, por exemplo, por Devoss e Rosati (2002).

O segundo grupo mais difícil de questões apontado pelas participantes compreende, conforme indicado na Tabela 2, a manutenção da página, a seleção da informação, a adequação do texto ou informação a um formato eletrônico, a dedicação de tempo para a página e a decisão relativa à quantidade e informação a ser publicada. Em relação à manutenção da página, é possível que tal preocupação possa estar relacionada à crença convencional de que as páginas da web devem ser mantidas atualizadas e que novos conteúdos devem ser acrescentados à página tão freqüentemente quanto possível. Esta constante atualização implicaria em que, uma vez tomada a decisão de publicar uma página, pelo menos algum comprometimento com uma manutenção regular da atualização da página seria esperado daquele que publica. Em outras palavras, necessidades relacionadas com a manutenção poderiam estar inibindo a publicação na internet ou, pelo menos, colaborando para o retardamento de tal decisão.

⁹ Alguns exemplos da relevância da discussão sobre plágio são as atenções dadas à questão em eventos importantes, tais como o Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (XVII ENPULI, realizado em Florianópolis em 2005) e em respeitadas listas de discussão, tais como a CVL (Comunidade Virtual de Linguagem), bem como em publicações importantes, como *Computers and Composition*.

	sem dificuldade	ligeiramente difícil	relativamente difícil	muito difícil	extremamente difícil
lidar com direitos autorais de terceiros	-	-	-	30	70
lidar com próprios direitos	-	-	-	40	60
manutenção da página	-	-	-	60	40
seleção da informação	-	-	20	30	50
adaptar texto a um formato eletrônico	-	10	-	30	50
tempo disponível para a página	-	-	10	50	40
decidir quantia de informação	-	10	-	40	40
definir links para outras páginas	-	-	50	30	20
conhecimento para disponibilizar páginas	-	20	20	60	-
conhecimento sobre elaboração de páginas	-	20	30	50	-
conhecimento sobre práticas textuais na internet	10	30	40	20	-
conhecimento de informática	10	30	50	10	-
definição de como atingir a público alvo	10	50	30	10	-
definição dos objetivos da página	30	30	40	-	-
definição do público alvo	20	70	10	-	-

Tabela 2 - Nível de dificuldade esperada para publicar páginas na web pages (em %)

A seleção da natureza e do tipo de informação ou conteúdo a ser incluído na página também parece impor alguma dificuldade quando da publicação de uma página na web, uma vez que provavelmente a decisão tomada implica a definição do foco temático da página. No que concerne às páginas da web, a definição do conteúdo também implica a definição das formas através das quais tal conteúdo será disponibilizado, uma definição, portanto, que pode estender-se para além de seu alcance, envolvendo questões relativas a direitos autorais, interface tecnológica, conhecimentos de informática do público alvo, dentre outras. Aparentemente relacionada à questão da natureza e do tipo da informação, há a adaptação do texto a um formato apropriado para a internet, tanto tecnológica quanto textualmente. Pode-se argumentar que, quanto mais nos acostumamos com a internet e com as práticas e ferramentas para publicação nesse ambiente, lidar com tal adaptação fica mais fácil, não somente devido ao desenvolvimento na prática, mas também por causa de um movimento em direção à produção de textos voltados especificamente à publicação na internet, um movimento em direção à multimodalidade, que pode ser entendida como “o uso de vários modos semióticos na elaboração de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma específica pela qual os modos são combinados”¹⁰ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

¹⁰ Originalmente: “the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which modes are combined”.

Uma outra questão que parece representar alguma dificuldade para publicar na web é a quantidade de tempo supostamente necessário para produzir, manter e atualizar uma página, permitindo, assim, um alinhamento com as preocupações relativas à manutenção de páginas da internet.

Ligeiramente menos difíceis do que os dois grupos anteriores, há um grupo de questões que podem ser vistas como moderadamente difíceis. As questões, neste terceiro grupo, envolvem a definição de links para outras páginas, o conhecimento sobre disponibilizar a página, o conhecimento sobre a construção de páginas, o conhecimento das práticas textuais na internet e o conhecimento de informática. A primeira impressão dada pelas respostas é que a tecnologia pode não ser um fator impeditivo para a publicação na internet. Entretanto, uma observação feita por uma das participantes do estudo dá conta de que essa percepção da tecnologia como não sendo algo difícil pode, de fato, indicar que o recurso a especialistas (*web designers*, por exemplo) pode ser uma prática tão disseminada que talvez nem seja percebida como um problema. Se isto for verdadeiro, então por que apenas duas das participantes têm suas próprias páginas na internet?

No caso de páginas pessoais, é possível argumentar que iniciativas de ensino voltadas ao adequado provimento das habilidades para lidar com computadores e com a construção de páginas poderia fazer uma diferença na preparação de professores e alunos para publicar on-line, uma vez que tarefas típicas, tais como construir e atualizar páginas, mandar arquivos para servidores e outras similares, poderiam ser feitas de forma mais direta e imediata pelos próprios autores das páginas.¹¹

O grupo de questões que foi considerado de menor (ou quase nenhuma) dificuldade pelas participantes incluía a definição do público alvo e de como atingi-lo, bem como dos objetivos da página. Em outras palavras, para as respondentes, definir o que fazer, para quem e de que forma, parece ser o desafio menos difícil a ser enfrentado para publicar on-line. Isto reforça a necessidade de condições para que alunos e professores venham a dispor do instrumental para construir suas próprias páginas e para estabelecer interações no ciberespaço.

¹¹ Na história da escrita, a dependência do 'detentor' da sabedoria tecnológica não pode ser vista como algo novo. Desde os primórdios da escrita, os escribas eram vistos como instrumentos da vontade de Deus. Apenas muitos séculos depois, com a invenção da imprensa, a escrita tornou-se menos sacralizada. Há alguns anos, os centros de processamento de dados e os especialistas em computação eram tratados com certa reverência. Com um uso cada vez maior dos computadores, no entanto, esta situação mudou bastante, embora ainda haja um longo caminho pela frente até falarmos de um uso efetivamente mais 'popularizado'.

Metáforas

Um passo final no estudo piloto foi a coleta de metáforas que as participantes puderam formular sobre a internet e a informação disponível no ciberespaço. Tais metáforas serão úteis na tentativa de análise de gênero a ser relatada neste estudo.

Em relação à internet, a metáfora mais comumente utilizada é aquela dos livros ou da biblioteca – como um portal para informação e conhecimento – embora tenham acontecido menções à internet como uma fusão de todos os meios de comunicação, como um telefone visual, como uma notícia boa e como um governo bom e popular. Quanto às páginas da internet, propriamente ditas, a metáfora dos livros e da biblioteca prevaleceu nas respostas. Algumas respostas pareciam identificar as páginas com um mercado, ou seja, boas páginas da web seriam ferramentas eficientes de marketing pessoal e profissional, shopping centers onde se poderia achar tudo ou um lugar para se visitar como um cliente.

A referência feita aos textos encontrados na internet também é fortemente marcada pela imagem de uma biblioteca ou de algo relacionado com livros. Desta feita, no entanto, a referência tanto a bons quanto a maus livros pode ser vista mais freqüentemente. Os textos também são vistos como partes de um todo ou como documentos importantes.

As metáforas para se referir àquilo que as respondentes gostariam que suas páginas fossem também estão fortemente ligadas à idéia dos livros e bibliotecas como um ideal de página. A metáfora de um cartão de visita apareceu uma vez mais, juntamente com aquela de um lugar para se compartilhar interesses. O achado interessante aqui, no entanto, é a metáfora da página na internet com uma extensão da sala de aula ou da sala do professor.

Quanto à relação entre a internet e a sala de aula, a maioria das metáforas aponta para o quão essencial aquela pode ser para essa. De muito essencial, tal como o combustível para um motor, ou um salva-vidas para alguém que está se afogando, a menos essencial, porém não menos constitutiva, tal como na imagem do giz em relação ao quadro, o queijo para o vinho ou a dança para música, a internet é vista como algo que pode trazer vida para a sala de aula, conforme pode ser inferido na metáfora que alude a relação entre um pirulito para uma criança, ou seja, algo divertido e alegre.

Para resumir, as metáforas usadas apontavam muito consistentemente para ver a internet como uma biblioteca, um lugar onde a informação e o conhecimento podem ser armazenados, organizados e acessados. Isto também pode indicar que a internet provavelmente é vista como uma expansão daquilo que um único livro ou coleção de livros pode oferecer.

Análise de Páginas da Internet

Ao analisar o contexto no qual as páginas da internet existem, isto é, o contexto de situação (HALLIDAY; HASAN, 1989), pode-se ter uma idéia

razoavelmente precisa da linguagem que pode ser encontrada em tais páginas. Para a visão sistêmico-funcional, o contexto de situação pode ser visto a partir de três dimensões inter-relacionadas: campo, relação e modo (*field, tenor e mode*).

Em relação ao **campo** – o que está acontecendo – as páginas pessoais analisadas podem ser vistas como uma tentativa daqueles pesquisadores da área da linguagem de disponibilizar na internet informações sobre sua formação, interesses de pesquisa e publicações. Uma vez que tais informações estão disponíveis publicamente para qualquer pessoa com acesso à internet, os conteúdos e idéias expressos podem ser vistos como exposto abertamente seus autores e podem, portanto, ser entendidos como relativamente arriscadas, especialmente dentro de círculos acadêmicos na área da linguagem, que tendem a ser bastante atentos (e responderem) àquilo que seus participantes dizem, pensam ou fazem.¹²

Em termos da **relação** – a relação entre os participantes – presume-se que a interação aconteça entre o escritor e uma audiência dispersa geograficamente e não necessariamente conhecida. Pode-se presumir que o escritor seja um especialista com alguma autoridade sobre os tópicos que disponibiliza. Os leitores, conforme mencionado anteriormente, não são vistos, mas os autores geralmente se identificam como fazendo parte do corpo docente de instituições educacionais.

Em relação ao **modo** – o papel da linguagem – o meio é a internet, geralmente utilizando-se de uma linguagem escrita relativamente formal, mas com algumas ocorrências de linguagem informal, de forma a demonstrar certo nível de proximidade. A distância social parece ser maior naquelas páginas mais formais e menor nas páginas mais informais. A noção de proximidade é buscada através de dispositivos que simulam algum tipo de conversação. Tal estratégia é chamada por Fairclough (apud HEBERLE, 2001) de conversacionalização do discurso, um recurso marcado por uma mudança de formas discursivas mais tradicionais, elitistas e formais em direção a técnicas de linguagem informal.

Função

Em relação à função das oito páginas analisadas, os objetivos não estavam sempre explícita ou claramente mencionados. Somente três das oito páginas assim o fizeram, geralmente através de um enunciado descritivo inicial geral sobre aquilo que supostamente poderia ser encontrado através da navegação no site. Nas outras cinco páginas, a função pode ser inferida mais ou menos indiretamente através dos hiperlinks (a maioria em forma de botões) presentes. Estes links tinham a tendência de apontar para os currículos dos autores, seus

¹² Esta idéia foi elaborada a partir de interações com a Professora Désirée Motta-Roth, que argumenta que a internet é um espaço público desafiador, em parte devido ao tipo de exposição que ela gera e em parte, também, devido a uma distinção pouco nítida entre os espaços públicos e os privados.

interesses de pesquisa ou para suas publicações. Parece, portanto, que, embora sempre se possa inferir o que pode ser encontrado ao navegar pelo site, a maioria das páginas analisadas pode ter falhado por não serem tão informativas e diretas quanto possível.

Conteúdo

Em relação ao conteúdo, a própria maneira como as páginas foram escolhidas dá uma pista de que linguagem e educação podem ter sido o tópico principal. Já que estas eram consideradas páginas pessoais, algumas das ligações hipertextuais apontam para informações pessoais. O termo pessoal, no caso das páginas analisadas, geralmente se refere a enunciados biográficos genéricos, tais como formação, referências e interesses profissionais. Um aspecto interessante é que a maioria das informações pessoais geralmente trata o autor da página na terceira pessoa. Nesse sentido, um tratamento mais 'pessoal' geralmente fica faltando. Investigar se esta escolha é feita de propósito ou não é uma questão que mereceria estudos adicionais, como se argumentará mais adiante.

Um outro aspecto é que o conteúdo somente é sinalizado na página inicial, sem maiores detalhes quanto à abordagem dada ao tópico. Uma das páginas, no entanto, tem quase todas as informações dentro da página inicial, com apenas um poucos links apontando para fora do próprio site. Este padrão deve ser considerado de forma cuidadosa, uma vez que uma das razões para essa forma relativamente vaga pode ser a abertura de espaço para acomodar desenvolvimentos e atualizações posteriores. Uma outra explicação possível pode estar relacionada ao estabelecimento de um equilíbrio entre o exercício da autoria e a necessária liberdade que se espera que os leitores tenham quando lidam com a hipermídia, acompanhando o conceito de hipertexto de Braga (2003, p. 72-73).

Forma

Em relação à forma, o tratamento dado aqui considerará como o texto e os outros elementos visuais estão organizados dentro da página.

Devido à forma de carregamento das páginas nos computadores, a primeira porção de informação a ser mostrada é a barra de títulos localizada na borda superior da tela. Os títulos podem ser personalizados durante a construção da página. Além de uma exposição antecipada, quando alguém usar os recursos do navegador para acrescentar a página à sua lista de sites favoritos, é o título – personalizado ou não – que fica gravado nesta lista. Assim, tal título pode ser um elemento chave na identificação de quem publicou a página, dos conteúdos ou dos objetivos da página. Na amostra analisada, sete autores tem seus próprios nomes na barra de títulos e somente um é acompanhado da sugestão sobre qual seria o conteúdo da página (Ensino e Aprendizagem de Línguas).

Em termos do plano de fundo, três das páginas optaram por fundo branco, enquanto as outras têm fundo texturizado. É interessante observar que, diferentemente das páginas impressas, as páginas da internet podem usar cores conforme o desejo do autor. Deve-se acrescentar, no entanto, que as opções de impressão que geralmente vêm ajustadas de fábrica excluem a impressão de cores ou de fundo, isto é, o que é impresso de fato é o conteúdo como se fosse uma página branca com impressão preta. Alguns autores lidam com tal limitação usando cores contrastantes, tal como fundo amarelo com fontes pretas.

Em termos da organização espacial (ou bidimensional), as páginas analisadas estavam tipicamente organizadas como páginas que devem ser roladas verticalmente para serem vistas por completo. Somente uma das páginas usava frames, um recurso que facilita a navegação, mas impõe algumas restrições e dificuldades para imprimir. As outras páginas geralmente cabem completamente na página, isto é, não há necessidade de se fazer a rolagem do texto para vê-lo totalmente. Uma das páginas, no entanto, tem todo seu conteúdo e a maioria dos links dentro da própria página, uma estratégia que exige mais tempo para carregar toda a página para o computador e que pode exigir a rolagem da página para sua completa visualização. Embora os hiperlinks existam para facilitar a tarefa, o resultado final é um conjunto maior de demandas sobre o leitor, especialmente levando-se em conta que os hipertextos “vão além dos limites impostos pela leitura na tela e exploram os recursos expressivos oferecidos pelos meios digitais” (BRAGA, 2003, p. 83).

As fontes estão em tamanho legível, com os nomes aparecendo como o texto mais saliente. Os cabeçalhos e os tópicos importantes geralmente são exibidos através do uso de fontes maiores ou do contraste entre texto claro sobre fundo escuro, embora tais dispositivos geralmente estejam sobre um fundo geral mais claro, funcionando, assim, como elementos de atração de atenção. Os cabeçalhos da página são, como se poderia esperar, maiores do que o restante do texto. Deve-se notar que os cabeçalhos para as páginas analisadas geralmente são o nome do autor, exceto para uma delas, que recebe o nome da gata da autora, também mostrada numa foto. A maioria das opções sobre tipos e tamanhos de fonte parecem favorecer a otimização e a “legibilidade e compreensão do material textual”,¹³ conforme referido por Hemard (1997).

Em termos de elementos visuais, quatro das páginas têm uma foto do autor na página inicial e uma tem uma foto do animal de estimação (uma gata) da autora. As fotos tipicamente ocupam de 15 a 30% da área da página e geralmente situam-se do centro até o lado esquerdo da página, freqüentemente com botões com hiperlinks à sua esquerda. Os autores geralmente aparecem olhando para sua direita (o que é interpretado, ao menos simbolicamente, como olhar para o futuro). Em dois casos, o autor parece estar olhando direto para o leitor, o que pode ser uma estratégia para estabelecer contato visual (embora virtual) com o leitor e pode, portanto, ser relacionado à forma visual de contato direto sugerido por Kress & Van Leeuwen (1996, p. 122).

¹³ Originalmente: “readability and comprehension of the textual material”.

Os hiperlinks não estão necessariamente construídos segundo as convenções visuais do texto sublinhado azul. Ao invés disso, os botões parecem ser a forma mais freqüentemente usada para sinalizar hiperlinks. Neste ponto, seria importante lembrar que os links hipertextuais são a própria base da WWW e, como tal, seria interessante investigar como as novas possibilidades tecnológicas podem estar mudando as convenções visuais para links. Numa das páginas analisadas, por exemplo, os hiperlinks são sinalizados por semi-setas sublinhadas (como >>>). Na maior parte das ocorrências, no entanto, os hiperlinks estão alojados em botões, imagens ou outras formas. Essa diversidade de representação dos hiperlinks pode implicar uma necessidade de ampliar a consciência de alunos e professores para o processo de desenvolvimento de tais convenções, inclusive no que concerne à retórica de tais dispositivos hipertextuais.

Interatividade

Embora seja difícil definir claramente qual o grau de interatividade de uma página, seria útil considerar que a interatividade pode referir-se a aspectos relacionados tanto à tecnologia quanto à linguagem (tanto visual quanto visual). Do ponto de vista tecnológico, dispositivos como links de correio eletrônico e interfaces de usuário-provedor podem ser apontados como exemplos que permitem interação. Neste aspecto, a maioria das páginas na amostra tem um link de correio eletrônico como fonte principal de interação entre autor e leitor. É importante observar que o correio eletrônico é uma interface assíncrona, isto é, o tempo da interação não é necessariamente o mesmo para as partes envolvidas. A despeito da perda de imediaticidade, ele tem grandes vantagens sobre as interfaces síncronas (tais como chats ou video-conferência) por ser menos ameaçador e mais facilmente administrável.

Quanto aos próprios textos, a interação entre escritor e leitor pode se dar pelo consórcio das três metafunções da linguagem propostas por Halliday (1985; 1994) – a ideacional, a interpessoal e a textual – que “operam simultaneamente na expressão de sentido”¹⁴ (BLOOR; BLOOR, 1995, p. 9).

As estruturas de transitividade usadas para expressar ideais e conteúdos – a função ideacional – nas páginas, por exemplo, tendem a caracterizar os autores das páginas como participantes de processos relacionais, isto é, os processos que “podem ser ditos como os do ser”¹⁵ (HALLIDAY, 1994, p. 119), embora exemplos de processos materiais – os processos do fazer – também sejam vistos. Já que muitos textos dentro das páginas referem-se ao que os autores *são* ou *fazem*, pode se esperar que estes sejam, de longe, os tipos mais comuns de processos observados. Deve se notar, no entanto, conforme observado anteriormente neste trabalho, que os participantes não foram sempre tratados na primeira pessoa do singular. Em tais casos, ao invés, a terceira pessoa,

¹⁴ Originalmente: “operate simultaneously in the expression of meaning”.

¹⁵ Originalmente: “could be said to be those of being”.

mais formal e impessoal, foi usada. Daí concluir-se que, pelo menos do ponto de vista lingüístico, essa estratégia freqüentemente é usada para indicar alguma distância social e pode ser interpretada, portanto, como menos interativa, por exemplo, que no uso da primeira pessoa do singular. Uma possível explicação para esse uso pode ser que os autores tenham desejado manter distância de propósito, de forma a soar, por exemplo, mais neutros ao mencionarem seus interesses e atividades. Uma vez que restrições contextuais podem estar operando, tais como a atribuição a terceiros da organização e manutenção da página, as conclusões a que se pode chegar a partir do texto em si, são meramente tentativas e poderiam ser mais consubstanciadas ouvindo-se os autores, o que não foi possível nesta ocasião.

Além disso, já que muitos estudos sobre interação em ambientes de rede referem-se ou à comunicação síncrona (por exemplo, CHAVES, 2001; MOTTA-ROTH, 2001) ou à comunicação assíncrona, que exige algum tipo de resposta dos participantes (por exemplo, PEREIRA, 2001), seria interessante desenvolver estudos adicionais relacionados a como a interação acontece nas páginas da internet, levando-se em conta, por exemplo, a relação entre linguagem visual e verbal ou também o aparato tecnológico disponível.

Usabilidade

O conceito de usabilidade é empregado, de acordo com Araújo (2003), como uma alternativa ao termo 'user friendly' (amigável com o usuário) e será usado, portanto, para fazer referência aos recursos da página que podem facilitar (ou dificultar) a navegação na página. Araújo (2003), ao analisar páginas empresariais, entende que a usabilidade compreende a política de privacidade, as ferramentas de busca, a ajuda, o mapa do site, publicidade, a barra de navegação e o texto. No caso de páginas pessoais, seria interessante focalizar as ferramentas de busca ou os dispositivos criados para auxiliar na busca por informação na página. Embora nenhuma das páginas apresentasse uma seção de ajuda, pode-se presumir que tal função pode, de fato (e talvez mais eficientemente) ser feita por um link de correio eletrônico, o mesmo valendo para a assistência em termos de conteúdo. Além disso, o desenvolvimento de ferramentas de busca como o Google está tornando a busca de informação uma tarefa muito mais fácil e completa, mesmo para usuários que não têm grandes conhecimentos de informática.

Alguns problemas levantados por Araújo (2003) referem-se aos dispositivos irrelevantes ou redundantes presentes nas páginas da internet, tais como os títulos não muito informativos (Página de Fulano) ou a relativa inconsistência das escolhas textuais, visuais e tecnológicas feitas dentro da página. Tais problemas podem ser observados em algumas páginas da amostra e tenderam a estar mais diretamente relacionados ao nível de informatividade que uma página deve ter.

Conclusões

Neste artigo procurei analisar algumas páginas pessoais da internet em termos de como os usuários tendiam a avaliar a qualidade das páginas que visitam e dos recursos recorrentes que permitem perceber alguma estrutura genérica. Uma vez que essa amostra é limitada demais para generalizações, alguma cautela é necessária para tentar responder às questões de pesquisa.

Em relação aos elementos observados mais consistentemente nas páginas, tentei indicar que os textos são mantidos a um mínimo e que, devido à quantia relativamente pequena de texto, os elementos visuais tenderam a desempenhar um papel importante na página. Estes elementos parecem se justificar com base na premissa de que as páginas iniciais devem dar uma visão geral rápida (embora tão completa quanto possível) de todo o site, uma tarefa que pode ser mais complexa do que pode se desejar. Embora haja orientações gerais para produzir (por exemplo, HEMARD, 1997) e avaliar (por exemplo, MENDES; HALL, 1999) recursos de multimídia e hipermídia, pode se ponderar que a construção e desenvolvimento de páginas ainda pode não ser acessível aos leigos. Esta dificuldade, por sua vez, pode ser um tipo de barreira para aqueles que desejam, embora não consigam, publicar num ambiente on-line.

Nesse sentido, as páginas analisadas parecem funcionar como um tipo melhorado de apresentação dos autores a uma audiência ampliada, com indicações dos interesses e contribuições oferecidas por eles. Algumas das páginas, no entanto, são mais explicitamente voltadas para atender a alunos (ou até mesmo o público geral) e podem, portanto, ser vistos como uma extensão da sala de aula ou da sala do professor.

Quanto ao tipo de restrições e demandas existentes, seria necessário um relato muito mais profundo e contextualizado para que se pudessem tecer generalizações. Pode se sugerir, no entanto, que as restrições de tempo podem ter um papel fundamental na decisão de oferecer e manter uma página. Inclusive, é possível que, na eventualidade de ser absolutamente necessário disponibilizar uma página, seu *design* provavelmente seja tão simples e fácil de gerenciar quanto possível, uma possibilidade que é sustentada pela própria configuração das páginas analisadas.

Devido a essa baixa complexidade esperada, uma outra restrição que pode ter lugar tem relação com questões de propriedade intelectual e disseminação de informação científica e acadêmica, uma vez que as preocupações sobre a segurança da informação disponível não é um desafio virtual, mas uma ameaça real. Questões de plágio nos ambientes em rede, conforme mencionado antes, estão se tornando cada vez mais centrais na pauta da academia e, provavelmente, vão exigir proposições balizadas tecnologicamente, mas que podem ir além, ao nível das práticas sociais e discursivas.

Finalmente, mesmo considerando o âmbito limitado desta análise, é possível apontar que a relativa variação na forma e no conteúdo das páginas da internet sugere que as convenções deste gênero podem estar num processo

continuado de desenvolvimento (como no caso do status permanente ‘em construção’) e fica

particularmente claro no caso dos websites como fenômenos materiais e semióticos, que as tecnologias associadas e as práticas culturais deste meio de comunicação mudam com quem estamos ligados, e assim, a quais forças e agentes sociais devemos responder.¹⁶ (LEMKE, 1999, p. 24)

Num ambiente dinâmico como a internet, conforme postulado por Bauman (1999, p. 280), “as estratégias que tentam fazer sentido dos textos acabados terão pouca utilidade para ajudar a navegar e entender esses textos indeterminados”¹⁷ e, nesse sentido, vão reforçar a contribuição importante da teoria de gêneros, uma vez que

nos encorajam a olhar para a ecologia total de um texto, podemos olhar para os textos e teorizar sobre os propósitos comunicativos que eles servem e então falar de textos da Internet [...] em termos de como eles servem funções comunicativas, sociais e institucionais valorizadas pelas comunidades discursivas das quais fazemos parte (ibid).¹⁸

Referências

ARAÚJO, J. P. *Caracterização do cibergênero home page corporativa ou institucional* [online journal]. 2003. Disponível em: <<<http://www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0302/08.htm>>>. Acesso em: 1 jul. 2003.

BAUMAN, M. L. The Evolution of Internet Genres. *Computers and Composition*, n. 16, p. 269-282, 1999.

BLOOR, T.; BLOOR, M. *The Functional Analysis of English: a Hallidayan Approach*. London: Arnold, 1995.

BRAGA, D. B. A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente de hiperâmia. *Revista da ANPOLL*, n. 15, p. 65-85, 2003.

¹⁶ Originalmente: “it is particularly clear in the case of websites as material-semiotic phenomena, that the associated technologies and cultural practices of this medium of communication change who we are linked to, and so to which other social forces and agents we must become responsive”.

¹⁷ Originalmente: “strategies that attempt to make sense of finished texts will be of limited use in helping to navigate and understand such indeterminate texts”.

¹⁸ Originalmente: “it encourages us to look at the total ecology of a text; we can look at texts and theorize about the communicative purposes they do serve, and then talk about Internet texts [...] in terms of how they serve basic communicative, social, and institutional functions valued by the discourse communities of which we are a part.”

CHAVES, G. M. M. Interação online: análise de interações em salas de chat. In: PAIVA, V. L. M. O. (Ed.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 37-73.

DEVOSS, D.; ROSATI, A. C. "It wasn't me, was it?" Plagiarism and the Web. *Computers and Composition*, v. 19, n. 2, p. 191-203, 2002.

DIAS-DA-SILVA, B. C.; PAIZAN, D. C. Os recursos e a linguagem da Web. *Revista da ANPOLL*, n. 15, p. 43-63, 2003.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Grammar*. London: Cassell, 1994.

FAIRCLOUGH, N. Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. (Eds.). *The Discourse Reader*. Routledge, 1999. p. 602.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1985.

_____.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HEBERLE, V. Questões de gênero e identidade no discurso da mídia. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Eds.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade = English as a foreign language: identity, practices and textuality*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 91-110.

HEMARD, D. P. Design principles and guidelines for authoring hypermedia language learning applications. *System*, v. 25, n. 1, p. 9-27, 1997.

KILLORAN, J. B. Under constriction: Colonization and synthetic institutionalization of Web space. *Computers and Composition*, n. 19, p. 19-37, 2002.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge, 1996.

_____. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LEMKE, J. Discourse and organizational dynamics: website communication and institutional change. *System*, v. 10, n. 1, p. 21-47, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA (Eds.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MENDES, M. E. X.; HALL, W. Hyper-authoring for education: a qualitative evaluation. *Computers and Education*, n. 32, p. 51-64, 1999.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: PAIVA, V. M. O. (Ed.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 230-248.

PEREIRA, J. A. M. Interações online: correções e reparações como processos de reformulação textual nas trocas conversacionais via e-mail. In: PAIVA, V. M. O. (Ed.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 86-125.

SILVA, C. M. S. D.; SANTOS-WAGNER, V. M. Avaliação de sites na internet: tarefa necessária ou supérflua para o uso apropriado de suas informações? *Tecnologia Educacional*, v. 30, n. 156, p. 3-11, 2002.

WIELEWICKI, H.G. *Reading and the internet: teachers' and students' beliefs*. manuscrito submetido a estudos anglo-americanos, 2003.

2.^a PARTE

GÊNERO TEXTUAL E ENSINO/APRENDIZAGEM

A COMPETÊNCIA DISCURSIVA ESCRITA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL - LPI

Marcos Antonio Rocha BALTAR (UCS)¹

Introdução

Wittgenstein (1961), em sua segunda obra, escreveu que a língua pode ser comparada a um instrumento para que o ser humano realize a ação importante de comunicar-se. Este autor, tratando a linguagem como uma ferramenta, dá ênfase à noção do seu uso para que o ser humano possa jogar o jogo das relações humanas. Naturalmente, a partir dos novos estudos sobre a linguagem, notadamente os que versaram sobre os atos de fala e sobre as funções de linguagem, é possível dizer hoje que, além de comunicar-se, o ser humano, ao usar a linguagem, pode fazer muito mais. Todavia, a idéia de língua como um instrumento ainda apresenta-se com várias possibilidades de apreensão. A noção de instrumentalidade da língua, que lanço mão nesse artigo, segue a abordagem teórica do interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD, defendida por Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004), entre outros, que trata dos gêneros textuais como instrumentos de interação social. A essa noção de instrumentalidade procuro associar a noção de competência discursiva.

Parto do princípio de que a competência que os falantes/escritores e os ouvintes/leitores de uma determinada língua devem desenvolver em si é uma competência discursiva e interacionista. Essa competência discursiva é a capacidade que um usuário de uma língua tem de interagir com outro usuário, a partir da apropriação dos gêneros textuais para a conseqüente produção de textos empíricos que circulam nas diversas esferas sociais.

Dizendo isso, em parte aceito a idéia de ver a língua como um instrumento para aprimorar a competência discursiva. Na verdade, quando falo língua, dentro de uma perspectiva ISD, estou querendo dizer textos que circulam na sociedade, em todas as suas instituições. É quando falo em texto baseio-me na noção de gêneros do discurso/textuais de Bakhtin (1997); ou seja, as estruturas relativamente estáveis disponíveis num inventário historicamente construído pelos usuários de uma língua. Na concepção do ISD, a apropriação dessas estruturas pelo usuário de uma língua é o que lhe permite a interação sociodiscursiva com seus interlocutores, que se dá, dentro de uma atividade de linguagem, através da produção de um texto empírico. A noção de texto empírico estará explicitada no item 2.

Então, nessa ótica, instrumentalizar um usuário da Língua Portuguesa é ajudá-lo a descobrir os diversos gêneros textuais que estão em jogo nas relações sociais, para que ele possa, uma vez conhecendo-os, expressar-se através desses

¹ Professor do Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul.

gêneros com conforto, nas atividades de linguagem que ocorrem nas diversas instituições sociais, em que pretende desenvolver seus projetos pessoais; ou ainda, para que ele possa participar da construção de projetos coletivos de sua sociedade.

Em outras palavras, instrumentalizar um usuário de Língua Portuguesa é criar condições para que ele possa desenvolver sua competência discursiva, através do conhecimento dos gêneros textuais, para que ele possa transitar no maior número possível de instituições da sociedade em que vive em condição de dialogar com seus interlocutores.

A proposta desse artigo é justamente articular esse conceito de competência discursiva² ao de gênero textual para o trabalho pedagógico da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental (de agora em diante LPI), desenvolvido com os alunos que ingressam na Universidade de Caxias do Sul nos primeiros semestres de seus cursos, notadamente alunos dos cursos de História e de Engenharia de Produção.

Para efeito de sistematização, esse trabalho estará organizado em tópicos, os quais pretendem auxiliar os leitores na apreensão do que se pretende aqui aportar. No capítulo 1, apresento um pequeno percurso histórico do surgimento e da evolução da disciplina LPI nas universidades brasileiras. No capítulo 2, discorro sobre a validade do trabalho com os gêneros textuais na LPI. No capítulo 3, abordo os gêneros textuais em diferentes cursos universitários e, no capítulo 4, relato experiências com seqüências didáticas para a apropriação de alguns gêneros textuais.

A LPI na Universidade

A universidade, na ótica das esferas sociais de Bakhtin (1997), é uma dessas instituições sociais em que se dá a interação por meio da linguagem: gêneros do discurso/textuais; e, por isso, cabe trazer à tona um viés histórico sobre a implementação da disciplina de LPI nos currículos dos seus mais variados cursos.

A princípio essa disciplina foi implementada em virtude do baixo índice de aproveitamento em língua materna que os candidatos às vagas de ingresso na universidade apresentavam. Índice esse medido através do concurso vestibular (seja na prova de língua, seja na redação). Desse modo, um candidato a uma vaga em engenharia, por exemplo, que no desempenho global das provas conseguisse entrar no seu curso, mas apresentava deficiências em sua língua materna, deveria passar por essa disciplina. Assim, LPI era pensada, inicialmente, como uma disciplina de reforço àqueles alunos que demonstravam dificuldades na expressão linguística: fonética-ortografia, morfossintaxe e semântica, e/ou na produção de sua redação.

² v. Baltar, 2004.

Da década de 70 para cá, houve algumas modificações neste cenário com relação à prova de redação. No início, na maioria das universidades, a redação era uma prova de responsabilidade específica de cada curso, com temáticas específicas. Depois, tornou-se uma prova com uma temática genérica. Houve, também, um período em que a redação deixou de ser obrigatória, e depois voltou a ser obrigatória nos moldes de como é hoje. Guedes (1999) relata o tempo em que, junto com seus colegas, formou um grupo de professores pesquisadores, que tinham a responsabilidade de “ensinar” os alunos universitários a escrever universitariamente. Nessa época – calcula-se, por seu depoimento, o início dos anos 80 –, a lingüística americana deslumbrava os educadores de toda parte, pois, nesse período, parece ter vindo do norte a nova ordem de que alunos e, principalmente, professores universitários deveriam escrever muito mais do que estavam escrevendo. Escrever, assim, era escrever textos que coubessem no paradigma acadêmico universitário. Foi a época em que se difundiram na academia livros como *Comunicação em prosa moderna*, de Garcia (1985) e *Como fazer uma monografia*, de Salomon (1973)³. Obras referenciais, que deram origem a tantas outras que tratam dos textos que deveriam ser escritos nas universidades e de como escrevê-los. Algumas lições de *Comunicação em prosa moderna* advinham de autores franceses e de norte-americanos, já que o professor Othon Garcia foi até a “América” estudar.⁴ Seu livro é uma obra muito bem feita e modelar, cujo subtítulo apontava para a introdução de um novo paradigma: “aprender a escrever, aprendendo a pensar”. Ensinava, entre outras coisas, as clássicas orientações aristotélicas de entender-se um texto como a apresentação de uma tese formatada em Síncrise, Análise e Síntese. Estes ditames foram vulgarizados como Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Ensinava, também, a estruturação de parágrafos, através da construção de tópicos frasais (topic sentence).

Voltando a Guedes (1999), era o tempo, então, de produzir academicamente e era preciso ensinar universitariamente a escrever. Então se promoveu o estudo dos resumos, das resenhas, dos ensaios, dos artigos acadêmicos, das monografias de conclusão de curso, das dissertações de mestrado, das teses de doutorado.

Mas Guedes (1999), em seu artigo *Quando escrever era ler*, questiona o papel dos professores universitários que trabalham com alunos recém chegados à academia, com o intuito de moldá-los aos textos acadêmico, repetindo formas já consagradas. Enquanto que para Garcia (1985) aprender a escrever era aprender a pensar, para Guedes (1999) aprender a escrever era moldar-se ao já escrito na academia, através do escrever universitariamente.

Há, aqui, de um lado uma visão estritamente textual de Garcia (1985), que oferece uma obra visando o comunicar-se através de textos bem pensados e posteriormente bem escritos, com organização e clareza de idéias e estruturação

³ A obra foi difundida em 1986.

⁴ Ver Explicação Necessária, do autor, p. XII.

paragrafasal exemplar e, de outro lado, o texto de Guedes (1999), referindo-se a “escrever universitariamente”, de forma irônica, criticando o ensino modelar e endogâmico da academia.

É o que isso tem a ver com o planejamento da LPI? Como está o quadro, hoje, em nossas universidades? Parece que a forma de planejar essa disciplina tem mudado. Na universidade de Caxias do Sul, por exemplo, essa disciplina, que está vinculada ao Departamento de Letras, conta com cerca de trinta professores que seguem uma orientação teórica e metodológica comum. Continua-se atendendo aos alunos recém chegados à universidade, mas não se quer apenas resolver problemas de ordem da expressão lingüística. Nem tampouco se quer moldar os alunos com o escrever universitariamente apenas. Naturalmente considera-se importante a apropriação por parte dos alunos dos gêneros textuais que circulam na academia, mas busca-se ir além disso, através de uma proposta que vise a trabalhar com uma pluralidade genérica, objetivando, no final, o desenvolvimento de sua competência discursiva para que, com isso, possam integrar-se a outras instituições sociais, interagindo sociodiscursivamente com outros interlocutores que não apenas os do ambiente universitário.

Em princípio, o planejamento de uma disciplina que visa a instrumentalizar universitários para que com sua língua, seus textos, suas falas, possam transitar confortavelmente nas instituições sociais, deve, por um lado, estar voltado para dentro de sua instituição, permitindo a apropriação dos gêneros que ali transitam e, por outro lado, dialogar com outros gêneros textuais de outras instituições da sociedade, assim, como numa atitude de realimentação e de participação no tecido social em que está inserida a instituição Universidade.

LPI e Gêneros Textuais

Passemos, então, a discutir o escopo teórico que embasa uma proposta de programa dessa disciplina para dar conta desses dois “vieses” apontados acima, em função do desenvolvimento da competência discursiva da escrita por meio dos gêneros textuais.

Bakhtin (1990; 1997) afirma que nós não nos comunicamos por palavras nem por frases, mas por enunciados/textos, considerados como as estruturas relativamente estáveis que provocam atitudes responsivas. Essas estruturas relativamente estáveis ou gêneros do discurso/textuais são caracterizadas por três elementos: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Os gêneros do discurso/textuais, segundo esse autor, são uma porta de acesso para a interação verbal entre os homens nas esferas sociais. Bronckart (1999), por sua vez, postula que a interação entre os usuários de uma língua se dá através de textos empíricos, que estão à disposição desses usuários num intertexto, que é o produto da produção de gerações de usuários de uma determinada sociedade, sempre atualizados de acordo com as situações de comunicação e as intenções de provocar efeitos de sentido entre os usuários de uma língua. Refere-se ao texto empírico como sendo uma forma acabada de se transmitir uma unidade de sentido. Segundo ele,

O texto singular ou empírico designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular. (BRONCKART, 1999, p. 108)

Esses textos, conforme Bronckart (1999), estão classificados de acordo com seus mundos discursivos, se são do mundo do narrar ou do expor e, conforme Adam (1987), de acordo com as seqüências que os estruturam internamente. Desse modo, podemos entender os textos empíricos como atualizações das estruturas relativamente estáveis disponíveis no inventário sociohistórico – os gêneros textuais –, dos quais os usuários de uma língua lançam mão dentro de uma atividade de linguagem, que ocorre em uma dada esfera social. Os gêneros textuais podem ser classificados como pertencendo a um dos mundos discursivos arrolados por Bronckart (1999). Então, é possível classificar os textos do mundo do *narrar* em gêneros textuais como o *diário*, o *conto*, a *novela*, o *romance*, etc., com o predomínio de seqüências narrativas, descritivas e de relatar, e os textos do mundo do *expor* em gêneros como o *editorial*, a *carta do leitor*, a *crônica*, o *artigo científico*, etc.

Naturalmente, numa disciplina de instrumentalização do usuário da língua, as questões de nomenclatura e de metalinguagem devem ser tangenciais. O que deve ser entendido é a noção de texto empírico e sua vinculação a um gênero. Até porque a primeira habilidade que um usuário de língua deve ter, sendo um universitário ou não, é a de saber escolher, entre os gêneros disponíveis no intertexto, o mais apropriado para que ele possa, a partir da produção de um texto empírico, atingir o efeito de sentido que deseja provocar na relação dialógica com seu interlocutor. Essa relação passa necessariamente pelo conhecimento do ambiente discursivo (esfera social), no qual a interação verbal escrita estará se desenvolvendo, e pela representação que o produtor do texto tem de seu interlocutor, dentro de uma atividade de linguagem. Assim, de acordo com seus projetos pessoais e com o desejo de integrar os projetos coletivos de sua sociedade, o usuário de uma língua deverá paulatinamente apropriar-se dos gêneros textuais que figuram nos diversos ambientes discursivos nos quais ele vislumbra transitar.

No caso de nossos alunos universitários, a disciplina LPI, dentro de um plano de trabalho ao longo de um semestre, pode lhes proporcionar, antes de tudo, o conhecimento da maior gama de gêneros textuais possíveis, para que eles possam desenvolver sua competência discursiva. É nessa disciplina, mas não unicamente aqui, que pode se dar o contato com gêneros variados, tanto os gêneros acadêmicos – lembremos do escrever universitariamente – quanto os de outras instituições que compõem o tecido social. Essa é uma boa razão para o trabalho com a noção de gêneros em LPI.

Um aluno de Direito, por exemplo, poderia ser exposto a um repertório de gêneros textuais diferente do repertório de um aluno de Engenharia, ou de

Letras, Jornalismo, História, Medicina, etc. Nada impede, entretanto, que ele seja exposto a gêneros estritamente acadêmicos, como *resenhas* de livros da sua área, *relatórios de pesquisa* ou *artigos científicos*, sobretudo se seu projeto pessoal é antes o de pós-graduar-se em Direito. Nesse caso, o caminho natural para esse aluno é o de, mais dia menos dia, ter que escrever uma *dissertação de mestrado* ou uma *tese de doutorado*. É bom que ele conheça esses gêneros, leia periódicos da área, vá até a biblioteca e os manuseie, descubra como estão estruturados.

Por outro lado, expressar-se através do domínio dos gêneros textuais não pode restringir-se apenas aos gêneros vinculados aos cursos e às instituições sociais relacionadas aos cursos dos alunos. É importante que outros gêneros textuais de outros ambientes discursivos – como a *poesia*, o *conto*, a *canção* – sejam trabalhados, no sentido de possibilitar o trânsito na instituição literária e, com isso, aprimorar sua sensibilidade para a arte. Também os suportes textuais jornal e revista, do ambiente discursivo jornalístico, são muito produtivos para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos de LPI. Esses suportes abarcam uma gama variada de gêneros, com diferentes modalidades discursivas, com a peculiaridade de serem textos concisos, devido às suas restrições de diagramação.

Os Gêneros Textuais nos Diferentes Cursos

Diferentemente dos gêneros textuais acadêmicos, que podem ser objeto de estudo em qualquer curso universitário, há os gêneros que circulam mais especificamente em uma dada esfera profissional. Nesse caso, o planejamento da disciplina LPI pode levar em conta os gêneros específicos de cada área de conhecimento. Para os alunos de Engenharia de Produção, por exemplo, foi muito produtivo o trabalho com o gênero *instrução de rotina de trabalho* com o predomínio da modalidade discursiva do expor e do instruir, com seqüências expositivas e descritivas de processo. Para os alunos de História, o trabalho com *relatório* e com *resenha* deu um bom resultado, visto que os professores do curso lhes pediam freqüentemente para escrever textos desses gêneros. Para os alunos de Enfermagem, o *relatório diário* é um gênero que precisa ser dominado na lida diária do hospital. Assim como o *relatório de condicionamento físico* é produtivo para os alunos de Educação Física e *procuração, nota promissória, contrato comercial*, para um aluno do Direito/Economia/Administração. Um aluno de Direito que tiver contato, desde o início de seu curso, com o gênero *depoimento*, por exemplo, ou com os gêneros *petição, sentença, procuração*, etc., sentir-se-á mais seguro quando, mais tarde, estiver transitando na instituição judiciária.

A fim de estimular o engajamento dos alunos na proposta da disciplina LPI, é interessante solicitar que eles tragam para as aulas gêneros textuais que circulam na instituição em que trabalham. Além de motivá-los para a interação de sala de aula, essa prática pode ajudá-los a despertar em si mesmos a noção de apropriação dos gêneros textuais, com os quais lidam em seu cotidiano, sem se darem conta disso. Alguns desses gêneros trazidos pelos alunos são de fácil

apreensão, por serem gêneros fortemente ritualizados, tais como os *formulários*. Muitas vezes o domínio do gênero que o aluno traz para a aula é tal que ele pode ajudar a construir a melhor seqüência didática para a apropriação desse gênero pela turma. Nesse caso, há um ganho pedagógico, já que a seqüência didática, embora possa tratar da estrutura composicional do gênero, estará mais centrada nas condições reais de produção do texto empírico, acentuando sua função dialógica no ambiente discursivo em que circula.

Seqüências Didáticas para Apropriação dos Gêneros

O trabalho de apropriação dos gêneros, uma vez entendido o significado de um texto empírico, como meio de produção de efeitos de sentido entre os interlocutores de uma língua, poderá passar por uma etapa de análise. Nesse sentido, é produtivo colocar-se diante das estruturas relativamente estáveis prototípicas para apreendê-las, um pouco como na mimese aristotélica. Ao professor dessa disciplina, ancorado nos preceitos teóricos acima mencionados, cabe atuar como um guia; alguém que coordena os trabalhos e cria as condições de apropriação dos gêneros textuais, selecionando e propondo a leitura de modelos prototípicos dos gêneros, mostrando as modalidades discursivas predominantes, as seqüências que compõem e estão a serviço da textualização de cada gênero. Um trabalho ao mesmo tempo de contextualização do gênero com seu ambiente discursivo e de análise cotextual: observação, comparação, associação, com o intuito de melhor conhecer para se apropriar do gênero desejado.

Entretanto, há que se observar a possibilidade da “remodelização” e do surgimento de novos gêneros textuais, de acordo com as textualizações dos textos empíricos produzidos pelos alunos escritores. Pois, na verdade, é assim que o gênero se modifica. É através da sua atualização em um texto empírico, numa atividade linguajeira significativa, que um gênero pode transmutar-se em outra estrutura relativamente estável.

Basta observarmos o que houve em relação aos gêneros da correspondência: carta, telegrama, mensagem por telégrafo, fax, mensagem eletrônica (e-mail), chats, mensagem de celular, etc., que, de acordo com os avanços sociais e tecnológicos, vêm se modificando ao longo dos anos, exigindo novas textualizações de seus usuários. Isso pode acarretar mudança no estilo e até mesmo na estrutura composicional do gênero. Esse também é um trabalho de sensibilização e de criatividade. Assim, se um aluno propõe uma variação na estrutura de um determinado gênero, essa variação ficará disponível no intertexto e poderá servir de base para uma nova apropriação em uma nova e pertinente situação de ação de linguagem.

Mas, se o aluno, depois de ser exposto ao gênero, por meio de leituras e de análises de protótipos, ainda apresentar dificuldades na produção de seu texto, é aconselhável que o professor da disciplina organize a apropriação do gênero através de seqüências didáticas adequadas ao nível de apreensão do aluno.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), não há seqüência didática *a priori*. O trabalho de apropriação de um gênero se dá a partir da escrita e da reescrita de textos empíricos. A seqüência didática, portanto, deve ser planejada de acordo com as dificuldades de apreensão demonstradas pelo escritor incipiente.

Em Machado (2000), se pôde verificar o trabalho de organização de ateliês para o desenvolvimento da competência discursiva de escrita do gênero textual *artigo de opinião*. A autora desse artigo relata sua experiência junto a professores da Universidade de Mogi das Cruzes-SP com a elaboração de seqüências didáticas eficazes para o trabalho com alunos dos primeiros semestres daquela universidade.

Recentemente, em uma comunicação apresentada no 14º InPLA-SP (PEREIRA COELHO, 2004), viu-se um trabalho de seqüência didática para a apropriação do gênero artigo de opinião com a produção de *diário de leituras*, a partir de *crônicas*, nos moldes de Machado (1998).

Competência discursiva e a seqüência didática da resenha

No caso da disciplina LPI, ministrada para todos os cursos, oferecida nos primeiros semestres dos alunos que ingressam na Universidade de Caxias do Sul, adota-se o seguinte critério: procura-se desenvolver a competência discursiva dos alunos em leitura e produção de textos de diversos gêneros, mas, principalmente, seleciona-se como um gênero preferencial para ser trabalhado a *resenha*.

A princípio, esse gênero soa estranho para os alunos, já que, em condições de produção interativo-dialógica real, quem escreve *resenhas* são os especialistas, seja do mundo acadêmico, seja do mundo literário. Normalmente, quando um editor de uma revista descobre uma obra nova, em uma determinada área de conhecimento, pede a algum especialista da área que leia essa obra e escreva uma *resenha*, apresentando, descrevendo, avaliando e, por fim, recomendando-a ou não. Entendida desse modo, a escrita de *resenhas* na graduação, principalmente nos primeiros semestres, reflete, em princípio, uma atividade de linguagem um tanto quanto que “artificial”.

Entretanto, se o foco antes de estar na apropriação do gênero está no desenvolvimento da competência discursiva através do domínio dos gêneros, então é possível pensar uma seqüência para a *resenha*. Nesse caso, o *leitmotiv* torna-se outro. Como foi mencionado anteriormente, a disciplina LPI visa a desenvolver a competência discursiva de leitura e de produção de textos dos alunos incipientes; então, partindo desse objetivo, o gênero *resenha* pode ser muito produtivo.

Assim, procura-se discutir com os alunos sua capacidade de sistematizar conhecimentos, algo considerado como um grande desafio imposto aos que ingressam na universidade, visto que muitos vêm de uma formação deficiente do Ensino Médio. Alguns apenas fizeram as provas do supletivo e demonstram dificuldade em inserir-se no ambiente acadêmico e, sobretudo, em adaptar-se às

novas práticas discursivas condizentes com a sua condição de universitários. Frequentemente copiam trabalhos da internet e se contentam em apresentar plágios de trabalhos de colegas já entregues em semestres anteriores.

A proposta de ler uma obra e de escrever a *resenha* dessa obra em sala de aula, a partir de uma seqüência didática para a apropriação do gênero *resenha*, surge, então, como uma possibilidade concreta de, ao mesmo tempo, sistematizar a leitura feita e de desenvolver sua competência discursiva escrita no tocante à produção desse gênero de texto.

Resenha: relato de um trabalho produtivo de LPI

No primeiro semestre de 2004, coordenei os trabalhos com duas turmas de LPI: curso de História e curso de Engenharia de Produção. Já na leitura da ementa e do programa da disciplina, os alunos souberam que trabalharíamos diversos gêneros e que o foco seria a apropriação do gênero *resenha*. Marcamos as datas para os trabalhos de culminância, os quais deveriam ser feitos em sala de aula. Nesse semestre, lemos três obras, a saber: *A Revolução dos Bichos*, *O vampiro que descobriu o Brasil* e uma terceira da área específica de interesse dos alunos, segundo o seu curso.

Além disso, lemos e escrevemos *artigo de opinião*, *anúncio de classificados*, *anúncio publicitário*, *crônica de jornal* e *conto*.

Começamos o trabalho de produção com a escrita de um *depoimento pessoal* sobre a vida de leitor e outro sobre a vida de escritor. A proposta de escrita desse gênero permite conhecer melhor o grau de letramento dos alunos. Um pouco pela história relatada, um pouco pelo texto apresentado.

Combinamos que a disciplina seria avaliada com o foco no processo de construção da competência discursiva, através da leitura e da produção de textos, e não apenas pelos produtos apresentados. Portanto, trabalharíamos com a noção de *versão*. Assim, todo gênero textual produzido, após ser lido para a turma e lido com mais minúcia pelo professor, poderia ser submetido a uma reescrita para uma *versão* mais acabada.

Com a *resenha* não foi diferente. Iniciamos com a apresentação da estrutura relativamente estável, segundo Bakhtin (1997): unidade composicional, unidade temática e estilo. Para isso, utilizei o modelo disponível em Motta-Roth (2000). A autora apresenta, nessa obra, a *estrutura retórica da resenha* com as seguintes partes: *apresentação*, *descrição*, *avaliação* e *recomendação*. Trata-se de uma organização interna que, uma vez apreendida pelo aluno, representa um elemento facilitador na produção do gênero. Além disso, representa uma excelente referência para a proposição da reescrita.

Os alunos, primeiramente, leram resenhas publicadas no site⁵ de um projeto de pesquisa de professores do curso de Letras da universidade e, a seguir, foram expostos à estrutura retórica da resenha. O primeiro livro lido

⁵ Ver: <http://www.uces.br/cchc/dele/ucs-produttore> > inventário de gêneros > resenhas.

sobre o qual se produziu a resenha foi *A revolução dos bichos*: um romance fabulesco que narra a história de um grupo de animais que tomam o poder numa fazenda depois de expulsarem seus donos humanos, em virtude de serem maltratados.

Depois da produção da primeira *resenha* escrita em sala, o professor propôs a reescrita daquelas que apresentavam problemas de adequação ao gênero, seguindo o modelo utilizado. Variáveis de modelização foram aceitas desde que a estrutura composicional de base do texto se mantivesse: apresentação, descrição, avaliação e recomendação da obra. O problema maior que se verificava era quanto ao domínio da avaliação. A maioria dos alunos se sentia confortável para apresentar e descrever a obra, mas raramente, na primeira escrita, avaliava. Apesar de alguns problemas menores quanto à redução adequada de informação, verificava que os alunos iam bem na modalidade de descrever o livro, com o predomínio de seqüências textuais descritivas; e de relatar a história lida, com o predomínio de seqüências textuais de relatar e descrever; respectivamente às duas primeiras partes do gênero: apresentar e descrever. Recomendar também não era muito problemático, pois o próprio verbo *recomendar*, abrindo uma seqüência argumentativa, funcionava quase que como um ato de fala, embora com a representação de autoridade um tanto que fragilizada pelas condições reais de produção. Isso causava um paradoxo, pois, em princípio, não é plausível recomendar sem antes avaliar, criticar, comparar, analisar a obra.

Assim, esse foi o ponto mais discutido com os alunos para a elaboração de uma seqüência didática adequada que oferecesse elementos concretos para qualificar o texto a partir de sua reescrita. Discutimos que, para avaliar uma obra, é necessário, em primeiro lugar, estabelecer *parâmetros de análise*. Não basta simplesmente emitir um juízo de valor subjetivo do tipo “gostei - não gostei”, ou “é muito interessante”. O leitor da resenha precisa encontrar no resenhista-analista a capacidade de explicitar, na sua análise, a procedência de sua crítica. Admitindo que não éramos especialistas em *resenha*, mas que, para desenvolver nossa competência discursiva, estávamos produzindo os textos empíricos com o intuito da apropriação daquele gênero, decidimos criar alguns parâmetros que seriam utilizados por todos os resenhistas iniciantes para dar conta da avaliação. Decidimos comparar o livro com outras obras lidas, destacar a leitura de alguns trechos, analisar os personagens, fazer analogias, analisar a pertinência do conteúdo temático para os estudos da área. Decidimos também analisar o estilo e a qualidade do texto, sob a perspectiva de uma leitura fluida, com ritmo, agradável. Analisar a organização interna dos capítulos na construção do todo da obra, os seus elementos lingüísticos de estruturação sintático-semântica, a qualidade dos períodos, etc. Assim poderíamos dar conta da análise da estrutura triádica relativamente estável do gênero, conforme Bakhtin (1997): estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Um problema que veio à baila foi a falta de leitura da maioria dos alunos. Embora tenhamos trabalhado para acionar o conhecimento prévio no quadro de uma leitura mais responsiva e dialógica com a obra lida, alguns alunos, tanto os de Engenharia de Produção quanto os de História, tiveram dificuldades de reconhecer a intertextualidade da obra com

a Revolução Russa. Nesse caso, ratificávamos a tese de que ler para escrever é tão necessário quanto escrever para perceber o quanto se pode ler mais.

Considerações Finais

Desde o início da implementação da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental (LPI) nos cursos universitários das universidades brasileiras, muitas abordagens teóricas e práticas pedagógicas ancoradas nessas abordagens figuraram no cenário dos estudos da linguagem (BONINI, 2001). Esse acúmulo de experiência traz à tona a necessidade contínua da reflexão sobre os caminhos a trilhar quando planejamos essa disciplina. Procurei, nesse artigo, relatar como o trabalho com os gêneros textuais pode ser produtivo. Tanto o trabalho com os gêneros textuais do ambiente discursivo acadêmico, notadamente a *resenha*, quanto o trabalho com os mais variados gêneros textuais que circulam nos ambientes discursivos da nossa sociedade. Destaca-se aqui, além do trabalho com o gênero *resenha*, o trabalho com os gêneros da mídia impressa: jornal e revista, como *artigo de opinião* e *crônica*. O jornal escrito tem a característica organizacional propícia para se trabalhar a diversidade dos gêneros textuais, pois em um mesmo exemplar e com a vantagem de seus textos serem de extensão limitada, é possível encontrar diferentes gêneros, com modalidades discursivas e sequencialidades diferentes.

Outro importante componente para o êxito dessa pedagogia da competência discursiva por meio dos gêneros, implementada na disciplina de LPI, é o trabalho com os exemplares de textos que circulam na esfera profissional em que estão inseridos os alunos, trazidos por eles próprios; prática que legitima a leitura e a produção de textos, aproximando a disciplina LPI dos seus reais interesses.

Enfim, o intuito desse artigo foi o de discutir uma pedagogia para LPI que possa ajudar nossos alunos universitários a soltar suas falas, seus textos, com mais propriedade, o que lhes assegurará uma efetiva competência discursiva escrita em sua língua materna, para que com isso possam participar das atividades de linguagem que ocorrem nas mais diversas instituições da sociedade em condição de dialogar com seus interlocutores. Além disso, busquei expor uma pedagogia em que se trabalhe objetivando o desenvolvimento da competência discursiva para ler e escrever os mais variados gêneros de texto, entendendo-os como instrumentos de interação sociodiscursiva; prática que, além de qualificar a produção acadêmica de nossos alunos, em nossas universidades, pode possibilitar sua real inserção, por meio da linguagem, em todos os ambientes discursivos do tecido social.

Referências

ADAM, J. M. Types de séquence textuelles élémentaires. *Pratiques*, Metz, CRESEF, n. 56, 1987.

- DACHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.
- BONINI, Adair. *Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística*. 2001. Disponível em: <<<http://hermes.ucs.br/cchc/dele/ucs-produttore/pages/artigos/bonini.htm>>>. Vários acessos.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GARCIA, Othon. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV, 1985.
- GUEDES, P. C. Quando escrever era ler. *Nonada: letras em revista*, Porto Alegre, Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ritter dos Reis, v. 2, n. 3, p. 141-165, 1999.
- MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.
- _____. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. et al. *Resenba*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Redação acadêmica*. Santa Maria: Ed. Universidade de Santa Maria, 2000.
- PEREIRA COELHO, M.C. Diários de leitura como um instrumento para a produção de artigos de opinião. *Caderno de Resumos do 14º mPLA-PUC-SP*, 2004. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/inpla/caderno/pdf/simposios/machado_pinto.pdf>>. Vários acessos.
- SALOMON, D. V. *Como fazer uma monografia*. B. Horizonte: Interlivros, 1973.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. www.ucs.br/cchc/ucs-produttore.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard, 1961.

GÊNEROS TEXTUAIS E A ATIVIDADE ARGUMENTATIVA EM SALA DE AULA

Maria Eduarda GIERING (UNISINOS)¹
Vera Helena Dentee de MELLO (UNISINOS)²

Introdução

O objetivo deste artigo é relatar a etapa inicial de um projeto para o desenvolvimento da atividade argumentativa no ensino médio, mais especificamente na 3ª série. Esse projeto dá continuidade a uma pesquisa intitulada *Argumentação na escola: da análise de manuais de redação a uma proposta didática de orientação semiolinguística*, conduzida por professores do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no período de 2000 a 2002. Nessa pesquisa, foram analisados 11 (onze) manuais de redação e livros didáticos direcionados ao ensino médio, a fim de investigar como conduzem as propostas de ensino-aprendizagem da argumentação. A análise dessas obras evidenciou que a maioria delas desconsidera a influência da situação de comunicação para a argumentação. Embora não sejam adotados em sala de aula, sabe-se que esses manuais são um importante (se não o único) referencial teórico-prático para os professores quando preparam suas aulas. Conseqüentemente, na escola, a atividade de produção textual ocorre, muitas vezes, divorciada de qualquer contexto comunicativo, constituindo apenas mais um instrumento de avaliação utilizado pelo professor.

Partindo do pressuposto de que as atividades de análise e de produção textual devem relacionar-se a uma situação comunicativa, a que deve subordinar-se o sujeito do discurso, ao mesmo tempo em que dispõe de uma margem de manobra que lhe permite realizar seu projeto de fala, sugerimos que o modo de organização argumentativo (fazer crer) seja trabalhado em sala de aula por meio da análise e produção de diversos gêneros textuais em que esse modo de organização seja predominante. Essa proposta justifica-se pelo fato de que o ato de ler e escrever nunca ocorre no vazio, mas realiza-se nas diferentes esferas da atividade humana, nas quais o locutor constrói seu discurso em função da identidade de seus interlocutores, da finalidade do ato comunicativo, do tema a ser explorado e das circunstâncias materiais em que se insere esse ato.

¹ Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e do Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

² Professora do Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Base Teórica

A concepção de argumentação que embasa nosso projeto é a teoria semiolinguística de Patrick Charaudeau, para quem todo ato de linguagem é determinado por suas condições de enunciação.

Segundo Charaudeau (1983), a relação entre locutor e interlocutor é regulada por um contrato de fala, “constituído pelo conjunto de restrições que codificam as práticas sócio-linguísticas e que resultam de condições de produção e de interpretação (circunstâncias de discurso) do ato de linguagem”. Para ele, o sujeito comunicante constrói um discurso que é determinado por liberdades e restrições presentes na relação entre os interlocutores e pelo desejo de que o sujeito interpretante se identifique completamente com a imagem de destinatário previamente concebida.

Se o contrato de fala determina todo ato de linguagem, na argumentação sua presença torna-se mais evidente na medida em que o ato de argumentar se define com base numa relação triangular entre:

- um propósito sobre o mundo (equivalente à tese), que é constituído de uma ou mais asserções sobre fenômenos do mundo;
- um sujeito que se engaja em relação a esse questionamento e desenvolve um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade sobre esse propósito; e
- um outro sujeito que, concernente ao mesmo propósito, questionamento e verdade, constitui o alvo da argumentação. (CHARAUDEAU, 1992, p. 783)

Merece relevo, também, a afirmação de Charaudeau de que argumentar é uma atividade discursiva que visa a uma busca de racionalidade – ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo – e a uma busca de influência – ideal de persuasão, que consiste em fazer com que o outro partilhe um certo universo de discurso, levando-o a ter os mesmos propósitos. Ele sublinha que a argumentação é uma totalidade que o modo de organização argumentativo contribui para construir, isto é, esse modo de organização do discurso permite construir argumentações sob diversas formas, numa dupla perspectiva de razão demonstrativa (estabelecimento de elos de causalidade entre duas ou mais asserções) e razão persuasiva (estabelecimento da prova com auxílio de argumentos que justificam a tese dos elos de causalidade que ligam as asserções entre si).

Charaudeau (1992) afirma, ainda, que qualquer relação argumentativa compõe-se de três elementos: a asserção de partida, a asserção de chegada e a asserção de passagem. A asserção de partida (dado ou premissa) consiste em afirmar algo sobre o mundo, dando existência a seres, atribuindo-lhes propriedades, descrevendo ações ou fatos. A asserção de chegada (conclusão), que representa a legitimidade da tese (“propos”), explicita o que deve ser aceito do fato da asserção de partida e do elo que relaciona as duas asserções. A asserção de passagem representa um universo de crença sobre a maneira como os fatos

se interdeterminam na experiência ou no conhecimento de mundo. Esse universo de crença deve ser partilhado pelos interlocutores implicados na argumentação, de modo a se estabelecer a prova da validade do elo que une a asserção de partida à asserção de chegada, “o argumento que, do ponto de vista do sujeito argumentador, deveria incitar o interlocutor ou o destinatário a aceitar como verdadeiro esse propósito” (CHARAUDEAU, 1992, p. 788).

O dispositivo argumentativo, na concepção do lingüista francês, é constituído de três quadros: propósito, proposição e persuasão. O propósito, como já foi afirmado antes, corresponde à tese, composta de uma ou mais asserções que afirmam algo sobre os fenômenos do mundo. A proposição configura um quadro de questionamento, em que pode haver uma tomada de posição do sujeito argumentador (refutando uma tese de outrem ou justificando uma tese própria ou de outrem) ou uma não-tomada de posição (em que se verifica uma ponderação: o argumentador não se mostra favorável nem desfavorável à tese, mas justifica essa não-tomada de posição). Na persuasão, o locutor estabelece a prova da posição adotada na proposição.

No artigo *L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit* (1998), Charaudeau afirma que o argumentador se entrega a uma tripla atividade: problematizar, elucidar e provar. A **problematização** é uma atividade cognitiva que corresponde a “fazer-saber” do que trata o texto e em que é preciso pensar. Em outras palavras, consiste em propor-impor ao interlocutor um quadro de questionamento que coloca em oposição duas asserções em relação a cuja validade o sujeito-alvo é levado a se interrogar. A **elucidação** consiste em fazer-compreender as razões que são admitidas por hipótese para explicar o estado do fato asseverado ou as conseqüências possíveis deste sobre a seqüência dos acontecimentos. É o universo discursivo da causalidade. A **prova** corresponde a um “fazer-creer”, que fundamenta o valor de uma elucidação. O sujeito argumentador deve se posicionar em relação à validade de elucidações possíveis e dar ao interlocutor os meios de julgar a validade do ato de elucidação que foi instaurado a partir da problematização inicial. Podemos concluir que, na teoria charaudeana, a problematização equivale à proposição e a prova corresponde à persuasão.

O autor ressalva, contudo, que “a existência de um dispositivo argumentativo não prevê a forma particular que toma uma argumentação num texto” (CHARAUDEAU, 1992, p. 809) e destaca que é em função da situação de comunicação em que está inserido o sujeito que argumenta e de seu projeto de fala que serão utilizados os componentes do dispositivo argumentativo.

Quanto aos fatores situacionais que contribuem para configurar um argumentação, Charaudeau (1998) postula serem de duas ordens segundo se considere a situação de troca ou o contrato de fala: monolocutiva ou interlocutiva. A situação de troca é monolocutiva quando o sujeito argumentador apresenta o propósito, a proposição e a persuasão sem que o interlocutor intervenha explicitamente em seu discurso. Quando há réplicas que se sucedem no decurso da troca, Charaudeau denomina a situação de interlocutiva. O contrato de fala é

o que fornece, segundo ele, as pistas de interpretação de um texto, podendo ficar explícito ou mascarado no texto.

Em artigo publicado na Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (2001), o lingüista assevera que “a construção do sentido, mediante qualquer ato de linguagem, procede de um sujeito que se dirige a outro sujeito, dentro de uma situação de intercâmbio específica, que sobredetermina parcialmente a seleção dos recursos de linguagem que possa utilizar” (p. 13). A partir dessa concepção, ele elabora um modelo de competência de linguagem que consta de três níveis, com três tipos de competência para o sujeito: nível situacional e competência situacional, nível discursivo e competência discursiva e nível “semi-lingüístico” e competência “semi-lingüística”.

A competência situacional, segundo Charaudeau (2001), requer que todo sujeito comunicante esteja apto a construir seu discurso em função da identidade dos protagonistas do intercâmbio, da finalidade do ato comunicativo, da tematização e das circunstâncias materiais. Essa competência determina o que está em jogo num ato de linguagem.

A competência discursiva consiste na manipulação e reconhecimento das estratégias enunciativas que decorrem das necessidades inerentes ao marco situacional. A partir dos elementos da situação de comunicação, da imagem de si mesmo que quer transmitir e da imagem que deseja transmitir ao outro, o sujeito falante elabora um eu e um tu da enunciação mediante a modalização do discurso e a construção dos papéis enunciativos (modalidades elocutiva – 1ª pessoa; allocutiva – 2ª pessoa; e delocutiva – 3ª pessoa). Também fazem parte da competência discursiva o manejo dos distintos modos de organização do discurso - descritivo, narrativo e argumentativo - e os conhecimentos compartilhados entre os protagonistas do intercâmbio.

A competência semi-lingüística, por sua vez, exige que “o sujeito que se comunica e interpreta saiba manipular-reconhecer a forma dos signos, suas regras combinatórias e seu sentido, ciente de que são usados para expressar uma intenção de comunicação, de acordo com os elementos do marco situacional e as exigências da organização do discurso” (CHARAUDEAU, 2001, p. 17).

O “modelo de planificação funcional” para o ensino de línguas proposto por François Tochon (1995) vem ao encontro da teoria de Patrick Charaudeau, uma vez que também parte da complexidade variável do contexto comunicativo. Para Tochon, é preciso criar uma “pedagogia do texto”, na qual nenhum componente lingüístico é estudado desvinculado de uma necessidade real de comunicação.

A intrínseca relação entre expressão discursiva e situação de comunicação é construída por Tochon ao propor três planos de ação educativa: a disciplina, a interdisciplina e a transdisciplina (1995, p. 111). A **disciplina** corresponde aos conteúdos de uma área de conhecimento distinta das outras, representando uma matéria específica de ensino. A **interdisciplina** equivale a uma intersecção estrutural ou cruzamento entre vários ramos do saber, sob a forma de capacidades instrumentais provenientes de processos de pensamento transferíveis

de uma matéria para outra. A **transdisciplina** engloba o conteúdo das matérias e o princípio organizador dos processos de pensamento e supera-os no que diz respeito à personalidade global do aprendiz, pela interação contextualizada de um funcionamento comportamental expressivo, ao mesmo tempo cognitivo, afetivo e psicomotor, diretamente centrado na realidade. Assim, o que se privilegia, nessa proposta de planificação funcional, é o desenvolvimento das potencialidades do aluno **em contexto**.

Estabelecendo uma relação entre os postulados de Charaudeau e de Tochon, podemos afirmar que a situação de comunicação corresponde ao nível de ação transdisciplinar, em que ocorre a necessidade de produzir textos dentro de um determinado contrato de comunicação. Na ação interdisciplinar, o aprendiz vale-se de sua competência discursiva, transferindo procedimentos de outras disciplinas para a Língua Portuguesa, por exemplo. No nível disciplinar, que corresponde ao nível semiolinguístico de Charaudeau, situa-se a construção do texto, em que são ativados os recursos linguísticos adequados aos níveis situacional e discursivo.

3 Proposta Pedagógica

Sabemos que as atividades de leitura e de produção textual não se restringem à aula de Língua Portuguesa. Em nosso cotidiano, lemos e produzimos textos (orais ou escritos), “significando-nos”, dando-nos a conhecer uns aos outros, solucionando problemas e, inclusive, instaurando novas realidades. O uso da língua, com base nos postulados charaudeanos, não ocorre dissociado de uma situação comunicativa, mas está sempre subordinado, pelo menos em parte, às restrições impostas pelo quadro situacional e às exigências da organização do discurso.

Assim, a situação real de comunicação é condição para o ensino da língua, e a escola não pode furtar-se a isso, cabendo-lhe o papel de ensinar situações concretas de expressão em que o aluno seja motivado a ler e produzir textos.

Partindo desse pressuposto, propomos um projeto sobre argumentação na escola, que poderá ser desenvolvido junto a alunos da 3ª série do ensino médio. Considerando que muitas turmas concluintes do ensino médio organizam-se durante o ano letivo para arrecadar recursos para a formatura e, muitas vezes, para uma excursão, julgamos que seria significativo para eles se o professor abrisse espaço em suas aulas para a leitura e produção de textos relacionados a essa situação comunicativa. Um dos temas a serem focados poderia ser o consumismo, já que muitos jovens, diante dos apelos da sociedade de consumo, são presas fáceis dos anunciantes de produtos muitas vezes supérfluos e, conseqüentemente, não sabem administrar seu dinheiro (mesada ou salário).

Na situação de comunicação em que esses alunos estão inseridos, imaginamos alguns gêneros textuais - cujo modo de organização predominante é o argumentativo - que poderiam ser explorados:

- **convite** para a formatura;

- **carta** ao paraninfo e homenageados;
- **carta** a um Clube ou Sociedade, solicitando a cedência do local para realização da festa de formatura;
- **carta** a empresários da cidade, solicitando auxílio financeiro para realização da excursão;
- **anúncios** de produtos³
- **propagandas ou roteiros de viagem**;
- **artigos de opinião** sobre o consumismo...

O professor pode, num primeiro momento, abordar exemplos de alguns desses gêneros textuais, orientando os alunos na análise desses textos, a fim de que observem:

- a) em relação ao contrato de comunicação:
 - em que contexto institucional estão inseridos (escolar, publicitário, jornalístico, literário, etc.);
 - quais são os parceiros da troca linguageira e qual a identidade de cada um;
 - qual o canal de transmissão;
 - quais as características do contrato de comunicação (monolocutiva/interlocutiva, ritos de abordagem, papéis que desempenham os interlocutores);
 - qual o tema da interação verbal;
 - que saberes comuns são partilhados entre os parceiros do ato de comunicação;
 - qual a finalidade do ato de comunicação.
- b) quanto às escolhas discursivas:
 - quais as marcas dos papéis enunciativos assumidos pelo locutor e interlocutor;
 - quais os modos de organização discursiva empregados (qual é predominante) e que efeitos produzem.
- c) quanto às escolhas lingüísticas:
 - como o texto se organiza estruturalmente;

³ Charaudeau afirma que “os textos publicitários são raramente argumentativos em sua configuração explícita” (1992, p. 787). A posição do autor é a de que não se pode confundir “fazer aderir”, “fazer compreender”, manipular o outro”, que correspondem a objetivos de comunicação, com “seduzir”, que resulta do emprego de certos *meios discursivos*. Esses meios discursivos estão geralmente presentes na publicidade, que visa a seduzir, não a argumentar, atividade esta “inscrita numa visão racionalizante e que desempenha o jogo do raciocínio marcado por uma lógica e um princípio de não-contradição” (CHARAUDEAU, 1992, p. 785). Sugerimos a análise desse gênero textual, pois, dentro da situação comunicativa apresentada, julgamos importante que o aluno consiga distinguir os *meios discursivos*, empregados nos anúncios publicitários - que visam à sedução -, das estratégias de que se vale o sujeito, dentro de uma visão racionalizante, para persuadir o interlocutor, no modo de organização argumentativo.

- que recursos gramaticais mobilizados pelo locutor merecem destaque;
- se o léxico foi empregado adequadamente.

Após a análise de determinado gênero textual, os alunos serão levados a produzir um texto, que emergirá de uma necessidade ou interesse, dentro da situação em que estão inseridos. No caso da carta ou convite, poderá o professor escolher o texto que julgar mais eficiente, o qual cumprirá uma função dentro daquela situação comunicativa.⁴

Julgamos coerente que, no início do projeto, o aluno seja levado a refletir sobre o consumismo e sobre a necessidade de desenvolver um senso crítico diante dos apelos da propaganda, para que aprenda a discernir o que é necessário do que é supérfluo. Dessa forma, ele conseguirá administrar muito melhor seu dinheiro. Propomos a análise do texto “Heranças”, de Martha Medeiros, apresentado a seguir. A análise que desenvolvemos poderá servir de subsídio para o professor, no sentido de orientá-lo sobre os elementos a serem observados no gênero textual artigo de opinião, tendo sempre presentes as três competências de linguagem postuladas por Charaudeau e os três planos de ação educativa propostos por Tochon. O professor poderá analisar com seus alunos outros artigos de opinião, a fim de verificar se há marcas recorrentes nesse gênero textual.

HERANÇAS

Martha Medeiros

1 Vivemos numa sociedade cuja palavra de ordem é: compre! São tantas as seduções que você jura
2 que não conseguirá ser feliz se não tiver uma jaqueta de grife e um celular que caiba na palma da mão. E
3 assim vamos acumulando coisas durante a vida, às vezes mais preocupados em possuir do que em
4 desfrutar. Será que precisamos mesmo desta parafernália toda?

5 Não há nada de errado em comprar coisas das quais gostamos, sejam elas necessárias ou
6 supérfluas. Se o dinheiro foi ganho com o suor do nosso rosto, temos mais ê que satisfazer nossas
7 vontades. O que não podemos é ficar presos emocionalmente a objetos cujo valor é muito relativo.

8 É de Thoreau uma frase sábia: “Um homem é rico na proporção do número de coisas de que é
9 capaz de abrir mão”. Eu me sinto milionária sob este ponto de vista, pois, apesar de gostar muito de
10 conforto, sei que poderia me desfazer tranquilamente de quase tudo o que me cerca, ou ao menos trocar
11 por similares mais simples. Quando morei fora do país, montei toda uma casa. Escolhi com carinho o
12 tecido dos sofás, as luminárias, a louça, dedicando-me a cada detalhe. Na hora de voltar ao Brasil, vendi
13 absolutamente tudo, das cadeiras aos talheres, da geladeira aos colchões. O que trouxe comigo? O
14 indispensável: livros, discos e duas gravuras, que para mim eram muito mais caros do que a mobília
15 inteira.

16 Adorei meus ripetes, meus brincois, meu carro, mas me livraria deles com um sofrimento muito
17 menor do que se fosse obrigada a me desfazer de fotografias, por exemplo. Quando chegar lá na quarta
18 idade, espero poder apresentar as pessoas que amo com tudo o que estiver a minha volta e distribuir minha
19 herança em vida. Comigo, até o fim, quero apenas minha memória, uns poucos livros para me distrair
20 antes do sono, meus discos preferidos (caso ainda não esteja surda), um secador de cabelos (pois velha
21 também tem vaidade) e os destinatários da minha verdadeira fortuna, a quem deixarei minhas idéias, meu
22 afeto e minha vivência.

(<http://www.terra.com.br/almas/martha>)

⁴ Segundo Marcuschi (2002, p. 23), os gêneros textuais “constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas”.

a) O nível situacional

Nesse nível, que corresponde ao plano de ação transdisciplinar, devem ser considerados os protagonistas do discurso, o tema que é tratado, a finalidade do ato de comunicação e as circunstâncias materiais do discurso.

O texto "Heranças" tem como protagonistas Martha Medeiros, publicitária e colunista do site "Almas Gêmeas", que se dirige a leitores desse site, cuja característica é o tratamento de temas subjetivos, como o relacionamento do ser humano consigo mesmo e com os outros. É um artigo de opinião, que trata do consumismo que impera em nossa sociedade. A autora tem como objetivo persuadir o leitor de que não devemos nos apegar emocionalmente a bens materiais cujo valor é relativo. Como ocorre em qualquer texto escrito, a autora introduz o assunto, desenvolve-o e conclui-o sem saber das reações do interlocutor, caracterizando o que Charaudeau denomina de situação monolocutiva.

b) O nível discursivo

• Ordem enunciativa

Esse nível implica a competência discursiva que, conforme Charaudeau (2001, p. 15), "exige de cada sujeito que se comunica e interpreta a capacidade de manipular (eu) – reconhecer (tu) as estratégias de encenação que decorrem das necessidades inerentes ao marco situacional". Tochon (1995) denomina esse nível de interdisciplinar, pois, para que tenha competência discursiva, o sujeito comunicante precisa possuir conhecimentos específicos de outras esferas do saber (ou disciplinas), como, por exemplo, interpretar e elaborar gráficos, tabelas, analisar dados estatísticos, etc. Aquilo que é definido no nível situacional constituirá a base a partir da qual serão definidas as escolhas para a composição do texto, no nível discursivo.

A escolha que o locutor faz, na ordem enunciativa, refere-se à modalização do discurso e à construção dos papéis enunciativos. O sujeito argumentador pode enunciar-se em primeira pessoa, assumindo sua própria posição (modalidade elocutiva), ou em terceira pessoa, de modo impessoal e, dessa forma, não explicitando sua presença no texto (modalidade delocutiva), ou, ainda, em segunda pessoa, explicitando a maneira pela qual impõe sua tese ao interlocutor, implicando-o em seu texto (modalidade alocutiva).

Nesse texto, a autora emprega predominantemente a modalidade elocutiva, mas está presente também a modalidade alocutiva. No primeiro parágrafo do texto, é apresentada a constatação de um fato com o emprego da primeira pessoa do plural indicando um sujeito genérico ("vivemos" e "vamos"), pois abarca o locutor, o leitor e as pessoas em geral. Na linha 1, a autora faz uso do pronome "você", que poderia, à primeira vista, ser interpretado como modalidade alocutiva. Nesse contexto, porém, o pronome não se refere somente ao interlocutor, mas transmite uma idéia de generalização, assim como a primeira pessoa do plural. Podemos, então, dizer que, com o emprego do pronome "você"

e com a pergunta expressa no final do primeiro parágrafo - “Será que precisamos mesmo desta parafernália toda?” (linha 4) , a autora visa não só a implicar o interlocutor em seu texto, mas também externar o seu posicionamento em relação ao tema. Com base nisso, concluímos que há, nesse parágrafo, uma imbricação das modalidades elocutiva e alocutiva. A pergunta leva o leitor a refletir sobre o tema proposto e, implicitamente, expressa a posição da autora: “não precisamos desta parafernália toda”.

No segundo parágrafo, a autora faz uso da modalidade elocutiva para enunciar a tese que defende: “não podemos ficar presos a objetos cujo valor é muito relativo”. Essa tese, expressa de forma categórica, situa-se na modalidade da obrigação (“não podemos”), em que o sujeito argumentador apresenta uma atitude que deve ser tomada por ele próprio e pelo interlocutor, a qual repousa sobre restrições de ordem moral (“obrigação interna”).⁵

No terceiro e quarto parágrafos, Martha Medeiros também faz uso da modalidade elocutiva, que se evidencia pelo emprego da primeira pessoa do singular. No terceiro parágrafo, ela relata uma experiência pessoal que demonstra seu desapego a bens materiais cujo valor considera relativo. No último parágrafo, exprime um desejo (modalidade da volição), explicitado pelos verbos “espero” (linha 18) e “quero” (linha 19).

• Ordem enunciatória

É importante observar, ainda no nível discursivo, que modos de organização do discurso foram utilizados para construir o texto. Sabemos que dificilmente encontraremos um texto com um único modo de organização, uma vez que eles estão imbricados naturalmente uns nos outros.

Nesse artigo, predomina o modo de organização argumentativo, visto que a autora tem como objetivo persuadir seus leitores a aderirem à sua posição: não devemos nos apegar a coisas cujo valor é relativo. Observa-se claramente no texto a tripla atividade a que, conforme Charaudeau (1998), se entrega o sujeito argumentador: problematizar, elucidar e provar. A **problematização**, que consiste em propor-impôr ao leitor um quadro de questionamento, está claramente expressa no primeiro parágrafo, em que é exposta a constatação de que vivemos numa sociedade de consumo e posta em questão a necessidade das coisas que adquirimos. Com o objetivo de levar o leitor a compreender as razões que sustentam o posicionamento de que mais importantes do que muitos bens materiais que ostentamos são os valores afetivos ou os objetos que têm tal valor (**elucidação**), a autora estabelece uma relação de causalidade no segundo e terceiro períodos do texto: sedução do apelo ao consumo → criação de uma

⁵ A “obrigação interna”, conforme Charaudeau (1992, p. 607), só depende do locutor e repousa sobre restrições de ordem moral – quando o locutor justifica seu projeto de fazer em nome de um valor ético – ou de ordem utilitária – nesse caso, o locutor justifica seu projeto de fazer em nome de um valor pragmático.

falsa idéia de que a felicidade está ligada ao consumo → acúmulo de coisas supérfluas que não são desfrutadas. Para provar sua tese ou fazer o leitor crer que ela está com a razão (**prova**), a enunciativa vale-se de alguns procedimentos discursivos. Um deles é o argumento de autoridade, pois cita Thoreau (1995), segundo o qual “um homem é rico na proporção do número de coisas de que é capaz de abrir mão”. Essa citação confere à tese maior credibilidade. A autora recorre também à descrição narrativa, quando relata uma experiência pessoal evidenciando seu desapego a coisas que não têm valor afetivo, o que, de certa forma, a autoriza a defender a tese, já que suas palavras não estão divorciadas de suas ações. Outro procedimento discursivo usado no texto é a comparação. Nas linhas 14-15, Martha Medeiros compara livros, discos e gravuras (que ela trouxe quando voltou ao Brasil) com a mobília inteira da casa onde morou no exterior, argumentando que o que trouxe consigo tinha muito mais valor para ela do que a mobília da casa que lá deixou. Nas linhas 16-17, ela se vale de uma comparação hipotética ou contrafactual, também manifestando maior apreço por objetos que têm valor afetivo: revela que sofreria menos se fosse obrigada a se desfazer de seu carro, seus tapetes e seus brincos do que se tivesse de se desfazer de fotografias.

A lógica argumentativa, nesse texto, organiza-se da seguinte forma:

- asserção de partida (premissa)
 - Vivemos numa sociedade de consumo e julgamos que a felicidade está nas coisas supérfluas que adquirimos e das quais não conseguiremos nos desapegar.
- asserções de passagem
 - Podemos comprar as coisas de que gostamos com o dinheiro obtido com nosso trabalho, MAS
 - não devemos nos apegar a coisas supérfluas ou de valor relativo, (partilhamento do universo de crença – argumento de autoridade), POIS
 - somente são importantes alguns objetos pessoais que nos revelam aos outros ou nos lembram pessoas queridas (descrição narrativa como prova/demonstração).
- asserção de chegada
 - ENTÃO, a verdadeira fortuna são nossas idéias, nosso afeto e nossa vivência.

c) O nível semiolingüístico

Nesse nível (equivalente ao nível disciplinar de Tochon), dá-se a composição do texto em si, o que exige do locutor a competência semiolingüística, isto é, o reconhecimento e a manipulação da forma dos signos, suas regras combinatórias e seu sentido, com vistas a expressar uma intenção comunicativa. As escolhas nesse nível são determinadas, em parte, pelas escolhas nos níveis situacional e discursivo. A formalização do texto requer três níveis, e cada um deles exige um saber-fazer: a composição do texto, a construção gramatical e o uso adequado do léxico.

Quanto à composição do texto, cabe sublinhar que sua estrutura é determinada pelo gênero discursivo. Tratando-se de uma coluna disponibilizada num site, aparecem, como elementos paratextuais, além do nome da autora, título e data, outros elementos próprios do site: “envie para um amigo”, “colunas anteriores”, “conheça Martha Medeiros” e “discuta a coluna dessa semana”. Esses elementos aparecem porque são *links* que também podem ser acessados pelo internauta. O texto é estruturado em quatro parágrafos, constituindo o primeiro e o último, respectivamente, as asserções de partida e de chegada. Os dois parágrafos mediais apresentam as asserções de passagem. Como ocorre muitas vezes no modo de organização argumentativo, a autora, no início do segundo parágrafo, apresenta o movimento argumentativo da concessão restritiva, em que, antecipando-se a uma possível contra-argumentação (“Não há nada de errado em comprar coisas das quais gostamos, sejam elas necessárias ou supérfluas. Se o dinheiro foi ganho com o suor do nosso rosto, temos mais é que satisfazer nossas vontades” – linhas 5-7), aceita a afirmação de partida, mas contesta que ela possa conduzir à conclusão subentendida (Então, não há problema algum em nos apegarmos afetivamente às coisas que compramos com nosso dinheiro): (MAS) “o que não podemos é ficar presos emocionalmente a objetos cujo valor é muito relativo”.

No que se refere à construção gramatical, é importante observar que recursos são mobilizados pela locutora para realizar seu projeto de fala. Como predomina a modalidade elocutiva, ela se vale da primeira pessoa do singular e do plural. O emprego dos tempos e modos verbais também é relevante no texto.

Aparecem, nesse artigo, os três sistemas verbais: presente, pretérito e futuro. O tempo presente é empregado quando a autora (a) constata a realidade (“vivemos”, “jura”, “vamos acumulando” – linhas 1 e 3); (b) expressa a tese (“podemos” e “é” - linha 7); (c) apresenta o argumento de autoridade (“é” – linha 8); (d) e exterioriza um sentimento (“adoro” – linha 16). O pretérito é usado quando narra um fato que vivenciou no passado (“morei”, “montei”, “escolhi”, “vendi”, “trouxe” e “eram” – 3º parágrafo), utilizando-o como argumento. E o futuro é empregado quando faz uma prospecção, imaginando-se “lá na quarta idade” (“chegar”, “estiver”, “deixarei” – linhas 17, 18 e 21). Ao apresentar uma comparação hipotética (linhas 16-17), a contrafactualidade é expressa por meio da correlação entre o futuro do pretérito (“me *livraria* deles com um sofrimento muito menor”) e o pretérito imperfeito do subjuntivo (“do que se *fosse* obrigada a me desfazer de fotografias, por exemplo”).

Para expressar a relação de causalidade com que introduz o texto, em que a autora revela uma realidade que não aceita, ela se vale dos conectivos “tantas... que” (linha 1) e “assim” (linha 3): muitas seduções de apelo ao consumo (causa) → idéia de que a felicidade está no consumismo (conseqüência da proposição anterior e causa da proposição seguinte) → acúmulo de coisas durante a vida (conseqüência direta da segunda proposição e conseqüência indireta da primeira proposição). O advérbio “assim” é anafórico, desempenhando um duplo papel

no texto: o de retomar a seqüência textual precedente e relacionar a causa à conseqüência. Esse conetivo poderia ser substituído por “conseqüentemente” ou “dessa forma”, que expressariam o mesmo sentido no texto.

Outro saber-fazer gramatical que o sujeito argumentador demonstra possuir é a inserção do discurso direto, quando cita Thoreau, cujas palavras contribuem para sustentar a tese da autora. Como a citação é direta, ela mobilizou dois recursos de pontuação: os dois pontos e as aspas.

Quanto ao léxico, observamos que o locutor emprega um vocabulário simples, mas formal, apropriado à situação de comunicação que foi estabelecida. Destaca-se o emprego do termo “parafernália” (linha 4) – “pertences, acessórios, tralha” (FERREIRA, 1999, p. 1495) –, que constitui um índice avaliativo, por meio do qual a autora manifesta sua posição contrária à aquisição de tantas coisas supérfluas.

É de suma importância analisar, juntamente com os alunos, os elementos que constituem cada uma das três competências necessárias à construção do discurso no gênero textual trabalhado em sala de aula. Dando continuidade ao projeto, o professor poderá solicitar que seus alunos escrevam uma carta dirigida a Martha Medeiros, convidando-a a proferir uma palestra na escola sobre o tema “Os jovens e o consumismo”. Nessa carta, os estudantes deverão apresentar argumentos que justifiquem a relevância de sua palestra. A divulgação dessa atividade, que poderá integrar um projeto maior envolvendo alunos de 6ª série em diante, também ficará a cargo dos alunos do 3º ano do ensino médio. Assim, o ato de argumentar brotará de uma necessidade ou de um desejo de comunicação, e o aluno construirá seu discurso em função das restrições da situação de comunicação, escolhendo as estratégias adequadas a seu propósito e, no momento de compor o texto, valer-se-á de recursos lingüísticos que melhor expressem sua intenção.

Nessa perspectiva, a atividade de análise e produção textual passará a ter maior significado para o aluno por não constituir tão-somente mais um instrumento de avaliação utilizado pelo professor. Concebido como sujeito comunicante e interpretante, o aluno deverá ser capaz de manipular estratégias comunicativas determinadas, em parte, pela situação de comunicação. A construção do sentido ocorre em situações concretas de comunicação, e as escolhas lingüísticas e discursivas são restringidas pelo contexto comunicativo. Portanto, o estudo da gramática também não pode ocorrer divorciado de qualquer contexto comunicativo, uma vez que língua, discurso e situação estão intimamente relacionados.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983.

_____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

_____. L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. *Le français aujourd'hui*, Paris, n. 123, p. 6-15, sept. 1998.

_____. De la competencia social de comunicaci3n a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Caracas, n. 1, p. 7-22, ago. 2001.

FERREIRA, Aur3lio Buarque de Holanda. *Novo Aur3lio S3culo XXI: Dicion3rio da L3ngua Portuguesa*, 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Ant3nio. G3neros textuais: defini3o e funcionalidade. In: DION3SIO, Angela Pa3va; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *G3neros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

TOCHON, Fran3ois Victor. *A l3ngua como projecto did3ctico*. Porto: Porto, 1995.

O JORNAL NA SALA DE AULA: A PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO REPORTAGEM

Conceição Aparecida KINDERMANN (UNISUL)¹

Introdução

Nesta comunicação, apresento o relato de uma experiência em sala de aula, com alunos da primeira série do Ensino Médio. Para tal experiência, partiu-se de um jornal local, Notisul, que circula diariamente no litoral de Santa Catarina. Para a realização desta proposta de trabalho, trabalhei com os gêneros jornalísticos.

Sabe-se que as pesquisas sobre gêneros textuais/discursivos, embora tenham se ampliado bastante nos últimos anos, ainda mostram muitos campos a serem explorados em termos da descrição e da compreensão de como funcionam os gêneros específicos. Um destes campos é o dos gêneros jornalísticos. Desta forma, busquei em Kindermann (2003) os quatro subgêneros para a reportagem, quais sejam: reportagem de aprofundamento da notícia, reportagem a partir da entrevista, reportagem de pesquisa e reportagem de retrospectiva.

Nos itens que se seguem, são expostos: a) embasamento teórico; b) descrição da experiência; e c) resultados parciais.

Embasamento Teórico

Quanto à área da lingüística, busquei, para esta pesquisa, os trabalhos de Swales e de Bhatia. Swales (1990), ao tratar a linguagem como forma de ação entre sujeitos, marcada socialmente, chega ao conceito de comunidade discursiva e, inevitavelmente, ao de gênero. Parte, em sua investigação sobre os gêneros textuais, tanto de critérios gerais, pragmáticos, retóricos e discursivos, quanto de critérios estruturais, ao trabalhar com *movimentos e passos*. Assim, estes conjuntos de movimentos e de passos, moldados pelo propósito comunicativo, formam blocos que vão caracterizar a estrutura interna de um dado gênero. Apresenta, então, o modelo *CARS (Creating a research space)*, conforme pode ser visualizado no quadro 1. Bhatia (1993) aplica os mesmos critérios de Swales, produzindo, contudo, certa reformulação nesta noção de gênero.

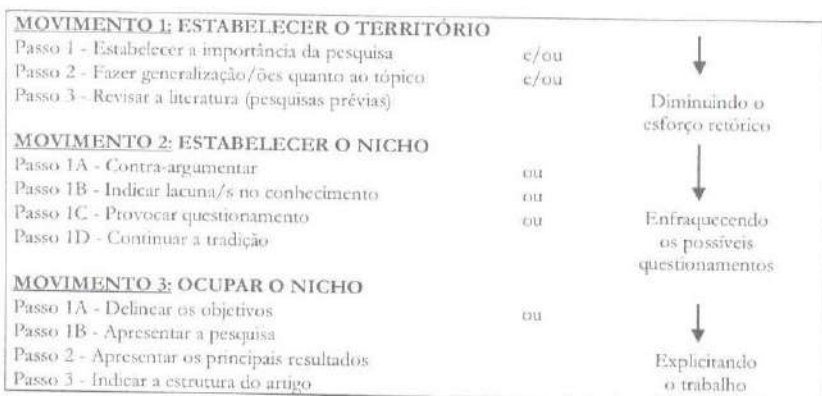
As comunidades discursivas são, segundo Swales, redes sócio-retóricas desencadeadas por propósitos comunicativos. São constituídas discursivamente e detêm um conjunto de práticas e gêneros. A comunidade discursiva, diz Swales (1992), pode ser entendida (e mesmo identificada) mediante certas características, quais sejam:

¹ Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina. Mestre em Ciências da Linguagem.

- a) 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) possui **mecanismos de intercomunicação** entre seus membros;
- c) 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;
- d) 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) já adquiriu e ainda continua buscando uma **terminologia** específica;
- f) possui uma **estrutura hierárquica** explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.

Para Swales (1990, p. 58),

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.



Fonte: Swales, 1990, p. 141

Quadro 1- Modelo de introdução de artigos científicos em inglês

Quanto à área da comunicação, busquei principalmente em Melo e Lage. Para Melo (1985), a necessidade que as pessoas têm de se informarem fez com que o jornalismo se articulasse em função da **informação** e da **opinião**. Por isso, o relato jornalístico assume duas modalidades: a descrição dos fatos e a versão dos fatos, necessitando estabelecer fronteiras entre a descrição e a avaliação do real. Resulta, então, o **jornalismo informativo** (nota, notícia, reportagem, entrevista) e o **jornalismo opinativo** (editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura, carta).

Em termos de estudos lingüísticos, embora haja uma certa recorrência a textos jornalísticos, existem poucos estudos destes gêneros. A grande maioria dos trabalhos está voltada mais a questões micro-estruturais da língua e não vinculadas à instância enunciativa.

De acordo com Bonini (2003), falta ainda uma explicação geral dos princípios de organização do jornal e de seus gêneros, ainda que muitos estudiosos da área jornalística já tenham elaborado algumas tipologias. Para o autor, ainda faltam, de forma sistemática, respostas a questões como o que é um gênero jornalístico e como este se constitui. Para tais respostas, o autor propõe que se tratem os gêneros jornalísticos a partir do processo de textualização do jornal.

Quanto ao gênero reportagem, embora os teóricos acadêmicos que tratam do gênero jornalístico não o estabeleçam explicitamente, a reportagem, de acordo com Kindermann (2003), pode ser caracterizada em duas linhas gerais: (a) como uma notícia ampliada e (b) como um gênero autônomo.

A reportagem é caracterizada como uma notícia ampliada em Bahia (1990) e em Melo (1985).

Segundo Bahia, a grande notícia é a reportagem. Acrescenta que toda reportagem é notícia, porém o inverso não. Desta forma, para o autor, a notícia não muda de natureza, mas muda de caráter ao evoluir para a categoria de reportagem.

Melo (1985, p. 65), ao definir notícia – “relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social” – e reportagem – “relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações” –, também caracteriza a reportagem como uma notícia ampliada.

Não obstante a este tratamento, a reportagem é concebida também como gênero autônomo, independente da notícia. Nesta linha de reflexão está o trabalho de Lage (1979).

Lage (1993, p.16) define a notícia como “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante, e de cada fato, a partir do espaço mais importante ou interessante”. Define a reportagem como “um gênero jornalístico que consiste no levantamento de assuntos para contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos” (Lage, 1993, p. 61).

Finalmente, cabe citar a posição de Coimbra, que descreve a reportagem a partir de suas possibilidades estruturais internas. Em sua obra *O texto da reportagem impressa* (1993), não traz nenhuma referência quanto ao que possa ser a reportagem como gênero. Apenas trabalha com uma tipologia de seqüências.

Os manuais de normas de redação surgem numa tentativa de generalizar procedimentos de técnica de redação, definindo princípios para uma uniformização da edição do jornal. Alguns manuais, em suas definições de reportagem e notícia, tratam a reportagem como uma notícia ampliada, outros como gênero autônomo.

De acordo com Kindermann (2003), a reportagem é caracterizada como um texto que:

- a) provém de pauta planejada (mostra um alvo que foi buscado fora da realidade imediata dos fatos em eclosão);
- b) envolve (em relação aos quatro subgêneros levantados) pesquisa em fontes e temas além dos limites imediatamente relacionados ao fato de notícia;
- c) detém um estilo mais livre, rompendo a rigidez da técnica jornalística e podendo ser mais pessoal.

Quanto ao gênero reportagem, para Kindermann (2003), caracteriza-se no jornal por variados subgêneros, quais sejam: reportagem de aprofundamento da notícia, reportagem a partir de entrevista, reportagem de pesquisa e reportagem retrospectiva. Tais subgêneros são apresentados abaixo, com os respectivos quadros.

Reportagem a partir de entrevista – neste subgênero, a entrevista é usada como técnica de coleta de informações para suprir a reportagem. É caracterizada por apresentar o fato motivador da reportagem e, em 85,71% das reportagens analisadas, apresentar posicionamento do entrevistado sobre o fato motivador.

MOVIMENTO 1: Fornecer pista para que o leitor identifique a reportagem	
Passo 1 – citar aspecto mais saliente	
Passo 2A – complementar informações do título	OU
Passo 2B – explicitar informações do título	
Passo 3 – citar nome do repórter	
MOVIMENTO 2: Introduzir o relato da entrevista	
Passo 1 – citar o fato motivador	
Passo 2 – generalizar a partir da/s entrevista/s	
Passo 3A – apresentar posicionamento do entrevistado sobre o fato motivador	OU
Passo 3B – sumarizar o conjunto de posicionamentos sobre o fato motivador	
Passo 4 – apresentar contradições da fala em relação à opinião	
MOVIMENTO 3: Retomar o fato motivador	
Passo 1 – descrever o fato motivador	
Passo 2 – relatar histórico do fato motivador	
MOVIMENTO 4: Descrever o/s entrevistado/s	
Passo 1A – descrever o posicionamento de diversos entrevistados sobre o fato motivador	OU
Passo 1B – descrever a opinião do entrevistado	
Passo 2 – descrever posicionamento/s do entrevistado em relação a outro/s fato/s	
Passo 3 – descrever os dados que sustentam a opinião do entrevistado	
MOVIMENTO 5: Descrever o/s entrevistado/s	
Passo 1 – descrever dados da relação do entrevistado com o fato motivador	

Quadro 2 – Estrutura composicional do subgênero reportagem a partir de entrevista

Reportagem de aprofundamento da notícia se caracteriza por apresentar um fato gerador (notícia) e, a partir do fato gerador, os desdobramentos que estão descritos no segundo movimento, constante em todas as reportagens analisadas. Neste subgênero, deve-se entender o fato gerador como o que gera um outro fato/desdobramento, sendo também gerador da reportagem. Esta reportagem é gerada conjuntamente pelo fato gerador e pelo desdobramento, conforme pode ser visualizado no quadro 3.

MOVIMENTO 1: Fornecer pista para que o leitor identifique a reportagem	
Passo 12 – citar aspecto mais saliente	
Passo 2A – complementar informações do título	OU
Passo 2B – explicitar informações do título	
Passo 3 – citar nome do repórter	
MOVIMENTO 2: Introduzir o desdobramento do fato	
Passo 1A – citar desdobramento do fato gerador	E/OU
Passo 1B – apresentar perspectiva de desdobramento	
Passo 2 – citar fato gerador	
Passo 3A – citar opinião de entrevistado sobre fato gerador ou desdobramento	E/OU
Passo 3B – citar opinião própria sobre fato gerador ou desdobramento	
Passo 4A – fornecer histórico do fato gerador	E/OU
Passo 4B – fornecer histórico do desdobramento do fato gerador	
Passo 5 – citar reação ao fato gerador	
Passo 6 – citar aspecto da realidade relacionado ao fato gerador ou ao desdobramento	
Passo 7 – descrever a conjuntura do fato gerador	
MOVIMENTO 3: Apresentar o desdobramento do fato	
Passo 1 – descrever o/s desdobramento/s do fato	
Passo 2 – descrever reações ao desdobramento	
Passo 3A – descrever o contexto do desdobramento	OU
Passo 3B – descrever o fato gerador	
Passo 4 – descrever o contexto do fato gerador	
Passo 5 – generalizar a partir de fato/s	
Passo 6 – apresentar outros desdobramentos do fato gerador	
Passo 7 – descrever o perfil de envolvido no fato	
MOVIMENTO 4: Apresentar eventos relacionados ao fato gerador	
Passo 1 – descrever fato/s relacionado/s ao fato gerador	
Passo 2 – descrever reações ao/s fato/s relacionado/s	
Passo 3A – descrever histórico do fato relacionado ao fato gerador	OU
Passo 3B – generalizar a partir de fato/s	
Passo 4 – apresentar perspectiva de desdobramento de fato relacionado	
MOVIMENTO 5: Apresentar eventos relacionados ao desdobramento do fato	
Passo 1 – descrever fato relacionado ao desdobramento	
Passo 2A – descrever reação ao fato relacionado ao desdobramento	OU
Passo 3B – descrever resultados do fato relacionado ao desdobramento	

Quadro 3 – Estrutura composicional do subgênero reportagem de aprofundamento da notícia

Reportagem de pesquisa – neste subgênero, a pesquisa é a fonte das informações que vão suprir a reportagem. A pesquisa que está na base deste subgênero da reportagem não é muito parecida com a pesquisa acadêmica. Em geral, são coletados dados que dão margem a uma análise de conjuntura, mas sem o rigor que caracteriza a pesquisa acadêmica, já que não envolvem debate e interpretações teóricas. Apresenta-se esse subgênero no quadro 4, conforme pode ser visualizado abaixo.

MOVIMENTO 1: Fornecer pista para que o leitor identifique a reportagem	
Passo 1 – citar aspecto mais saliente	
Passo 2A – complementar informações do título	OU
Passo 2B – explicitar informações do título	
Passo 3 – citar nome do repórter	
MOVIMENTO 2: Introduzir relato da pesquisa	
Passo 1 – citar o fato motivador da pesquisa	
Passo 2A – generalizar a partir de dados	OU
Passo 2B – citar aspecto da realidade	
MOVIMENTO 3: Relatar a pesquisa	
Passo 1 – descrever o/s dado/s que sustenta/m a generalização	
Passo 2A – descrever fato motivador da pesquisa	OU
Passo 2B – descrever aspecto da realidade	
MOVIMENTO 4: Fechar relato da pesquisa	
Passo 1 – apresentar dado/s conjuntural/is geral/is	
Passo 2 – opinar sobre conjuntura abordada	
Passo 3 – citar opinião de entrevistado/s sobre fato motivador	
Passo 4 – citar fato/s relacionado/s ao fato motivador	

Quadro 4 – Estrutura composicional do subgênero reportagem de pesquisa

Reportagem retrospectiva – neste subgênero, o que supre a reportagem, também é a pesquisa, embora em relação à história de um fato. Este subgênero caracteriza-se por apresentar uma retrospectiva histórica (*portfolio* de fatos) que pode ser em ordem cronológica crescente ou decrescente. No caso desse subgênero, também se observam dois padrões de ocorrência. O primeiro deles é o relato da sucessão de fatos que antecedem e caracterizam um fato atual. O segundo padrão tem o caráter de comparação e dá-se como um relato de casos similares ocorridos anteriormente, mas que podem ter reflexo nas decisões que podem ser tomadas em relação ao fato presente (fato motivador).

MOVIMENTO 1: Fornecer pista para que o leitor identifique a reportagem	
Passo 1 – citar aspecto mais saliente	
Passo 2A – complementar informações do título	OU
Passo 2B – explicitar informações do título	
Passo 3 – citar nome do repórter	
MOVIMENTO 2: Introduzir retrospectiva histórica do fato motivador	
Passo 1 – citar fato motivador	
Passo 2A – generalizar a partir de eventos anteriores	OU
Passo 2B – apontar marco inicial do fato motivador	
MOVIMENTO 3: Apresentar histórico do fato motivador	
Passo 1A – relatar fatos similares para a generalização	OU
Passo 1B – relatar o desencadeamento dos fatos anteriores	OU
Passo 2 – descrever o fato motivador	
MOVIMENTO 4: Comentar fatos relatados	
Passo 1 – opinar sobre a conjuntura inicial	
Passo 2 – apresentar evidência/s para a opinião	

Quadro 5 – Estrutura composicional do subgênero reportagem retrospectiva

Relato da Experiência

Com base nesses quatro quadros, isto é, nessas estruturas composicionais descritas por Kindermann (2003), procedeu-se ao trabalho de sala de aula, a elaboração de um jornal. Seleccionei uma turma para tal atividade, a 104, turno matutino, do Ensino Médio, da Escola de Educação Básica Senador Francisco Benjamim Gallotti. Escola estadual da cidade de Tubarão, município de Santa Catarina. Esse projeto teve início em março de 2004 e continua em andamento.

O primeiro passo para tal experiência foi propor essa atividade aos alunos. Logo percebi a receptividade por parte deles. Trabalhar alicerçado em um projeto em que a autoria também é dos alunos faz com que se sintam responsáveis. Nesse sentido, há a necessidade do cumprimento dos deveres por parte de todos, uma vez que participam de um trabalho que tem sentido para eles.

Para iniciar essa proposta de execução de um jornal de sala de aula, trabalhando principalmente o gênero reportagem, solicitei aos alunos uma pesquisa. Foi pedido a eles que fossem a uma biblioteca e pesquisassem as definições de reportagem e notícia. Para isso, foram indicados os principais autores da área da comunicação, principalmente Melo e Lage, e também alguns manuais de redação e estilo.

Após essa pesquisa inicial por parte dos alunos, com relação à reportagem e à notícia, com base nas informações obtidas por eles, traçou-se um paralelo no quadro negro, escrevendo as principais idéias com relação a esses dois gêneros. Como pode ser visualizado no quadro a seguir:

REPORTAGEM	NOTÍCIA
Parte da notícia	Exatidão
Apura as razões e efeitos	Notícia antecipada e em seqüência
Abre debate sobre o acontecimento	Cobertura de fatos
Desdobra	Independente das intenções do jornalista
Retranca	O quê? Quem? Quando? Onde? Por quê? Como?
Abordagem de um tema sem ligação direta com o dia da edição	Registro dos fatos sem comentários e interpretações
Cobertura de um fato do dia	
Matérias alencadas	
Levantamento de um assunto pré-estabelecido	
Pauta planejada	
Não cuida de um fato ou uma série de fatos	

Quadro 6 – Paralelo entre reportagem e notícia

A partir desse paralelo traçado, os alunos já se mostravam familiarizados com as definições dos gêneros reportagem e notícia. Desta forma, optou-se por trazer para sala de aula um jornal que circula diariamente na cidade, o Notisul. Foi pedido aos alunos que se reunissem em grupos. Cada grupo recebeu um exemplar do jornal e foram solicitadas as seguintes atividades:

- verificar quantos cadernos o jornal possuía;
- relacionar os títulos dos cadernos com as matérias neles apresentadas;
- classificar as matérias que se enquadrariam nos gêneros reportagem e notícia.

Ao trabalhar essa fase da experiência, já pude notar que estavam interessados em ler, em estar por dentro dos acontecimentos da região. Interessados, também, em quando começariam a escrever as reportagens, quando seria o lançamento do jornal. Percebeu-se, dessa forma, a vontade de escrever textos, e sabe-se que seria uma produção muito diferente do que acontece normalmente nas escolas onde os alunos escrevem não para a comunidade, mas sim para o professor. Aqui, eles sabiam que estariam escrevendo por necessidade de socializar à comunidade escolar as suas produções.

De posse desses trabalhos, puderam se verificar algumas dificuldades por parte dos alunos em classificar certos textos, uma vez que já se sabe, conforme Kindermann (2003), que os autores da área jornalística, bem como manuais de redação jornalística, para definirem tanto a reportagem quanto a notícia, adotam critérios atrelados à técnica do jornalismo e sem uma definição mais precisa de gênero. Mas mesmo com tais dificuldades, a classificação feita pelos alunos correspondeu às expectativas do trabalho proposto.

Uma terceira fase desse trabalho foi a visita ao jornal, no caso o Notisul. Para isso, pensamos em entrevistar um repórter e o redator chefe. No grande grupo, foram elaboradas as entrevistas. Um aluno ficou responsável por anotar no quadro todas as perguntas que iam surgindo. Depois, tentamos colocá-las

em uma certa ordem. Foi uma fase muito prazerosa, já que iam surgindo aquelas perguntas que justamente a pesquisa inicial não deixava muito clara ou questões muito discutidas na área jornalística, tais como:

- Como vocês diferenciam reportagem da notícia?
- Vocês acham que suas matérias são objetivas?
- Há opinião na reportagem ou notícia?

Dessa forma, marcou-se uma data para a visita ao jornal. Pôde-se, assim, observar o funcionamento de uma redação de jornal, desde a escolha da pauta, da busca das informações, se há cortes nas matérias, etc. até a impressão e distribuição do jornal na região. Com essa visita, percebeu-se uma motivação ainda maior por parte dos alunos. O próprio Notisul fez uma reportagem com essa sala e, no dia seguinte, estávamos estampados no jornal. O redator-chefe pediu que fosse informado da data do lançamento do jornal para fazer a cobertura do lançamento.

Finalmente chegou o momento de se falar no jornal da classe. Ficou estabelecido que o jornal da turma 104, ainda sem um nome definido, teria 7 seções, quais sejam: Esporte, Meio ambiente, Entretenimento, Saúde, Cidade, Cultura e Atualidade. Formaram-se os grupos. Cada grupo ficou responsável por uma seção. Foram apresentados, então, os quatro subgêneros propostos por Kindermann (2003), conforme quadros apresentados no embasamento teórico, quais sejam: reportagem a partir da notícia, reportagem de pesquisa, reportagem retrospectiva e reportagem de entrevista. Tais estruturas genéricas serviriam como parâmetro para a produção das reportagens.

Os alunos perceberam que teriam que “buscar” as informações para depois começar a escrever as reportagens. Foi interessante que cada grupo já se mobilizava, sabia que teria que fazer entrevistas, pesquisar, perceber o que estava acontecendo na região, estar por dentro dos problemas sociais, uma vez que, conforme o que foi discutido em sala de aula, o jornal publica matérias no sentido de informar.²

Resultados Parciais

Pode-se finalizar esta comunicação, afirmando que, até o presente, tal experiência tem se mostrado eficaz, uma vez que se está desenvolvendo a capacidade enunciativa dos alunos, possibilitando a eles a produção de textos legítimos e em diversos gêneros textuais. O jornal servindo como instância de comunicação.

Ao longo dessa proposta, tenho trabalhado não só com gêneros escritos, mas também com gêneros orais, como a entrevista, por exemplo. Dessa forma, o aluno tem contato com a diversidade de gêneros que circulam em nossa sociedade, fugindo daquela antiga prática na qual só se produziam os famosos gêneros que circulavam somente dentro das fronteiras escolares.

² Embora se saiba que muitas vezes há manipulações com relação às informações, e isso foi muito discutido com os alunos.

Referências

- BAHIA, J. *Jornal, história e técnica*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990. v. 2. As técnicas do jornalismo.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman, 1993.
- BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, 2003.
- COIMBRA. *O texto da reportagem impressa: um curso sobre sua estrutura*. São Paulo: Ática, 1993.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Manual geral de redação*. 2. ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1987.
- KINDERMANN, Conceição Aparecida. *A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão.
- LAGE, N. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Ideologia e técnica da notícia*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. *Manual de estilo e redação*. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1990.
- O GLOBO. *Manual de redação e estilo*. São Paulo: Globo, 1992.
- SWALES, J. M. 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)
- _____. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

A INSCRIÇÃO EM DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS EM DADOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Rosana Mara KOERNER (UNIVILLE)¹

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar os resultados de uma investigação sobre o processo de inscrição de uma criança em fase de aquisição da escrita em diferentes gêneros discursivos.² Foram observados os contextos nos quais ocorrem as produções escritas e a ocorrência dos diferentes gêneros ao longo da trajetória de inscrição. Inicialmente apresento as noções de gênero que me possibilitaram olhar para os dados de aquisição da escrita a partir de uma dada posição. Em seguida, faço menção aos dados e à metodologia de pesquisa. Passo, então, a apresentar os principais resultados, encerrando o texto com as considerações finais.

Os sujeitos que se inscrevem em práticas de linguagem já estabelecidas são sujeitos únicos, singulares em sua própria história de inserção nessas práticas. É, pois, inevitável que essa singularidade se manifeste, mais ou menos, no uso dos diferentes gêneros que fundam essas práticas. Nas palavras de Bakhtin (2000, p. 304):

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles [...], que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

Há uma certa estabilidade pretendida (o estilo do gênero) que garante a inscrição de um dado texto em um dado gênero, e que lhe permite a identificação enquanto tal. Mas há, ao mesmo tempo, o paradoxo da instabilidade possível, gerada pelo conflito entre o social e o individual, inerente às práticas de linguagem. É, pois, no processo de estabilização dos gêneros que a singularidade do sujeito torna-se mais visível.

O processo de inscrição da escrita nos diferentes gêneros implica na apresentação a diferentes tipos, de tal forma que não só a estabilidade que lhes garante o reconhecimento seja passível de ser percebida, mas também as marcas que os distinguem. De acordo com Bronckart (1999, p. 103): “A apropriação

¹ Doutora em Linguística Aplicada/UNICAMP. Professora dos Deptos. de Letras e Pedagogia da UNIVILLE.

² Os resultados aqui apresentados são parte de um estudo mais amplo que resultou na tese de doutorado intitulada *Indícios de um estilo em dados de aquisição da escrita*, defendida em dezembro de 2003, no Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

dos gêneros é, [...], um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. E, [...], é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana.” Não diria *pessoa humana*, mas o sujeito discursivo, com toda sua singularidade. E essa singularidade, pode-se dizer, é inerente a todo sujeito discursivo já que cada um é exposto a múltiplos e diferentes gêneros discursivos, das mais diversas formas e sob as mais diversas circunstâncias. Não há, portanto, como “controlar” essa exposição. Faço uso, ainda, das palavras de Bronckart (1999), sobre a apropriação que os sujeitos fazem dos gêneros:

[...], nenhum agente dispõe de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, sua indexação funcional e suas características linguísticas. Em função das circunstâncias de seu desenvolvimento pessoal, cada um foi exposto a um número mais ou menos importante de gêneros, aprende a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente (em uma aprendizagem social por ‘ensaios’ e ‘erros’) sua adequação a determinadas situações de ação. [...], não é com base na intertextualidade em si, mas com base em seu conhecimento ‘efetivo’ dos gêneros e de suas condições de utilização, que o agente escolhe um modelo textual. (p. 101)

Talvez na fase de aquisição da linguagem escrita essa escolha seja da ordem do instável, da incerteza, da tentativa, quando o sujeito tateia, quase às cegas, por entre os conhecimentos de que dispõe, para dentre eles selecionar aqueles que, em sua avaliação, melhor veiculem o seu dizer. Por certo, quanto mais no início da fase de aquisição, menor o leque de opções, que se amplia à medida que o sujeito vai ampliando suas práticas discursivas em diferentes esferas da comunicação. Vale indagar, então, sobre os modos como se dá a aquisição dos gêneros discursivos, ou melhor, como as escritas iniciais se inscrevem nos diferentes gêneros e sobre como isso afeta a atividade discursiva do sujeito escrevente.

Um ponto de partida é considerar que, à medida que as crianças se envolvem em práticas sociais da escrita, inscrevem a sua produção em gêneros discursivos. E isso se dá de forma diferenciada para cada sujeito sócio-historicamente situado. Essa variação é resultante de uma série de fatores que, de modo nem sempre perceptível, interferem em sua produção escrita. São fatores relacionados com o contexto de produção, com os interlocutores e o estatuto que lhes confere a criança, o maior ou o menor domínio da linguagem escrita e o próprio estatuto dos gêneros primário e secundário.

Bakhtin propõe uma distinção entre *gêneros primários* e *gêneros secundários*, os primeiros tidos como *simples* e os segundos como *complexos* (2000, p. 281). O critério para tal distinção parece repousar sobre as circunstâncias em que se dão as comunicações. De acordo com o referido autor, nos gêneros primários há uma “... relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios...” (2000, p. 281) Já os gêneros secundários “... aparecem em

circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita...” (2000, p. 281). Os gêneros **primários** seriam aqueles relativos a situações discursivas de contextos privados, das experiências cotidianas e/ou íntimas: conversas espontâneas em casa, ou com amigos; cartas; bilhetes; diário íntimo; anotações em agendas; convites informais; e os **secundários** a situações discursivas em instâncias públicas, de caráter mais formal: conferências; palestras; entrevistas; reuniões; aulas; cultos religiosos; orações; cartas comerciais; atas; formulários; biografias; autobiografias; documentos jurídicos e legislativos; receitas culinárias e médicas; reportagens; notícias; poemas; romances; teatro; teses, etc.

O referido autor entende que o reconhecimento da distinção entre gêneros primários e gêneros secundários, de sua natureza e de sua inter-relação, é importante para a compreensão da natureza dos enunciados. Uma das questões envolvidas refere-se à apropriação dos gêneros e aos modos como se dá essa apropriação. A criança, ao iniciar sua atividade discursiva, inscreve sua ação linguística em um dado gênero, já que toda esfera da atividade humana organiza-se a partir de enunciados que atualizam gêneros. Os gêneros primários nascem em situação natural de interação. Estão quase que indissolavelmente ligados a essa situação, tornando quase impossível a possibilidade de escolha (SCHNEUWLY, 1994). Já nos gêneros secundários, a apropriação não se faz diretamente a partir das situações de comunicação. O contexto não é imediato; há um deslocamento da ação discursiva, que assume outras características, distintas daquelas que marcam os gêneros primários. A distância/proximidade do destinatário é uma delas, o que influi diretamente no fluxo responsivo dos enunciados.

Os Dados

Os dados referem-se a produções escritas feitas por uma criança – R –, sob diferentes circunstâncias e para diferentes interlocutores. Foram coletados de forma naturalística durante o período que corresponde ao início (provável) da atividade escrita do sujeito até o final da 4ª série do Ensino Fundamental. Concorde, nesse ponto, com o que afirmam Abaurre et al. (1995, p. 7) sobre essa forma de coleta:

Acreditamos que o interesse teórico crescente pela compreensão da relevância dos dados singulares na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem justifica plenamente o privilégio que vem sendo atribuído, em pesquisas recentes sobre aquisição, aos dados coletados de forma naturalística, sem o controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa.

O sujeito em questão, doravante identificado por R, é uma criança sempre muito interessada em materiais escritos, motivada, possivelmente, pela intensa

circulação, em casa, de livros, revistas e jornais, além dos textos produzidos pela irmã, quatro anos mais velha. Todos ao seu redor são usuários da modalidade escrita, seja como leitores, seja como escreventes. Durante o seu processo de aquisição da escrita (aos 4 anos e meio, mais explicitamente), R viu os pais intensamente envolvidos com a produção escrita de trabalhos acadêmicos.

A principal questão de investigação que orientou a análise dos dados foi: *qual a incidência de diferentes gêneros na produção escrita de R?* Optou-se pelo paradigma indiciário de investigação, como encaminhamento metodológico. Com base em Ginzburg (1986), Abaurre et al. (1997, p. 83) definem o paradigma indiciário como:

...um modelo epistemológico fundado no detalhe, no 'resíduo', no episódio, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer [...].

O presente estudo pretende, assim, contribuir para a discussão em torno da questão da relação que há entre aquisição da escrita e gênero.

A Produção Escrita de R

A escrita mostrou-se para R, desde cedo, como uma prática comum e corriqueira, inerente às atividades domésticas. A artificialidade que marca, em geral, o processo de inscrição da escrita para a maioria dos sujeitos não pode ser atribuída ao seu caso. Além da naturalidade que caracterizou os usos da escrita no contexto de convívio de R, havia, ainda, a valorização de cada gesto seu na direção de uma inscrição nesses usos. Certamente tanto essa naturalidade como essa valorização exerceram influência no seu processo de inscrição em práticas sociais de uso da escrita, singularizando-o.

Os processos de inscrição da escrita de R nos vários gêneros foram tão diversos quanto as situações de uso da escrita pelas quais circulou. E essa variação é resultante de uma série de fatores que, de modo nem sempre perceptível, interferiram em sua produção escrita. São fatores relacionados com o *contexto de produção*: Os textos domésticos mostraram-se mais flexíveis em relação à apresentação das marcas que determinam o estilo de um dado gênero do que os textos escolares, em geral, já concebidos dentro desse estilo. Outro fator, como parte significativa desse contexto, foram os diferentes interlocutores, com os quais R interage de modo mais ou menos aproximado, e cuja aproximação interfere significativamente na forma e no conteúdo e na possibilidade de compreensão dos seus textos. A discursividade de seu dizer está estreitamente relacionada ao estatuto que R confere aos seus interlocutores. Também o seu maior ou menor domínio da linguagem escrita e o estatuto dos gêneros primário e secundário interferem na produção escrita de R, não só pelos ambientes onde

se dá a aquisição e o uso desses gêneros, mas também pelas possibilidades que lhe oferecem para manifestar a sua individualidade.

A variabilidade de gêneros na produção escrita de R tomada como *corpus*, encontra-se tanto na produção doméstica quanto na escolar. O início da atividade de escrita de R, pode-se dizer, é marcado pela inscrição dos seus textos em *gêneros primários*, com o surgimento, aos poucos, de textos que se inscrevem nos *gêneros secundários*, de acordo com a distinção proposta por Bakhtin (2000).

As **primeiras produções escritas** de R, feitas, em sua maioria, em casa, de forma espontânea, caracterizam-se por uma estreita relação com o contexto de produção, inscrevendo-se em gêneros em que tal situação é mais evidenciada (gêneros epistolares, especialmente os **bilhetes**). Nesses casos, é possível perceber o dizer de R como uma resposta quase imediata (há de se levar em consideração a fisiologia da atividade escrita, na qual a noção do *imediato* deve ser redimensionada) a algo estreitamente relacionado ao contexto de produção, como, por exemplo, um enunciado alheio. Trata-se de um gênero de relativa circulação entre as pessoas do convívio mais imediato de R: a mãe costumava deixar recados para a empregada e vice-versa, além daqueles deixados principalmente para a irmã e, algumas vezes, para o pai.

A interlocutora de R, na maioria dos gêneros epistolares, é sua mãe, a quem diferentes papéis são conferidos. Um deles refere-se à função de repressora de comportamentos da irmã tidos como inadequados. Há textos em que a mãe parece potencializar o sentimento de R, manifestado, em geral, pela expressão “Eu te amo”, sempre inserida, contudo, em um texto maior. Em alguns casos, a expressão parece servir de pretexto para um questionamento sobre os sentimentos da mãe: “Mãe eu te amo muito e você me ama? Heim? Sim () Não ()”, ou para constrangê-la/seduzi-la a fazer algo que deseja: “Espero que tu faças aquela cara e diga ‘Hunf!’.”

Há, ainda, a mãe como aquela que toma as decisões (sobre uma dada brincadeira, por exemplo); que é responsável pela alimentação das filhas e, portanto, “deve” atender aos seus desejos (“A Raquel qué suco”); que é provedora do lanche da escola (“Não se esqueça do lanche e da moeda”) e do material escolar; ou, ainda, que resolve algum problema momentâneo. Além da mãe, R produz textos epistolares para o pai, os colegas da escola, a irmã e a professora da mãe. Também nesses casos R expressa sentimento, faz denúncias/fofocas ou cobranças, pedidos.

Muitos desses textos só terão o sentido completado a partir do reconhecimento da situação interativa que envolveu a sua produção, conhecido pelo interlocutor presumido, algo de que R parece ter consciência. É preciso, portanto, reconhecer, em alguns dos textos escritos por R, uma relação de dependência com o contexto, como sugerida por Costa Val (1997, p. 70): “Não se pode deixar de reconhecer a existência de textos escritos bastante dependentes do contexto imediato e que assinalam essa dependência na sua própria formulação, como acontece nos avisos, rótulos e textos de embalagens, nas legendas de fotografias, etc.” Essa relação de dependência com o contexto pode

sugerir, ainda, um certo reconhecimento da função interativa da escrita, como uma alternativa à modalidade oral, até então amplamente utilizada. Na verdade, é difícil falar de um “reconhecimento” já que não é possível saber se há, até mesmo, um “conhecimento” dessa função. A criança circula, aleatoriamente, por diferentes gêneros e faz suas escolhas a partir do que sabe.

Com relação à marcação do destinatário (como elemento que pode compor a estrutura composicional de um bilhete, assim como o remetente), por vezes é feita (“Papai”, “Oi gente”), por vezes não (“Jesus te ama e eu tãben Jesus te adora”). Já no que se refere ao remetente, em dois deles R se faz presente no corpo do texto, e não em seu final (“Eu sou a R...”). Em algumas produções, destinatário/interlocutor e remetente só são passíveis de reconhecimento pelos envolvidos na situação de interação: uma vez isoladas, contudo, essas produções perdem a função interativa, e a sua inscrição em algum dado gênero torna-se difícil.

Nas produções mais tardias, há uma certa diversificação nos modos como destinatário e remetente são apresentados. Nesse sentido, parece possível assinalar algumas das manças pelas quais esses elementos são identificáveis nos bilhetes de R:

1. de modo explícito (“Oi, mamãe”) (como sempre acontece no gênero **carta**);
2. de modo implícito (pelo teor e pela entrega em mãos) e
3. sob forma de desenho, estabelecendo uma relação de complementaridade com o texto escrito.

Tal situação se repete nas formas de abertura e fechamento dos seus **textos epistolares**. No *corpus* há alguns exemplos de aberturas que se distinguem, talvez, pela função que cumprem no todo do texto. A situação mais recorrente é a de introduzir o assunto: “Escrevo este texto para lhe dizer que quero...”, “temos algo para te pedir” (produzido junto com a irmã) e ainda “Hoje a Ester aprontou a seguintes coisas...”. Há, também, o fator sedutor: “Eu te amo!”.

No caso dos fechamentos, tem-se o uso de fórmulas um tanto padrão para a modalidade escrita (“Com amor e carinho”, por exemplo), como outras, aproximando-se da informalidade que marca as formas orais de despedida (“Smac” – onomatopéia relativa ao som de um beijo). Há casos que encerram com a solicitação para que o leitor se mobilize em função do que foi solicitado: “Espero que tu faças aquela cara e diga ‘Hunf’.” e “Espero que deixe!!”. Em outros, o fechamento é feito com uma pergunta para que o leitor responda: “Você me ama assim?” e “Pode?”. Há casos em que não ocorre qualquer tipo de fechamento. Tal variação de formas se estende ao longo da produção escrita coberta por esse estudo, não sendo possível perceber um padrão. A distância entre o contexto de produção e o de recepção parece, mais uma vez, ser o fator determinante para a ocorrência de determinadas formas de fechamento. Isso é perceptível especialmente nos casos de textos em que essa distância é maior, quando R faz uso de um fechamento mais modelar.

O aspecto data, marca característica do gênero **carta**, passa a ser preocupação de R somente a partir dos sete anos, já na 2ª série, ainda assim não encabeçando o texto, como seria de se esperar. Já o registro do local não representa uma preocupação de R, talvez porque nenhuma das cartas tenha sido enviada para pessoas desconhecidas, que não soubessem o local de onde o texto foi emitido. Nas duas únicas cartas em que isso ocorre – uma endereçada a um programa de TV (escrita aos sete anos) e a outra, uma simulação feita na escola, na 4ª série –, o nome da cidade aparece ou abreviado (“Jlle”) – o que pouco ajuda na identificação –, ou por extenso (“Joinville”). Nesse caso, o interlocutor de R lhe era desconhecido, o que pode tê-la levado a anotar o local.

Também nos **cartões** e **convites** ocorre a gradativa preocupação com a marcação da data e do local onde ocorrerá o evento. Em casa, cartões e convites eram relativamente comuns por ocasião de datas festivas. Não se pode perder de vista que a irmã já os produzia na escola, por um certo tempo, o que, possivelmente, chamava a atenção de R. Na escola é comum a produção desses textos também por ocasião de algumas datas. Nesse sentido, percebe-se uma distinção entre os textos produzidos em casa e na escola, que se refere à apresentação do portador e nela, a distribuição do conteúdo. Os convites e cartões produzidos na escola seguem sempre o formato de uma folha dobrada ao meio, com uma capa e uma página interna, o que não acontece nas produções domésticas (à exceção de duas, produzidas em um momento mais tardio da trajetória de inscrição). Percebe-se, com essa constatação, que a escola ofereceu um modelo para que a criança o seguisse (talvez seja mesmo essa a tarefa da escola, no que se refere ao ensino dos gêneros). Segundo Schneuwly e Dolz (1999, p. 7):

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.

A produção de **listas** é bem variada, percorrendo toda trajetória coberta por esse estudo, ocorrendo tanto na escola quanto em casa (entendendo-se lista como a enumeração de diferentes itens, que obedecem a um critério prévio). Os interlocutores dessas listas nem sempre são facilmente identificados, podendo ser, quando muito em alguns casos, apenas presumidos.

Há listas de “regras” para os participantes do “clube” presidido por R, de pratos a serem oferecidos pelo seu “restaurante” e de atividades futuras a serem desenvolvidas pela própria R, funcionando, nesse caso, como um registro para a memória. Em todos esses casos, a produção é doméstica e participa de situações de brincar. Apesar disso, não deixa de ser uma atividade de

aprendizagem ou de experimentação com o próprio gênero, perceptível inclusive nos modos como apresenta os itens nas diferentes listas (desde enquadramentos, até travessões e vírgulas). Em momentos posteriores, há listas que compõem a estrutura de outros textos, como as histórias. Na escola, a produção de listas refere-se a registros relativos a um dado assunto.

Um outro gênero, cuja nomeação gera dificuldades, refere-se àquelas atividades propostas geralmente em revistas ou em páginas recreativas do jornal, chamadas de **passatempos**. Apesar das dificuldades de ordem ortográfica das primeiras produções (aos cinco anos e seis meses, aproximadamente), R usa verbos do tipo injuntivo, característicos nesse gênero, além de estabelecer sempre uma relação entre o enunciado e o desenho a que esse se refere. Esse “domínio” do estilo do gênero talvez deva ser creditado, nesse caso, ao acesso que R tem a esse tipo de material, através de uma revista dirigida ao público infantil, mensalmente recebida pela irmã com quem compartilha a resolução dos passatempos. Trata-se de uma revista em que há uma variedade de gêneros. R costuma ler a revista toda, atividade que lhe dá muito prazer.

Nas produções domésticas posteriores, há uma sofisticação dos desenhos e dos tipos de instruções, mantendo-se, contudo, as características quanto às formas de apresentação. Na escola, esse gênero é usado como forma de fixação de algum assunto, cabendo às crianças a sua resolução. Nesse sentido, a riqueza do material doméstico supera em muito aquele vindo da escola, já que naquele caso, não só as respostas eram dadas por R, mas também as questões que as suscitaram. De certa forma, nesses casos, é possível afirmar que ela era a sua própria interlocutora, já que sempre resolvia seus passatempos, enquanto que na atividade escolar era a professora. O quanto dessa riqueza não poderia ser aproveitado no trabalho escolar?

No caso do gênero **receitas**, ocorre um fenômeno que parece contradizer o que se defendeu logo acima. Apesar da ampla circulação em casa de textos desse gênero, as primeiras produções de R, feitas por volta dos 5 anos e 6 meses, resumem-se à simples enumeração dos ingredientes. Muito provavelmente R pressupunha que bastariam essas informações para que sua interlocutora – a mãe – satisfizesse o seu desejo pelo prato. Em uma produção posterior, aos nove anos, o gênero já apresenta as marcas que o caracterizam com indicação do nome do prato, dos ingredientes e do modo de preparo, incluindo a ilustração, como aparece em alguns livros de receita.

A **propaganda** é um dos poucos gêneros secundários que R produz somente em casa. Apesar da precariedade dos contatos com textos de propaganda, em um dos poucos exemplares, R demonstra ter um certo domínio do conteúdo que é próprio desse tipo de texto. Embora seja nítido tratar-se de uma propaganda, R falou-me do exemplar referindo-se a ele como *jornal* e, por vezes, *notícia* (que será abordado a seguir). Se pensarmos nos classificados, há, de fato, uma certa semelhança. O texto cumpre o seu intuito discursivo (enquanto propaganda), fornecendo informações a um interlocutor indefinido. R não sabe nomear o gênero, mas domina o seu funcionamento discursivo.

Há, ainda, produções que podem ser tidas como **propagandas políticas**, em que R apresenta, sob a forma de listas (ocorre aqui uma sobreposição de gêneros), as suas propostas de campanha. Numa nítida intertextualidade estabelecida com as campanhas políticas na TV e seguindo o modelo apresentado pela irmã, as propostas de R misturam desejos pessoais (“brincar”) com orientações próprias da casa (“organizar as coisas”), o que indica a sua não percepção, naquele momento (5 anos e 10 meses), do conteúdo que é inerente a esse gênero. Alguns textos de campanha assemelham-se àqueles veiculados em adesivos de automóveis ou na TV, propondo um engajamento de todos (os interlocutores, os mais variados) a favor de uma dada causa (“Não deixe que a guerra invada a sua casa! É assim que ela cresce e se espalha. O mundo depende da colaboração de vocês!”; escrito aos 9 anos e 10 meses).

Assim como aconteceu com as propagandas, há pouca produção do gênero **notícias**: dois textos, um doméstico e outro escolar, aos 8 e 9 anos, respectivamente. Trata-se de um gênero que, em sua versão escrita, tem circulação pela casa somente através de uma revista infantil a que R tinha acesso. Talvez tenha ocorrido algum contato na escola, no formato de jornal. Nos dois exemplares, R parece misturar notícia com aconselhamento/propaganda, o que indica o caráter instável em que se encontra sua produção nesse gênero. Aliás, poucas coisas distinguem os dois textos: uma aparente manchete, bem como as imagens e o uso da palavra *notícia* permitem a inserção de um dos textos nesse gênero, embora de modo muito provisório.

A produção escolar refere-se a uma orientação dada pela autora do livro de História e de Geografia para que fossem escritas notícias positivas sobre educação, empregos, direitos da infância e da adolescência e saúde. Na página anterior, há a apresentação de um conjunto de textos a que a autora chama de notícias, em que se misturam manchetes, depoimentos e notícias. Contudo, o espaço dado é tão exíguo que o máximo que é possível escrever é uma manchete, resultando em textos como “100 hospitais em todos os estados! Carteirinha médica para todos, já ao nascerem”. Parece ser possível afirmar que o baixo acesso de R a jornais escritos, no caso das notícias, resultou em uma aquisição apenas parcial do gênero, com todas as suas características, apesar do seu domínio da escrita. Daí conclui-se sobre a importância que há na apresentação para a criança de textos de diferentes gêneros, além de uma adequada orientação quanto à sua produção, especialmente no caso dos gêneros secundários, cujo ensino se credita, em geral, à escola.

O gênero **relato** é um dos poucos do tipo secundário em que R, em sua fase inicial de aquisição da escrita, produz textos tanto em casa como na escola. Nos relatos que compõem o *corpus* é facilmente perceptível a diferença entre aqueles que foram produzidos em situação espontânea, doméstica, e aqueles escritos na escola, sob a orientação da professora, a começar pela quantidade, muito superior no caso da escola. Os relatos caracterizam-se, essencialmente, pelo teor narrativo de fatos ocorridos em um dado espaço de tempo, cuja linguagem deve alcançar uma certa objetividade. Parece ser um dos gêneros

privilegiados pela escola, sempre preocupada com registros e com a necessidade de verificação do quanto o aluno reteve. Trata-se de um gênero de uso amplo em todas as disciplinas, diferentemente do que ocorre com o gênero histórias, por exemplo, uma prática de escrita restrita à disciplina Língua Portuguesa. O teor narrativo e a objetividade são aspectos que são, gradativamente, observados por R em sua produção escolar, mas que, em sua totalidade, encontram-se ausentes nos textos domésticos. É o que pode ser percebido em um desses textos, em que R registra/relata acontecimentos de uma viagem durante a sua ocorrência. A dimensão temporal é a do presente, o que permite definir o texto como uma espécie de diário de bordo. Além disso, a objetividade inicial vai dando lugar, aos poucos, à manifestação de impressões pessoais.

As histórias são produzidas tanto em casa, de forma espontânea, como na escola, como atividade de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. As histórias escritas em casa apresentam-se em suportes distintos, sugerindo, em alguns momentos, que a sua preocupação não estava só no conteúdo, mas também na forma como esse conteúdo seria veiculado. Têm-se histórias em quadrinhos (que, dadas as suas características, já pode ser considerado um gênero distinto), histórias datilografadas, escritas à mão e histórias que são apresentadas no suporte livro. Os quadrinhos e os livros são os suportes mais usados por R, talvez pela possibilidade de aliar texto e ilustração, atividade por ela muito apreciada. Na verdade, sua produção doméstica dá pistas claras, já pelo suporte, dos materiais escritos com os quais mantinha contato.

O caráter descritivo sobrepõe-se ao caráter narrativo na produção dos textos domésticos. Na realidade, em alguns dos exemplares, não se tem uma história, mas uma espécie de **tratado** sobre um dado tema: as partes do corpo, a vida das fadas e das bruxas, com índice e divisão em capítulos. O primeiro "livro" escrito por R, aos 5 anos e 10 meses, trata da vida de um anjo e de Jesus. Embora inicie com "Era uma vez", próprio das histórias infantis, resume-se à apresentação das personagens. A abertura típica parece pretender a inscrição do texto em um dado gênero que, contudo, não se mantém em função do conteúdo.

As histórias produzidas na escola apresentam-se sempre registradas nos cadernos de redações ou em folhas soltas. Muitas delas referem-se a recontos, que também passaram a acontecer no ambiente doméstico, embora em um formato distinto daquele exigido pela escola. Nesse ambiente, a atividade de recontar é feita logo após a leitura do texto original, geralmente no caderno de redações. Resume-se a seguir a ordem: "Escreva com as suas próprias palavras". Trata-se, nada mais, de uma espécie de "tradução" de um texto escrito na linguagem de um autor (geralmente, já consagrado) para a linguagem da criança, menos elaborada. Já os recontos feitos em casa indicam que houve a apropriação de certos aspectos do texto original (geralmente ligados ao conteúdo) que são apresentados de acordo com o modo particular de R escrever. Não se trata de uma mera mudança de linguagem, mas de uma mudança no modo de se expressar, em que R veicula o conteúdo proposto por um outro de acordo com o seu

modo particular. Há, ainda, a produção de textos livres, sem que uma temática fosse previamente estabelecida ou textos em que ocorreu esse procedimento. Percebe-se que R circula mais livremente naqueles textos em que essa liberdade lhe foi dada.

Apesar de ter sido apresentada a diferentes **poemas** durante a 2ª e a 3ª séries (nas apostilas e nos livros), é somente aos 9 anos, na 4ª série, que R ensaia os seus primeiros poemas, gênero de produção primordialmente escolar (só há um poema feito em casa, dirigido para uma de suas professoras da 4ª série). Todos os poemas produzidos na escola eram uma proposta de atividade ligada a um determinado tema ou unidade do livro. Em geral, tratam de temas comuns a esse gênero, como amor, paz e amizade, em que parece se esperar que a criança expresse os seus sentimentos. Qual o propósito da escola ao propor tais temas? Por que são temas recorrentes quando se trata da produção de poemas? Tem-se a impressão, por vezes, de que a escola supõe que tais sentimentos estariam ainda em estado puro na mente da criança e, por isso mesmo, ela os expressaria de um modo mais ingênuo. Ou, talvez, seja a representação que a escola constrói do que seja o texto poético. Outro aspecto enfatizado pela escola e que parece sublinhar essa suposição, é a questão da rima, nitidamente associada à produção desse gênero, como pode ser percebido nas seguintes orientações: “Crie um novo poema sobre o tema que você preferir, no mínimo 3 estrofes e capriche nas rimas”, “Em grupo, criem um poema, formando versos com as palavras e as rimas trabalhadas por vocês.” (Grifos meus). Serão resquícios de uma ênfase na repetição exaustiva de um som para que ocorresse a sua aprendizagem?

Há, ainda, alguns **gêneros produzidos somente em ambiente escolar**. São respostas dadas a um conjunto de perguntas, registros de pesquisa, definições, paralelos que devem ser feitos entre textos, definições ou situações (“o que atrai nas cidades grandes” e “O que afasta das cidades grandes”, por exemplo), regras gramaticais, fichas de leitura, para ficar nas ocorrências mais comuns, especialmente a partir da 3ª série em que há o uso intensificado de livros didáticos. R inscreve sua escrita nesses gêneros de acordo com o que lhe é orientado e, nesse sentido, assimila de imediato os estilos que os caracterizam. É difícil aqui falar de um processo de inscrição; melhor talvez seja falar de um momento de inscrição. Cabe indagar se isto, por si só, indica que o gênero já está estabilizado. Nesse sentido, no que se refere às funções da escrita, parece ser possível afirmar que os gêneros produzidos na escola limitam-se, em boa parte, a um uso próprio do ambiente escolar, numa espécie de retroalimentação: aprende-se a escrever para aprender-se a escrever.

A questão é: o *procedimento didático explícito* é garantia para o domínio de um determinado gênero? Como esse domínio poderá ser conferido se não for somente a partir do emprego do gênero em situações reais de interação? É possível haver essas situações no ambiente escolar? A resposta é positiva se pensarmos em determinados gêneros em que se estabelece uma clara interação entre o aluno e a escola. É o caso das opiniões ou comentários que a escola

solicita que os alunos façam acerca de um determinado aspecto e das auto-avaliações, em que os alunos devem procurar avaliar o seu desempenho escolar. As últimas, mais que as primeiras, fornecem pistas para a escola sobre o seu próprio desempenho e possibilitam ajustes dos procedimentos de ensino.

R iniciou a escrita de **opiniões** ou **comentários** somente a partir da 3ª série, em livros didáticos ou em cadernos. São opiniões acerca de um fato, de um dado comportamento ou sobre um livro lido, em que há espaço para a manifestação do próprio dizer. R aproveita intensamente esse espaço e não se omite em fazer críticas, embora de forma cautelosa, como se observa no seguinte trecho de uma opinião que deveria dar sobre uma experiência de preparar salada de frutas e suco de limão: “Eu achei que foi legal, mas eu também achei que o responsável pelo limão devia trabalhar mais. Eu acho importante comer frutas porque elas fazem bem e podem servir de remédio.” Parece ter compreendido a dimensão de subjetividade que é inerente a esse gênero. Apesar disso, percebe-se que há uma nítida orientação da escola no que se refere ao conteúdo de certas opiniões, como as que devem ser dadas sobre livros que foram lidos espontaneamente pelas crianças. As opiniões de R sobre todos os livros de literatura infantil que leu ao longo do primeiro semestre da 4ª série iniciam sempre com frases que dizem o que achou do livro (é intenso o uso da palavra *legal*). Por vezes, há a retomada do tema ou a descrição da mensagem do livro. A repetição dessa mesma estrutura facilmente conduz à idéia de um modelo pre-estabelecido.

Isso parece ocorrer também nas auto-avaliações em que se percebe que R escreve contemplando uma série de itens que foram previamente propostos como um roteiro a ser seguido. Em geral, o roteiro propõe um comentário sobre o desempenho em todas as disciplinas e a atribuição de um conceito a esse desempenho, como pode ser visto no comentário a seguir sobre o seu desempenho em Língua Portuguesa, escrito na 3ª série: “O meu português foi ótimo, nem isso, excelente, porque eu escrevo sem um errinho, ao menos, um erro que todo mundo erra”.

Considerações Finais

Pelo exposto até aqui, não há como ignorar o contexto em que se instaurou o processo de aquisição da linguagem escrita de R. E, ao olhar para os textos resultantes desse processo, na tentativa de ali enxergar uma certa tendência estilística, não há como perder de vista que se trata de uma singularidade em construção e que, por isso mesmo, representa um campo ainda muito movediço, em que nada é definitivo. Além disso, não há como esquecer a ameaça a essa singularidade representada pelas interferências pedagógicas, que podem tanto servir como um reforço a certos tipos de manifestação, como uma interrupção a algo que vinha se constituindo. Em dados de aquisição, essa ameaça ganha maior visibilidade, dada a compreensão que a escola tem acerca do seu papel

(tido como fundamental) no processo de inscrição das crianças no mundo da escrita, o que lhe autorizaria a fazer todas as interferências que julgasse necessárias.

Contudo, tem-se também aí, muito provavelmente, um espaço para a manifestação da singularidade estilística, no esforço que a criança faz para inscrever-se nas práticas sociais com a escrita, no modo como as reconhece (ou não). Cardoso (2000), analisando a produção escrita de crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental, comenta que:

O início da produção textual das crianças é marcado por um processo de desenvolvimento de conhecimentos de natureza variada sobre a linguagem escrita. Esses conhecimentos não se organizam e nem se manifestam como o conhecimento convencional dos adultos. Interagindo com a escrita, as crianças vão apreendendo esses conhecimentos, ao mesmo tempo e em várias ordens, como também desenvolvem estratégias de monitoramento e autocorreção para a sua produção escrita. Grande parte dessas estratégias permanece no nível epilinguístico; outras tantas são objeto de uma reflexão metalinguística, ou seja, uma reflexão deliberada. (p. 247-248)

Essa *reflexão deliberada* está, no caso da linguagem escrita, diretamente relacionada à consciência de que se trata de uma modalidade linguística com características diferenciadas em relação à modalidade oral. É uma consciência que não vem como num passe de mágica, mas que surge e se amplia durante o processo de aquisição, marcando-o fortemente. Como diria Vygotsky (1998, p. 123):

A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras.

Um conceito de escrita, geralmente adotado pela escola, que se pautou sobre a polarização oral x escrito, na qual se encontra, segundo Signorini (2001, p. 114), tanto "... a idéia do universo letrado se contrapondo a e excluindo o uso da oralidade, quanto com o ideal de pureza de uma escrita que não se confunde com a fala...", certamente não dá conta da complexidade que envolve as escritas iniciais. Para entendê-las como tais – como escritas –, é preciso propor novos conceitos, mais amplos, que dêem conta dos modos diversos pelos quais se manifestam. Nesse sentido, a compreensão de escrita como proposta por Corrêa (2001, p. 143-144) parece ser mais apropriada para a percepção dos fatos que ocorrem nos dados de aquisição:

Ao referir-me à relação oral/escrito, ligo propositalmente uma prática social do campo das práticas orais (aquilo a que chamo “o modo de enunciação oral”) a uma prática social do campo dos fatos linguísticos (aquilo a que chamo “o modo de enunciação escrito”). Tenciono, com essa aproximação, chamar a atenção para a coincidência de marcas linguísticas dessas práticas nos vários eventos discursivos, inclusive nos diversos gêneros escritos produzidos em diferentes níveis de escolaridade. Concebo, portanto, a heterogeneidade como constitutiva da escrita, e não como uma característica pontual e acessória desta.

Não só a idéia de *heterogeneidade constitutiva* da escrita é interessante para a análise das escritas iniciais, mas também a noção de que a escrita deve ser vista como “... uma fase de um processo contínuo, um elo de uma cadeia em fluxo...” (SIGNORINI, 2001, p. 126). Ainda de acordo com a autora,

... a escrita é compreendida, [...], como um modo de intervenção na/pela linguagem, numa dada conjuntura sociocultural e histórica, e, portanto, numa dada dinâmica multifacetada e complexa, envolvendo objetivos, recursos e instrumentos variados não só os de natureza propriamente tecno-formal, como o código e as tipologias textuais, por exemplo. (SIGNORINI, 2001, p. 126)

Talvez seja sob essa ótica que se possam explicar as incompletudes dos textos produzidos no que se refere à ausência de certas marcas que caracterizam o estilo de um dado gênero; a hibridez que dificulta a identificação dos gêneros a que pertencem certos textos; a presença de fragmentos de enunciados de diferentes gêneros; a infiltração de recursos não-verbais com a circulação por diferentes práticas, envolvendo, inclusive, outras dimensões semióticas (como o desenho, por exemplo); em resumo, uma escrita cuja *mixagem*³ é, nesse momento, extremamente visível. Essas e outras características marcam (eu diriam que são *inerentes a*) e, ao mesmo tempo, singularizam a produção escrita inicial de R, autora dos textos que se constituem no objeto de análise desse estudo.

Muitos foram os fatores que interferiram no processo de inscrição da escrita de R em diferentes gêneros discursivos: o contexto de produção (situação doméstica e situação escolar), os diferentes interlocutores, o seu domínio da linguagem escrita, o estatuto dos gêneros primário e secundário. Não há, pois, como ignorar que, nesse processo, há a concorrência do que Bakhtin (1998, p. 82) chamou de “*forças centrípetas*” e “*forças centrífugas*”:

³ Empristo o termo a Signorini (2001, p. 15), quando menciona a presença “... não só de formas percebidas como próprias das modalidades oral e escrita, como também de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais.”

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante ativo.

São forças que, muito provavelmente, atuam de modo específico no caso do processo de aquisição da escrita, em que a subjetividade de cada um é fator determinante, não só na apropriação da escrita enquanto herança social, mas também nos usos que dela são feitos pelo indivíduo. Ou seja, o individual e o social são os elementos constitutivos do processo de aquisição. Os gêneros discursivos, socialmente elaborados, por possibilitarem a atualização dos dizeres individuais, revelam-se como o “espaço lingüístico”, por excelência, onde melhor possam ser vislumbradas as atuações do social e do individual, num jogo constante de deslocamentos, de submissões, de subversões, de acomodamentos. É nesse jogo que certos aspectos relativos aos modos como os recursos expressivos são agenciados para veicular o intuito discursivo do sujeito enunciador ganham maior visibilidade que outros. São esses modos, distintos para cada um, que singularizam os discursos.

É claro que não se pode perder de vista que a estabilidade dos gêneros é tanto mais relativa quanto mais no início da aquisição da escrita as crianças se encontrarem, em que a própria escrita ainda se encontra no nível do instável. Talvez essa instabilidade já possa indiciar o trabalho que o sujeito faz sobre a linguagem e com a linguagem, e nele manifestar a sua singularidade, como nos dizem Abaurre et al. (1995, p. 12):

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.

Apesar de todos esses fatores (e, certamente, outros mais que não foram, nem mesmo, percebidos dada a impossibilidade que representa um controle rígido e amplo de tudo que interfere no processo de aquisição da linguagem) terem, de uma ou outra forma, interferido no funcionamento sócio-discursivo dos gêneros, o *intuito discursivo* de R aparece como fator determinante, não só do conteúdo temático de seus textos, mas também de sua estrutura composicional e do estilo. É a sua intenção de dizer algo que a impele a inserir-se em práticas de linguagem as mais diversas, de acordo com a percepção que tem, em um dado momento de sua trajetória de aquisição, das práticas que a circundam. É certo que, por vezes, essa *intenção de dizer algo* pode ser entendida como a *obrigação de dizer algo*, quando se pensa nas atividades de escrita escolares.

Talvez não possa ser mesmo diferente: de uma forma ou outra, a criança é introduzida em diferentes práticas discursivas, seja de forma organizada (didaticamente planejada), seja pela mediação exercida pelos outros nas mais diferentes situações de interação. Estamos sempre nos inscrevendo em algum gênero discursivo! Estamos sempre nos desenvolvendo enquanto sujeitos discursivos já que a diversidade de situações de interações nos desafia a novas inscrições.

Nesse sentido, R pode ser tida como sujeito de seu discurso, ainda em construção, atualizado em seus textos, porque neles se manifesta o seu trabalho de agenciamento de recursos expressivos. E, nesse trabalho, os modos como se inscreve nos diferentes gêneros discursivos também ganham visibilidade.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura; GERALDI, João Wanderley. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, UNICAMP/IEL, n. 25, p. 5, jan./jun. 1995.

_____. et.al. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952, 1953].

_____. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. 4. ed. Trad. de Aurora F. Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade. São Paulo: UNESP, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça. A inter-relação oralidade-escrita no aprendizado da redação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, UNICAMP/IEL, n. 29, p. 69, jan./jun. 1997.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: REUTER, Y. (Ed.). *Lar Interactions Lecture-Écriture* (actes du Colloque Théodile – (rel.)). Trad. de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Bern: Peter Lang, 1994.

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: _____. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1934].

3.^a PARTE

GÊNERO TEXTUAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

APRENDENDO A PLANIFICAR O PRÓPRIO TRABALHO: GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO (UEL)¹

Introdução

O presente trabalho relata uma experiência na área de formação de professores de língua inglesa como LE em uma universidade pública do Estado do Paraná. O Departamento de Letras Estrangeiras Modernas dessa universidade oferece habilitação em português/inglês; português/francês ou português/espanhol, sendo que a carga horária atual de língua estrangeira e respectiva literatura é de 714 horas (510 de língua e 204 de literatura) ao passo que a carga horária das respectivas disciplinas de prática de ensino com habilitação dupla é de 150 horas cada, distribuídas em 68 horas no 3º ano e 82 horas no 4º ano.

Na discussão subsequente são abordados os pressupostos que fornecem embasamento teórico para o presente estudo: a formação do professor de inglês no curso de Letras. A seguir, são apresentadas as ementas propostas, assim como um relato do desenvolvimento dessas atividades. Na terceira parte, passa-se à relação entre construção de modelo didático de gênero e formação de professor. Finalmente, passa-se às considerações finais.

Fundamentação Teórica

A formação do profissional de Letras em instituições de ensino superior teve seu início na década de 30 com a oferta do primeiro curso. Desde então, segundo Almeida Filho (2000), a falta de motivação do aluno, a grande oferta de cursos de Letras, a duradoura estagnação dos currículos, o baixo êxito do profissional de Letras têm se revelado como obstáculos a serem vencidos pelo curso. As mudanças que começam a emergir em nosso cenário, como os avanços nas discussões sobre reforma curricular, nos encaminham para um novo panorama – o de reconhecimento da importância da linguagem na formação geral do indivíduo, cidadão crítico e participativo de nossa sociedade.

Segundo Almeida Filho (2000), as áreas de trabalho do profissional de Letras atualmente se expandem além da de formação de professores de línguas aos campos da Tradução, do Secretariado Bilingüe, da Produção e Revisão de Textos, da Crítica Literária, Teatral, Televisiva. Para exercermos atividades nessas esferas, o mercado de trabalho nos demanda cultura geral, versatilidade, agilidade, iniciativa, boa oratória, mente aberta, informática, conhecimento de LE e

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora do Projeto de Pesquisa *Modelos Didáticos de Gênero: uma abordagem para o ensino de LE*.

autonomia na formação continuada. Devido ao campo em que atuo, focalizo este trabalho na formação de professores de línguas. Especificamente para esse campo, Almeida Filho (2000) e Jorge (2001) defendem o desenvolvimento de diferentes competências: lingüístico-comunicativa (referente ao conhecimento sócio-cultural, estratégico, metalingüístico, lúdico e estético), aplicada (referente ao conhecimento teórico e prático) e formativo-profissional (referente especificamente à área de atuação). As orientações atuais (Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, 2002) estabelecem como princípios norteadores a competência como concepção nuclear, a coerência entre formação oferecida e prática esperada e a pesquisa.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 7-8), competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles... As competências... utilizam, integram, ou mobilizam tais conhecimentos”. Depois de esclarecer que competência não é o mesmo que objetivos, desempenho ou competência lingüística, o autor afirma que ela está relacionada a “savoir-faire” e “recursos”. Na concepção do autor, conhecimentos são “recursos cognitivos complementares, ... representações da realidade, que construímos e armazenamos”. O autor ainda retoma três tipos de conhecimento propostos pelas ciências cognitivas como necessárias às competências: os “declarativos (descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes ou regularidades); procedimentais (descrevem o procedimento a aplicar para obter-se algum tipo de resultado); condicionais (determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais)” (PERRENOUD, 1999, p. 8).

Segundo Oliveira (2000, p. 56), “a cada ano ingressam na Universidade menos alunos interessados nas Licenciaturas que formam os futuros professores de línguas estrangeiras que atuarão nas escolas de nível médio e nas universidades...”. Para resolver esse problema, a autora sugere como uma possível solução o envolvimento com o desenvolvimento da pesquisa, que teria um papel essencial na reforma do ensino.

Assim, se o currículo do curso de Letras estiver orientado por essa concepção, o aluno-futuro profissional estará continuamente discutindo e refletindo sobre seu trabalho como professor, seja na aula de LE, seja na aula de Literatura, seja na Prática de Ensino. Para isso, todas as disciplinas deveriam abranger conteúdos comunicativos, temáticos, sistêmicos e metodológicos, ocorrendo simultaneamente no desenvolvimento das atividades pedagógicas, contribuindo, assim, para maior articulação teoria/prática (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004). A disciplina Prática de Ensino é comumente considerada como responsável por integrar esses conhecimentos, necessários para o trabalho a ser desenvolvido pelo professor em sala de aula. Entretanto, na ótica aqui discutida, gostaria de enfatizar que essa formação tem início, na verdade, desde o momento em que iniciamos nossa vida escolar.

Conforme Jorge (2001), Vieira-Abraão (2002) e Gimenez (2004), a disciplina Prática de Ensino nas diferentes instituições de ensino tem procurado

incorporar o modelo reflexivo de formação, com o intuito de provocar transformações no pensamento e na prática do aluno-futuro professor. Isto quer dizer que “... o professor reflexivo é aquele que examina as conseqüências de seu agir educacional em todas as etapas do seu trabalho” (GIMENEZ, 2004, p.181). Para a autora, o referencial teórico adotado e os procedimentos utilizados nessas aulas têm um papel fundamental na implementação da almejada abordagem reflexiva na formação inicial.

Assim, o referencial teórico que tenho utilizado como instrumento para uma abordagem voltada para o desenvolvimento de competências, envolvida com a pesquisa e aliada à prática reflexiva é oriundo dos trabalhos desenvolvidos por Dolz & Schneuwly (1998, sobretudo), com a utilização da construção de modelos didáticos² de gênero como instrumento para formação de professores, no mínimo, para uma parte do trabalho que deverão desenvolver em seu agir educativo. Para Dolz & Schneuwly (1998) a análise, a classificação dos textos e a identificação dos gêneros são necessárias para a construção de um modelo didático que apontará o que pode ser objeto de ensino/aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica. Esse modelo didático é criado a partir de:

- uma análise do contexto de ensino, utilizando-se os resultados de aprendizagem dos alunos expressos em documentos oficiais e a determinação das capacidades já adquiridas pelos alunos;
- um levantamento dos conhecimentos dos *experts* sobre o gênero que se quer ensinar e dos conhecimentos lingüísticos sobre esse mesmo gênero;
- uma análise lingüístico-discursiva de um *corpus* de textos do gênero escolhido.

A meu ver, a construção de modelos didáticos de gênero pode se constituir como uma ferramenta alternativa para a formação para o trabalho do professor, na medida em que faz o aluno refletir sobre a tríade didática – aluno, professor e objeto do conhecimento –, a fim de justificar suas escolhas e guiar suas atividades (CRISTOVÃO, 2002). Ao realizar os procedimentos supracitados, o aluno-futuro profissional está se co-responsabilizando pelo desenvolvimento de competências relacionadas às atividades do professor, pois o trabalho do professor não se resume a dar aulas ou a seguir as prescrições oficiais. Em sua profissão, há um processo contínuo de reelaboração das normas oficiais, que

² 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 (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Esses pontos ajudam a definir a intervenção didática e a construir-se o *modelo*. Isso permite definir os objetivos do ensino do gênero adaptados ao nível dos alunos, e organizar as categorias que devem ser exploradas em uma seqüência.

começa pelo projeto da escola e por suas próprias reorganizações, diante do contexto a que se vê confrontado e, portanto, a Prática de Ensino deve proporcionar as condições para que o sujeito aprenda a analisar o discurso oficial, analisar o contexto de ensino, elaborar um projeto pedagógico, planejar unidades de ensino e atividades etc. Estas ações também envolvem o aluno-futuro profissional com a pesquisa e com a prática reflexiva.

A seguir, apresento como esse tipo de atividade pode ser contemplada na Prática de Ensino, conforme as ementas desenvolvidas para a disciplina.

A Prática de Ensino: Relato de uma Experiência

Para contemplar as discussões relativas à formação para o trabalho do professor, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento das competências e habilidades desse profissional, exponho as ementas da Prática de Ensino I e II (PEI I e II) para o 3º e o 4º ano da graduação, e relaciono as atividades propostas com os procedimentos que envolvem a construção de modelos didáticos de gêneros.

Prática de Ensino de Inglês (PEI); Estágio Supervisionado Curricular (150h)	
Ementa PEI I - 3º ano (68 horas)	Ementa PEI II - 4º ano (82 horas)
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e discussão de textos relacionados às atividades a serem desenvolvidas; - Observação de contextos educacionais; - Análise de material didático; - Análise de práticas de avaliação; - Demonstração de atividades de ensino de língua estrangeira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e discussão de textos relacionados às atividades a serem desenvolvidas; - Observação de um contexto de ensino; - Grupos de estudo voltados para a reflexão sobre a prática; - Planejamento e supervisão (preparação e análise e de aulas e de atividades didáticas); - Prática de ensino de língua estrangeira (regências); - Investigação Pedagógica.

Quadro 1 – Proposta de ementas para Prática de Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado Curricular no Curso de Letras com habilitação em uma língua estrangeira (2002 e 2003)

Assim, no ano letivo de 2002, na disciplina de Prática de Ensino I, as atividades sugeridas foram: grupos de estudo, atividades práticas (observação de contextos educacionais; análise de material didático; análise de práticas de avaliação; demonstração de atividades de ensino de língua estrangeira) e elaboração de textos como relatório crítico e resenha.

Nos grupos de estudo, fizemos leitura e discussão de textos relacionados às atividades práticas que seriam desenvolvidas. A primeira delas é a observação

de contextos educacionais, que é realizada nos dois anos, sendo que, no 3º ano, os alunos examinam três contextos (escola pública, escola particular e instituto de línguas), enquanto o 4º ano priorizou o contexto público, por ser nele em que as regências acontecem (os alunos-professores assumem 28 horas/aula, sendo 18 delas obrigatoriamente em escola pública). Para isso, servem-se de um roteiro de observação elaborado conjuntamente a partir de referências como Vicira-Abrahão (2002) e são orientados para elaborarem um relatório em que registram e analisam os fatores que estão implicados no trabalho educacional (o contexto macro de ensino, a prática docente, a aprendizagem e o material didático, por exemplo). A meu ver, esta análise se constitui como o primeiro procedimento para a construção do modelo didático de um determinado gênero textual – a análise do contexto.

Outras atividades práticas envolvem a análise de materiais didáticos do ensino fundamental e médio e a de práticas de avaliação, como as provas do vestibular da instituição dos últimos 4 anos (1999, 2000, 2001, 2002). Essas atividades também contribuem para a identificação e a seleção de gêneros textuais que deveriam ser ensinados na escola.

A partir dessa seleção, os alunos-futuros professores são guiados para realizar uma consulta à literatura especializada, buscando acesso aos conhecimentos já construídos sobre seu objeto de análise, o gênero em questão, realizando-se, assim, o segundo tipo de estudo necessário para a construção do modelo didático, a pesquisa em torno dos conhecimentos dos *experts* sobre o gênero estudado. Além disso, nessa fase, os alunos-futuros professores se envolvem na elaboração de texto, produzindo resenhas da literatura consultada. Para prosseguir a descrição dos gêneros estudados, o terceiro tipo de estudo é orientado para a realização de análises lingüístico-discursivas de um determinado corpus de textos, considerados *a priori* como pertencentes ao gênero selecionado, chegando-se finalmente à construção do modelo didático do gênero.

A seguir, a partir desse modelo, busca-se a preparação e a demonstração de atividades didáticas (apresentação e discussão de atividades produzidas pelos alunos-futuros professores para usarem com alunos do ensino fundamental e/ou médio), que se baseiam no modelo didático construído. Assim, ao cursarem o 4º ano (em 2003), os alunos-futuros professores (que construíram o modelo didático do gênero no 3º ano, em 2002) puderam se servir dos modelos didáticos construídos, utilizando-os para o planejamento de unidades de ensino e de diferentes atividades. Como havia alunos dos dois anos, uma aluna do 4º ano, que havia feito parte de seu estágio em torno do gênero *carta de pedido de conselho*, compartilhou com o grupo sua experiência de construir o modelo didático deste gênero textual e de elaborar um conjunto de atividades que explorasse os planos de ação de linguagem, o plano discursivo e o plano de propriedades lingüístico-discursivo (CRISTOVÃO et al., no prelo).

Já os alunos que se encontravam no 4º ano, em 2002, foram levados a se envolver em grupos de estudo, planejamento, regência (prática de ensino de língua estrangeira) e investigação pedagógica. A partir de leituras e discussões

feitas em sala de aula, refletimos sobre as diferentes formas de organização de ensino: em torno de itens gramaticais, em torno de habilidades, em torno de estratégias, em torno de campos semânticos ou em torno de gêneros textuais. Movido pelo desafio de desenvolver em sua regência uma organização de ensino em torno de gêneros textuais, um grupo de estagiários desenvolveu suas atividades com a finalidade de construir modelos didáticos de gêneros textuais diagnosticados como importantes e motivantes objetos de ensino no nível fundamental e médio (História em Quadrinhos, Anúncio Publicitário, Cartas de Pedido de Conselho e Cartas para *penpals*). A fim de planejarem suas aulas, também realizaram a descrição dos gêneros selecionados da forma como foi exposta anteriormente.

Partindo da necessidade de proporcionar ao professor em formação inicial uma relação estreita entre ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que precisamos nos servir de abordagens que nos possibilitem interpretar as competências profissionais desse profissional e oferecer coerência entre o tipo de ensino que proporcionamos na formação inicial e o que esperamos encontrar em sua prática na formação continuada, a experiência aqui relatada descreve o tipo de instrumento utilizado para o desenvolvimento de suas competências. Ao estudarmos o funcionamento da linguagem em gêneros textuais que sejam objetos de ensino, estamos proporcionando o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Ao passarmos para o planejamento, prática e investigação pedagógica, objetivamos o desenvolvimento da competência aplicada e formativo-profissional.

Este trabalho toma a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor bem como condição *sine qua non* para a construção de modelos didáticos de gêneros. A atividade de observação de contextos educacionais implica o aluno-futuro professor em pesquisa de base etnográfica com observação e estudo das características de um contexto natural. Como apontado por Heberle (2001, p. 99-100), este tipo de tarefa “pode ser visto como iniciação à formação de professor contextualizada, como um tipo de pesquisa exploratória e qualitativa”. É pela análise do contexto que se determina o gênero a ser trabalhado, as capacidades de linguagem que os alunos já dominam e aquelas que precisam ser aprendidas, ao passo que a análise do gênero mostra o funcionamento da linguagem em textos do gênero sendo pesquisado e determina os objetos de ensino a serem evidenciados.

Para se evidenciar a relação entre trabalhar com construção de modelo didático de gênero e abordagem reflexiva, passo para uma análise dessas atividades.

Construção de Modelo Didático de Gênero Textual : Instrumento para Formação

A análise de contextos educacionais tem o objetivo de proporcionar ao aluno uma vivência na escola e subsídios para reconhecer o trabalho educacional.

Com relação ao guia para observação de aulas utilizado na instituição pesquisada, análogo ao caso de Heberle (2001), ele é escolhido e adaptado pelo grupo usuário e serve como um instrumento de reflexão sobre o ensino de inglês como língua estrangeira. Ele não deve ser encarado como uma camisa de força, mas como um conjunto de sugestões para principiar a pesquisa e instigar a reflexão. Para isso, ele é redigido com marcas que implicam o sujeito usuário com o uso da 2ª pessoa do singular, presente do indicativo, imperativo e frases interrogativas.

Sua constituição se deu a partir da disponibilização de quatro roteiros, para que o grupo de alunos escolhesse um e o adaptasse da forma como achasse necessário. O guia é disposto em forma de perguntas, em sua maioria, agrupando quatro áreas: o contexto educacional, a prática docente, a aprendizagem e o material didático. As quatro áreas contemplam temas como ambiente escolar, interação em sala de aula, atividades didáticas e ensino-aprendizagem de LE, que contribuem para as reflexões necessárias para uma formação inicial com participação crítica e com adequação à prática exigida e esperada.

O contexto educacional abrange questões relativas ao sistema de ensino por meio de perguntas que exploram as relações intrainstitucionais. As descrições solicitadas em termos de espaço físico e de relações direção/coordenação/professores/comunidade servem de base para que se reflita sobre até que ponto tais disposições, interações e procedimentos contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. À meu ver, este tipo de questionamento pode suscitar uma reflexão crítica, reunindo questões éticas, morais, sociais e educacionais relacionadas ao papel da linguagem e do contexto da(s) sala(s) de aula observada(s). No entanto, o contexto educacional macro (relação com NRE local, SEED, MEC, PCN-LE para nomear alguns) fica relegado, como se as disposições, as interações e os procedimentos observados e comentados não tivessem influência deste outro nível.

O segundo grupo de questões e comentários enfoca a prática docente. Apesar de ser um roteiro com sugestões, as perguntas provavelmente exercem forte influência no foco do olhar do aluno-futuro professor, especialmente se for a primeira experiência de observação de um contexto educacional desde o início do curso. As indagações requerem descrição de ações e procedimentos bem como explicações e/ou fundamentação para proporcionar uma análise. Esta não visa à avaliação de juízo de valor ou julgamento, mas à interpretação e compreensão da realidade observada.

A aprendizagem é o foco do próximo conjunto de perguntas que também demanda descrição dos eventos de sala de aula, desta vez, centrados no aluno. Solicita-se que o aluno-professor procure perceber os princípios subjacentes às relações comentadas por meio de reflexões provocadas por interrogações que necessitam de evidências, comentários e analogia com a própria experiência.

O último grupo de questões volta a atenção para o material didático. Este é, na maioria das vezes, um instrumento fundamental usado para mediar a interação entre professor-aluno-objeto do conhecimento. Devido a esse papel, as perguntas se ocupam do papel do material didático, de sua contribuição para

a formação de cidadãos, do currículo e da organização dos programas de ensino. A meu ver, o aluno-professor deveria ser estimulado e orientado a realizar uma análise mais acurada do material já que ele é, segundo pesquisas (ROJO, 2000; SOUZA, 1999), o principal, quando não o único, recurso na sala de aula de línguas.

Com os dados em mãos, os alunos-futuros professores fazem a seleção de gêneros textuais a serem utilizados como instrumentos para ensino-aprendizagem de língua inglesa. Na seqüência, passam a buscar a literatura especializada nesses gêneros para partirem do que já se sabe das capacidades de linguagem relacionadas à produção de textos. As leituras e resenhas feitas orientam um olhar crítico ao livro didático e ao conteúdo pré-estabelecido na escola.

De forma análoga, acontece o processo de análise de *corpus* voltado ao conhecimento do funcionamento na linguagem nesses textos a fim de capacitar o aluno-futuro professor a planificar suas ações e atividades. Poder contar com a descrição de um gênero viabiliza a adoção de critérios coerentes para seleção de textos, elaboração ou adaptação de material didático voltado para atingir objetivos e desenvolver competências ao invés de atividades que garantam o simples cumprimento de conteúdo.

Considerações Finais

Devido à opção feita por uma organização curricular em torno de gêneros textuais, os alunos tiveram parte de sua prática (inclusive parte da regência) e sua investigação pedagógica relacionadas à pesquisa e fundamentadas em reflexões voltadas para a formação geral do aluno e para a conscientização de seu espaço e papel na sociedade. Como resultado, os alunos-futuros professores passam para o último ano já com grande conhecimento do contexto em que vão lecionar, conhecimento sobre seu(s) objetos de ensino e dados fundamentais para nortear seu planejamento.

Essa perspectiva tem o objetivo de formar professores com autonomia e emancipação. A reflexão que atravessa todo esse processo é o fio condutor dessa formação já que ela constitui o processo de construção de modelo didático de gênero, instrumento que contribui para que o aluno-futuro professor planifique seu trabalho. Isso quer dizer que se busca proporcionar as oportunidades para que os sujeitos envolvidos possam aprender e desenvolver conhecimentos específicos para sua profissão, tomar decisões de forma consciente e crítica e desenvolver pesquisas como componente constitutivo de sua formação. Reflexão, portanto, envolve perplexidade, dúvida e conflito em situações que demandam participação crítica, análise, tomada de decisão, plano de ação e ações.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de Línguas. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros Textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 31-73.
- CRISTOVÃO et al. *Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino*. (no prelo).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>>. Vários acessos.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Éditeur, 1998. (Didactique du Français).
- GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/Arte Língua, 2004. p. 171-187.
- _____.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.
- HEBERLE, V. Observing EFL classrooms in primary or secondary schools: a research task in applied linguistics. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 41, p. 93-117, 2001.
- JORGE, M. L. S. Prática de Ensino de Inglês: o estágio como experiência integradora da teoria, reflexão e prática. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (Orgs). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 499-508.
- LIBERALI, F. Argumentative Processes in Critical Reflection. *The ESspecialist*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 69-85, 2000.

OLIVEIRA, L. P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 2, p. 49-59, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38. (As faces da lingüística aplicada).

SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira..* Campinas: Pontes, 1999. p.57- 64.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajelórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2002. p. 59-76.

GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SEQÜÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Elvira Lopes NASCIMENTO (UEL)¹

Introdução

O objetivo deste artigo é o de relatar e analisar uma experiência de elaboração de materiais didáticos e transposição didática de gêneros textuais para professores em formação, alunos do 2º ano do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina – futuros professores de língua portuguesa no ensino fundamental e médio. A hipótese que tem norteado o meu trabalho em sala de aula é a de que, em uma disciplina de Produção de Textos, em curso de formação de professores, a elaboração do material didático e a transposição didática de gêneros textuais deve ter um embasamento teórico explicitamente delineado que forneça uma possibilidade de transformação dos saberes sobre o ensino-aprendizagem de produção de textos.

Pretendo apresentar um exemplo concreto de como tenho efetivado a transposição didática para o ensino de produção de textos, que tem o texto como unidade empírica de ensino e o gênero textual como objeto de ensino. Apresentarei considerações teóricas e metodológicas acerca do processo de elaboração da seqüência didática, da elaboração do material didático e do desenvolvimento de conhecimentos dos alunos.

No curso de Letras, a disciplina Produção de Textos tem sido ministrada por diferentes docentes da área de Língua Portuguesa. Apresenta uma ementa que orienta a elaboração dos programas, uma vez que o número de alunos em cada turma não pode exceder 20, o que implica a distribuição da carga horária para dois professores por turma, em um total de 2 turmas no período vespertino e 4 turmas no noturno. Aos professores que ministram a disciplina, cabe optar pelo quadro teórico e metodológico que dará suporte ao trabalho didático, desde que devidamente avaliado e aprovado pelo Colegiado do Curso.

No decorrer dos anos, vivenciei mudanças nos enfoques teóricos e metodológicos no tratamento do objeto de ensino, passando pelo percurso teórico e metodológico advindos da Linguística Textual, com suas noções basilares de coerência textual e coesão, tendo como enfoque principal as *modalidades retóricas* (tradicionalmente reconhecidas como estruturas narrativas, descritivas, argumentativas, procedimentais e exortativas como estratégias utilizadas para organizar a linguagem), aliada à preocupação tradicional com a gramática, o que ainda não incluía as funções comunicativas associadas a gêneros textuais. Sem negar a importância desses aspectos da linguagem, percebi que

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

tais pressupostos se mostraram ineficientes, não dando conta das situações específicas em que os indivíduos efetivamente usam a linguagem como instrumento de interação, de reprodução social ou de transformação.

Dentro do contexto de investigações recentes em Linguística Aplicada, e buscando contribuir com as disciplinas de Prática de Ensino para a transposição didática dos PCNs-LP optei, para essa disciplina, por um conjunto de conhecimentos científicos e práticos que me permitiram a construção de *seqüências didáticas* que têm a finalidade de levar à *transposição didática* de saberes de referência em torno de um gênero textual (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Essa *transposição didática*, segundo Machado (2000, p. 2)

pode ser compreendida como um conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos e não como mera aplicação de uma teoria de referência qualquer.

Para o trabalho desenvolvido na disciplina Produção de Textos, assim como para dar suporte às minhas pesquisas,² a base teórica geral se concentra no interacionismo sócio-discursivo, proposto pelos pesquisadores de Genebra e apresentado por Bronckart (1999), que toma como base os postulados teóricos de Vigotsky, Bakhtin e Habermas.

Fundamentação Teórica

Vejo a necessidade de adequação da disciplina Produção de Textos no curso de Letras, ao esforço de transposição dos princípios e referenciais que norteiam as práticas em sala de aula do Ensino Fundamental e Médio, o que impõe aos alunos de Letras – professores em formação (e aqui incluo os professores em exercício), um processo que envolve duas ações: a construção de progressões curriculares adequadas à realidade dos aprendizes e a elaboração de materiais didáticos que tornem viável a organização da progressão curricular na forma como se encontra distribuída nos PCNs de LP: no *eixo das práticas de uso da linguagem* e no *eixo das reflexões sobre a língua e a linguagem* (BRASIL, 1998, p. 35).

A partir da ementa da disciplina, os objetivos que tenho delineado para ela visam ao desenvolvimento da competência de uso de gêneros textuais, associada à capacidade de compreender as práticas discursivas e as relações sociais instauradas pelo agir simbolicamente sobre o mundo através da linguagem.

² A autora coordena o projeto de pesquisa “Gêneros textuais no Ensino Médio: uma abordagem para o ensino de Língua Portuguesa”, do qual fazem parte alunos da Graduação e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL.

As práticas de uso da linguagem implicam distinguir a noção de gêneros textuais da noção de modalidade retórica: enquanto são inúmeros os gêneros textuais (são infinitos, segundo BAKHTIN, 1992, p. 172) e equivalem às possibilidades de situações sociais em que possam ser usados convencionalmente, as estruturas retóricas reduzem os textos a cinco categorias conhecidas como narração, descrição, argumentação, exposição e injunção, definindo os textos pelos aspectos lingüísticos de sua composição.

A minha opção nessa disciplina é o enfoque sobre gêneros textuais para produzir conhecimentos que possam responder as questões relativas aos *usos da linguagem* no exercício de compreender a realidade e agir sobre ela, no engajamento às relações sociais e políticas diversificadas. Os estudos sobre gêneros envolvem, dessa forma, conteúdos enunciativos (ROJO, 2000) como a historicidade da linguagem e da língua, os aspectos do contexto de produção dos enunciados em que se encontram submersos os aprendizes, as implicações das representações desse contexto de produção na organização dos discursos em determinados *gêneros e suportes* (MARCUSCHI, 2004), assim como a questão da camuflagem ideológica ou da sua transparência nos textos em uso. Essas são questões essenciais para a formação dos profissionais que irão se responsabilizar pelo ensino da língua materna em nosso país.

Ao privilegiar a natureza interativa da linguagem e não o aspecto formal e estrutural da língua, constitui-se um contexto teórico que se insere na hipótese sócio-interativa da língua, em que “os gêneros textuais são como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2004).

Bronckart (1999, p. 101) define a ação de linguagem “no nível sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo [...] e num segundo nível, psicológico, como o conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal”. É nesse segundo nível que, segundo o autor, “a noção de ação de linguagem federa e integra [...] as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um agente determinado as mobiliza quando realiza uma intervenção verbal”. Essas ações estão ligadas à utilização das formas comunicativas que se encontram em uso numa determinada formação social, isto é, à utilização dos gêneros textuais.

Entretanto, para Bronckart (1999), esse uso não é uma cópia dos modelos em circulação nas diversas formações sociais. Essa utilização envolve uma dialética entre as representações do agente sobre a situação de ação em que se encontra e seus conhecimentos sobre os gêneros textuais. O produto final desse processo é o texto – unidade comunicativa de nível superior – que, ao mesmo tempo, apresenta características do gênero ao qual pertence e características singulares deixadas pelas decisões tomadas pelo produtor, de acordo com as representações sobre a situação em que se encontra.

A situação de ação de linguagem se caracteriza, para Bronckart (1999), como um conjunto de versões particulares do agente e das suas representações

sobre o mundo físico e o mundo sócio-subjetivo. Um conjunto de representações vai constituir o contexto de produção e outras representações constituirão o conteúdo temático ou referente do texto.

O autor caracteriza o contexto de produção pelos seguintes parâmetros: o momento e o local de produção, o emissor e o receptor (considerados do ponto de vista físico), a instituição social na qual se dá a interação, os papéis sociais representados pelo emissor e receptor (enunciador e destinatário) e os objetivos que o produtor quer atingir com a sua produção de linguagem.

O grupo de Genebra propõe que as intervenções escolares sejam norteadas pelos *modelos didáticos dos gêneros*³ a serem apropriados. De Pietro et al. (1997, p. 108) descrevem o modelo didático como sendo “um objeto descrito e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas”. Segundo Cristóvão (2001), tal “modelo” não precisa ser perfeito nem teoricamente puro, podendo reunir referências teóricas diversas, assim como referências oriundas da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero e dos depoimentos dos experts na sua produção.

A Transposição Didática

Segundo Bronckart (apud MACHADO, 2000, p. 6), os procedimentos de transposição didática compreendem três níveis de atividades: o primeiro é o do sistema educacional, ou seja, do conjunto de instruções oficiais que expressam um plano geral de ações; o segundo, é o dos sistemas de ensino, isto é, o das instituições escolares de uma sociedade que produzem programas, conteúdos e métodos de ensino para dar forma às intervenções didáticas; o terceiro nível seria o dos sistemas didáticos constituídos pelo professor, pelos alunos, pelos conteúdos (ou objetos de conhecimento) e pelas relações entre esses três elementos.

Neste trabalho, vamos nos referir apenas ao terceiro nível da atividade educacional, ao qual se referem os autores, para descrevermos mais especificamente a transposição didática referente ao ensino-aprendizagem de produção de textos, que leva os nossos alunos – professores em formação – à apropriação de gêneros textuais nas diferentes dimensões que os constituem. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004), a estrutura de base de uma seqüência didática é constituída pelo esquema

³ Para Dolz & Schneuwly (1998/2004, p. 180), para controlar a transformação do gênero quando este se torna objeto de ensino, dele se deve construir um *modelo didático* que evidencie suas dimensões ensináveis. Esse “modelo” reunirá um conjunto de dados obtidos em documentos oficiais que expõem resultados de aprendizagens esperados, os conhecimentos lingüísticos (sobre o funcionamento do gênero) e psicológicos (sobre as operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação do gênero) e no desenvolvimento de capacidades dos aprendizes (contornos de uma zona proximal de desenvolvimento).

Apresentação inicial ⇨ produção inicial módulo1 módulo 2 módulo 3
 produção final

Após a *apresentação inicial da situação de produção*, os alunos elaboram um texto inicial que, após a análise, fica arquivado para a auto-avaliação e refacção, na última oficina. Os *módulos* constituem várias “oficinas” de atividades (exercícios e pesquisas) que permitem a apropriação do gênero, uma vez que a organização de tais oficinas constitui um trabalho planejado cuidadosamente.

Para a organização de uma seqüência didática, primeiramente deve ser selecionado o gênero que vai constituir o objeto de ensino-aprendizagem, que vai definir a delimitação dos objetivos, conteúdos e atividades. Para a seleção do gênero a ser focado na seqüência didática, recorro à proposta de Dolz & Schneuwly (1998) que apontam três critérios para o *agrupamento de gêneros*: 1) o domínio social da comunicação a que os gêneros pertencem; 2) as capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros e 3) sua tipologia geral. Assim, a proposta desses autores apresenta cinco agrupamentos que supõem a aprendizagem de *capacidades*⁴ e diferentes *operações realizadas* pelo sujeito.

Para eleger o que seria ensinável aos alunos de Letras sobre o gênero *carta do leitor*, busquei saberes de referência que nos permitissem a descrição do gênero, uma vez que a organização didática sugerida por Pasquier & Dolz (1996) implica a construção de uma *ficha de controle* contendo as características estudadas nas diferentes oficinas (módulos) e que orientarão as produções escritas do aluno e será uma ferramenta de mediação para a auto-avaliação e refacção dos textos produzidos.

Mas ainda são insuficientes as descrições variadas de gêneros textuais ou a divulgação dos saberes já existentes sobre eles para a viabilização da formação de futuros professores (e de formação contínua de professores em serviço). Nem sempre podemos contar com estudos acadêmicos ou de especialistas sobre os gêneros para construirmos essa lista de controle. No caso da ausência de um modelo didático sobre o gênero, eu poderia encontrar objetos potenciais para o ensino a partir da observação e descrição de um *corpus* do gênero selecionado que nos permitiria observar as características do contexto de produção e da arquitetura interna do texto (BRONCKART, 1999).

Para as *cartas do leitor* produzidas pela turma 1001 do curso de Letras, provoquei uma situação real de uso, ou seja, de produção, pois os alunos estavam informados que produziriam cartas reais para serem enviadas ao jornal Folha

⁴ Por *capacidades*, Dolz e Schneuwly (1998) consideram as capacidades discursivas, isto é, o reconhecimento do gênero em relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos; capacidades discursivas, isto é, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de seqüência mobilizados; as capacidades linguístico-discursivas, isto é, o reconhecimento e a utilização do valor das unidades linguístico-discursivas próprias a cada gênero para a construção do significado global do texto.

de Londrina e que estas passariam pelo processo normal do próprio jornal para a sua publicação. Apresentarei, a seguir, a seqüência das etapas que constituíram a seqüência didática. É uma síntese do trabalho que considerei prioritária para mediar a apropriação dos instrumentos de vários níveis que constituem o instrumento-gênero, e que os levariam a desenvolver as *capacidades de ação* de linguagem na modalidade escrita para a interação com os demais leitores da FL.

A Seqüência Didática com o Gênero “Carta do Leitor”

A construção da seqüência didática em questão constituiu um total de oito encontros com duas aulas cada um. O objetivo geral para o conjunto de atividades foi que os alunos tomassem posição sobre uma questão polêmica a partir de fatos recentemente relatados pela Folha de Londrina, com o objetivo específico de utilizarem a linguagem como instrumento de interação, na sua interface com o exercício da cidadania (o que pressupõe a compreensão da realidade e o agir sobre ela). Assim, expressando publicamente essa opinião na seção denominada *Opinião* pelo referido jornal, os alunos teriam suas cartas submetidas ao julgamento prévio do jornalista encarregado desse processo, e depois publicadas (conforme percurso sintetizado a seguir).

1º: Na *apresentação da situação* os alunos foram expostos ao projeto da SD (seqüência didática) e tomaram conhecimento da interação que seria concretizada na produção final, quando as cartas do leitor foram encaminhadas à Folha de Londrina para a publicação. Nesse momento, a turma construiu as suas representações sobre a situação de ação e sobre a atividade de linguagem que executariam.

Para isso, apresentei várias edições do jornal FL, constantes do Caderno 1, na página em que são publicadas as “opiniões”: editorial, cartas do leitor e painel do leitor. Assim, os alunos teriam contato com o gênero abordado inserido no suporte, na seção e no caderno em que circula e na esfera de comunicação em que se insere o discurso jornalístico. Aqui os alunos examinaram as cartas do leitor, verificando a sua forma de produção, os temas sobre os quais os textos são construídos, a premissa/tese defendida pelo autor; fizeram levantamento dos argumentos que justificavam a premissa, dos contra-argumentos que agem como freios e moderam os movimentos argumentativos nos textos e que constituem restrições a tal tomada de posição, levando o leitor a inferências a respeito da conclusão/nova tese que é orientada a partir do peso dos argumentos e restrições.

Este primeiro passo da SD encaminha os fatores determinantes da escolha do que se vai dizer no texto, e do modo como vai se dizer, ligados à representação que se faz dos objetivos do texto, do leitor a que ele se destina, do contexto e do suporte em que deverá circular, da situação em que será lido. Sem essa etapa, que consideramos crucial na SD de produção de textos, as atividades se restringiriam à dimensão formal do texto, ou seja, à estrutura, ao produto e não ao processo que implica operações mentais requeridas nas atividades de leitura e de produção, o que

significa que estariam ignorando o papel decisivo das condições interiores e exteriores em que se dá esse processo.

E são as atividades desenvolvidas neste primeiro passo da SD que visam proporcionar os parâmetros que orientam o processo de produção textual (e de leitura), o que implica a orientação dos parâmetros da situação de ação de linguagem. Dessa forma, realizaram-se atividades que visaram ao levantamento de hipóteses das representações do produtor sobre o contexto de produção, o que levou a turma à:

- pesquisa bibliográfica (livros e periódicos do curso de Jornalismo) e trabalhos acadêmicos sobre o que dizem os *experts* do gênero *carta do leitor* e para obter informações sobre a “caminhada” sócio-histórica desse gênero. Como era a sociedade que o engendrou? Qual era o contexto histórico, político e cultural em que foram publicadas as primeiras cartas do leitor nos jornais brasileiros? Quais seriam as representações dos autores das cartas do leitor sobre o contexto físico e sócio-subjetivo de tal produção?;
- definição do suporte que faz o gênero circular na atualidade;
- definição do lugar de circulação do produto final;
- explicitação da finalidade colocada para a produção de texto nesse gênero;
- o valor social do construto sócio-histórico “*carta do leitor*”;
- a imagem social do produtor sobre o destinatário do texto (no caso da FL, o leitor das cartas publicadas).

2º: Elaboração de uma *produção inicial*. Se a situação de produção foi bem definida no primeiro passo da SD, os alunos conseguirão produzir um texto que seja adequado à situação dada, ainda que seja uma produção inicial incipiente, com poucas chances de conseguir a publicação no jornal. O texto a seguir foi a produção inicial de uma aluna e se tornou um instrumento diagnóstico de grande valor para que ela própria registrasse o seu fraco desempenho e as dificuldades na sua produção.

Londrina, 02 de agosto de 2004.

Prezado Senhor:

Envio esta carta para a Folha de Londrina para falar dos políticos que ganham as eleições e depois não dão satisfação do que fazem enquanto estão no cargo. A minha avó conta sempre do tempo que passou (ela gostava muito do Roberto Carlos), mas ela vive dizendo que a política está a mesma coisa de antes. Ela conta que há uns 50 anos atrás, no dia das eleições, serviam pão com mortadela, pão com carne moída e guaraná aos eleitores que iam votar nas seções eleitorais. Devia ser uma festança danada! Mas depois das eleições, a minha avó conta que o povo ganhava bananas dos políticos que se elegiam. É,

parece que as coisas não mudaram. Hoje nós estamos vendo os cabos eleitorais de um candidato ganhando sanduíche, refrigerante e dinheiro e em troca disso vão votar nele. Os cabos eleitorais estão ganhando, tirando proveito dos políticos, pegando um pedaço daquilo que eles conseguem roubando o povo. Quem fala mal do cabo eleitoral, não está vendo que eles trabalham muito. É justo que o cabo eleitoral ganhe alguma coisa. Até que enfim, não é só o político que está levando a melhor depois que se elege.

Antecipo os meus agradecimentos se esta carta for publicada.

Atenciosamente,

Laura

A seguir, apresento uma síntese de alguns aspectos observados na produção inicial em relação à representação sobre a situação de produção (a adequação ao suporte, aos destinatários, ao tratamento do tema, à instituição social, ao tratamento do tema e à arquitetura interna do texto):

1. O tema abordado polemiza em torno de um tema social, opera uma maneira de criticar a ordem social vigente (em que se considera imoral as pessoas desejarem levar vantagem em tudo); mas assume uma posição contrária à da maioria das pessoas: outros cidadãos devem levar vantagem sobre tudo, não apenas os políticos;
2. a finalidade social da carta do leitor (veicular no jornal opinião pessoal sobre tema controverso) será atingida, apesar de o tratamento dado ao tema demonstrar uma posição ideológica que contraria o senso comum; contudo a análise apreciativa (BAKHTIN, 1992) do jornalista é que vai dar a “opinião final” sobre o conteúdo da carta;
3. o enunciador ocupa o lugar social de “estudante”, o que parece desobrigá-lo a assumir um posicionamento ideológico “maduro” perante o destinatário;
4. as representações do destinatário levam o analista a crer que é a de um leitor imaturo, brincalhão, que não se mostra indignado por opiniões que possam contrariar o senso (moral) comum;
5. em relação ao suporte ou veículo de circulação, o texto também dá margem ao analista de interpretar as representações do produtor como a de um veículo de comunicação midiático que conta com poucos leitores se dispondo a escrever cartas, que o espaço da seção não é disputado e, portanto, toda e qualquer carta será publicada.
6. não apresenta dados pessoais para identificação do autor (endereço, nome, profissão);
7. o texto se inicia por seqüência descritiva de ação tendo uma seqüência explicativa encaixada para justificar a ação de enviar a carta, o que deixa dúvidas ao leitor sobre a premissa sob a qual vai se construir a orientação argumentativa do texto.

3º: A organização do material a ser utilizado na seqüência didática

- coletânea de cartas do leitor em diversos suportes de circulação do gênero;
- coletâneas de outros gêneros com características argumentativas encontrados em diferentes suportes (jornais e revistas) para levantamento de traços que os identifiquem: Como distinguir um *artigo de opinião* de uma *carta do leitor*? É um *artigo de opinião* de um *editorial*? É uma carta de leitor publicada na seção “Opinião” da Folha de Londrina de uma carta selecionada pela redação do jornal para ser publicada como Painel do Leitor?
- edições atuais e antigas do jornal Folha de Londrina para verificação das adaptações e transformações do gênero nesse jornal em relação à história de aparecimento do gênero em jornais brasileiros (a sócio-história do gênero). Como era a sociedade em que o gênero se originou? O gênero ainda conserva marcas ideológicas dos valores atribuídos a certos elementos por essa esfera social que originou o gênero? De onde surgiu o suporte do gênero? Quais as causas sócio-históricas de seu surgimento?
- gravador e fitas VHS (para gravação da entrevista com especialista do gênero que apresentou monografia sobre cartas do leitor no curso de Especialização em Língua Portuguesa, na UEL e do encontro com o jornalista encarregado da seleção das cartas para publicação na FL).

4º: A decisão sobre os temas a serem abordados nas cartas do leitor, através da leitura de jornais da semana para levantamento dos fatos que levantaram diferentes opiniões e constituíram temas controversos e polêmicos.

5º: Exercícios, em grupo ou individuais, que propõem atividades variadas em torno das categorias de análise do ISD, adaptadas para os alunos (o que eles já sabem e o que eles precisam aprender sobre o gênero visado). São atividades realizadas a partir de partes do texto ou de textos completos, retirados dos jornais FL e Folha de SP. Nesta fase, os alunos realizam diferentes oficinas com atividades direcionadas ao projeto de apropriação das características do gênero estudado:

- A **infraestrutura textual**: as cartas do leitor são, na maioria, constituídas pela predominância de segmentos de discurso do expor interativo, o que pode ser atribuído à necessidade do produtor em tratar de temas atuais (fatos que levantaram diferentes pontos de vista) e à necessidade de levar os leitores a expor a opinião).

A maioria absoluta das cartas do leitor apresentam dêiticos de primeira do singular (que atesta a opinião assumida pelo produtor), ou a primeira pessoa do plural (que representa um enunciador genérico que engloba todos os leitores, o que dá ao produtor da carta o poder de “falar em nome de todos”). Também aparecem segmentos de discurso com dêiticos temporais e espaciais que remetem ao tempo e espaço da produção da carta.

- Quanto à **estrutura seqüencial**, nas cartas do leitor predominam várias seqüências argumentativas cujos argumentos conduzem a uma conclusão, indicando que o tema é controverso e que o produtor sabe que há diferentes opiniões sobre o objeto em questão. Isso pode provocar a publicação de novas cartas do leitor discordando, confrontando ou reafirmando o ponto de vista da carta que iniciou a polêmica. Esse “diálogo” entre leitores, via carta do leitor, constitui um “torneio verbal” muito freqüente na seção “Opinião” da Folha de Londrina.
- Em relação aos **mecanismos de textualização**, a coesão nominal é feita predominantemente de sintagmas nominais constituídos por pronomes anafóricos e nominalizações.
- Em relação à **modalização dos enunciados**, a utilização mais marcante é a que utiliza modalizadores que indicam certeza para reforçar os argumentos e para dar ênfase à conclusão que é defendida pelo produtor.

6º: Os alunos detectaram as características em um *corpus* de textos do gênero. Apresentaram seminários sobre os dados dos levantamentos, dando especial ênfase à relação entre características lingüísticas e discursivas e a situação de ação de linguagem. Trabalharam também com as questões do gerenciamento das vozes pelo autor do texto, o que contribui para a coerência pragmática do texto, explicitando as diferentes avaliações que são formuladas e as fontes enunciativas dessas avaliações.

7º: Os alunos adquiriram progressivamente conhecimentos sobre o gênero. A partir daí, puderam organizar o conhecimento construído em um mural, com a “*lista de constatações*” sobre o gênero que foi afixado na parede. A partir dessas constatações sobre o gênero estudado, os alunos puderam auto-avaliar a sua produção e chegar à *refacção dos textos* (PCNs-LP, p. 77), incluindo-se agora os textos da produção inicial (ver 1.º Passo).

8º: Produção de textos em que o aluno põe em prática os instrumentos elaborados nas oficinas sobre o gênero estudado.

9º: A avaliação diagnóstica a partir da produção inicial que detectara as dificuldades, deu lugar à auto-avaliação mediante a “*lista de constatações*” construída sobre o gênero, o que levou os alunos à refacção do texto inicialmente produzido.

Além da auto-avaliação feita pelo aluno, pude realizar um processo de avaliação longitudinal ao comparar a produção inicial e as produções pós-atividades das oficinas, o que me permitiu verificar os avanços obtidos e os problemas que ainda apresentaram alguns textos produzidos, o que me levou a reorganizar algumas estratégias e procedimentos em relação a determinados aspectos do texto.

Considerações

Diferentes atividades e exercícios organizados nas oficinas permitiram aos professores em formação a compreensão de determinações sociais da situação e o valor das unidades linguísticas utilizadas, assim como a apropriação de operações de linguagem indispensáveis à produção de textos do gênero carta do leitor.

O *modelo didático* do gênero, a partir da descrição proposta por uma pesquisa científica (POMPILIO, 2002), adaptado à situação de produção da aula de Produção de Textos, permitiu os procedimentos utilizados para a transposição didática desse gênero. Isso confirmou a necessidade de modelos didáticos de gêneros que constituam ferramentas nas mãos do professor para a transposição didática. Os modelos didáticos de gêneros dão indicações ao professor sobre as capacidades de linguagem que devem ser desenvolvidas ou construídas para o uso da linguagem efetivamente utilizada nos diferentes contextos das nossas atividades.

Pesquisas mais recentes indicam que é preciso abarcar as variáveis históricas, ideológicas e culturais implicadas no uso da linguagem, o que relega ao passado o ensino baseado em modalidades retóricas, coesão e gramática descontextualizada.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 275-326.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. et al. *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999 [1997].

_____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. In: INTER-CÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA – InPLA, 14., LAEL/PUC-SP, São Paulo, 22-24 abr. 2004. Conferência Inaugural. Cópia interna.

CRISTOVÃO, V. L. Lopes. *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) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DE PIETRO, J. F. et al. Un modèle didactique du 'debat': De l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, n. 39-40, p. 100-129, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF Editeur, 1998.

_____; _____. PIETRO. Relato da elaboração de uma seqüência didática: o debate público. In: _____.; _____. *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF Editeur, 1998. p. 27-46.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros textuais*. Novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-68.

MEURER, José Luiz. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKLAMP, Mailce B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 149-167.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos. *Cultura y Educación*, n. 2, p. 31-41, 1996.

POMPILIO, W. *Cartas do leitor: tribuna de cidadania em uma abordagem sócio-discursiva*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROJO, Roxane. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores –uma representação. In: _____. *A prática de linguagem em sala de aula*. Praticando os PCnS. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 9-15.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et antogénétiques. In: COLLOQUE DE L'UNIVERSITÉ CHARLES-DE-GAULLE, 3., Neuchâtel, 1994. *Annales...* Neuchâtel: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

_____; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, maio/ago. 1999.

DIÁRIOS REFLEXIVOS E GRUPO DE DISCUSSÃO: A POLIFONIA E OS DISCURSOS PRESENTES EM UMA APRENDIZAGEM REFLEXIVA

Rosângela PEZENTE (PG-UEL)¹

Introdução

Segundo Nascimento (2000, p. 87), nas aulas tradicionais, “cabe ao professor definir o contexto social que irá controlar o comportamento discursivo dos participantes da interação”, ou seja, os papéis são marcados de forma inexorável, o professor é o centro do processo ensino/aprendizagem, restando ao aluno apenas o papel de mero reproduzidor daquilo que lhe é ensinado. Apesar de todas as pesquisas realizadas na área de ensino/aprendizagem, percebe-se no contexto da escola pública que esse modelo ainda é muito freqüente nas salas de aula.

Através de constantes análises e reflexões sobre nossa prática, percebemos que, ao desempenhar o papel de professora, também colaboramos para a perpetuação do modelo tradicional de ensino /aprendizagem, por isso é urgente nossa preocupação em construir uma base na qual o paradigma de ensino/aprendizagem ofereça aos alunos a oportunidade de experimentar situações que lhes possibilitem não só entender o mundo que os cerca como também lhes possibilitem agir nesse mundo.

Objetivando a construção dessa base, encontramos respaldo teórico no construtivismo, que segundo Hein (1991, p. 1), possibilita ao aluno construir significados individual e socialmente, isto é, não existe conhecimento independente do significado atribuído à experiência pelo aprendiz ou pela comunidade de aprendizes. Partindo dessa concepção, procuramos compreender que instrumentos, atitudes e abordagens poderiam tornar significativa a aprendizagem de nossos alunos.

Nesse processo de compreensão, concordamos com Bronckart (2004), que afirma que “... o desenvolvimento humano se efetiva no agir, o que significa, em primeiro lugar, que todos os conhecimentos construídos são produtos de um agir...”, e essa asserção nos remete a Bakhtin (1992), que afirma que o desenvolvimento humano se dá através das interações sociais, que no nosso entendimento são ações de linguagem realizadas dentro de cada esfera social. Essas ações de linguagem se materializam através dos discursos, ou seja, é através do discurso que os indivíduos se constituem e participam da constituição de outros indivíduos.

¹ Formada em Letras Anglo-Português, com Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina. É professora de língua portuguesa e inglesa na rede pública estadual do Paraná há seis anos e aluna do 1º ano do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na área de Formação de Línguas, da Universidade Estadual de Londrina.

A materialização desses discursos se dá através dos gêneros do discurso, que de acordo com Bakhtin (1992, p. 279) são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada esfera social.

Sendo a sala de aula uma dessas esferas citadas por Bakhtin, é certo que inúmeros gêneros discursivos são produzidos nesse âmbito e também é certo que o contexto é que vai determinar que gêneros serão utilizados e ou produzidos nessa esfera. É preciso clarificar que quando utilizamos a palavra contexto estamos nos referindo à concepção de ensino/aprendizagem adotada pelos participantes do processo, ou seja, os objetivos condutores das ações constituintes desse evento.

No nosso caso, até o momento fomos conduzidos pela intenção de instaurar o desenvolvimento da cidadania, que é apresentada por Gimenez (1999, p. 36-37), nas seguintes concepções:

- a) Liberal – o indivíduo em busca dos seus direitos;
- b) Republicana - o indivíduo comprometido com o bem geral;
- c) ‘Mentalidade ampliada’ de Hanna Arendt - negociação do bem comum através da ‘apreciação de perspectivas’;
- d) Visão discursiva de Habermas - integra elementos do modelo liberal e republicano para criar um procedimento de tomadas de decisões políticas.

Devido ao estabelecimento do desenvolvimento da cidadania, na visão discursiva de Habermas sobre cidadania, e à nossa aquiescência com o paradigma do sócio-interacionismo de Bronckart (1999) como fios condutores de nosso trabalho, dois gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (1992, p. 279), ou conforme Bronckart (1999, p. 75) gêneros textuais emergiram na esfera da sala de aula como instrumentos de aprendizagem e construção de significados. O primeiro deles, o Diário Reflexivo, foi escolhido pela professora, que se inspirou na teoria de Machado (1998) sobre os diários de leitura e tentou transpor o objetivo dos diários, que é o de dialogar com os textos lidos, para as aulas de língua inglesa, oferecendo aos alunos a oportunidade de participar mais ativa e democraticamente na construção do processo de ensino/aprendizagem. O segundo, o Grupo de Discussão, surgiu no processo como indicação dos próprios alunos, já que na avaliação bimestral conjunta, eles relataram inúmeras dificuldades na elaboração dos diários reflexivos, entre elas falta de tempo, insegurança quanto à linguagem a ser usada, dificuldade em expressar na forma escrita suas opiniões, entre outras.

Dada a função exercida por estes gêneros e os resultados alcançados através deles, com base na proposta para descrição de gêneros de Bronckart (1999), este artigo pretende descrevê-los enfatizando os tipos de discursos contidos em ambos os gêneros, bem como as vozes que permeiam esses discursos.

Além disso, tentaremos identificar em qual gênero, os alunos apresentam mais fortemente seus pontos de vista.

A Descrição de Gêneros

Nessa seção faremos um breve levantamento dos elementos indicados para análise no modelo de descrição de gêneros proposto por Bronckart (1999).

Dado o fato de que os gêneros são textos sócio-historicamente construídos, não podemos realizar nenhuma descrição sem que esta esteja vinculada ao contexto de produção do gênero em questão. (O contexto de produção é a representação dos três mundos – físico, social e subjetivo –, então o contexto de produção pode ser entendido como os fatores que determinam a forma como um texto é organizado).

Esses fatores estão divididos em dois planos:

- a) **Primeiro plano:** que se refere ao mundo físico (o lugar físico de produção, momento de produção, emissor do texto oral ou escrito e o receptor do texto produzido);
- b) **Segundo Plano:** que se refere ao mundo social e ao subjetivo (lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo da interação) (BRONCKART, 1999 p. 93-94).

Além do contexto de produção, a descrição deve contemplar o texto propriamente dito, que segundo Bronckart (1999, p. 119) é constituído de três camadas superpostas: infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infra-estrutura é o plano mais geral do texto e é constituída pelos tipos de discurso, pelas articulações estabelecidas por esses tipos de discursos e eventuais seqüências.

Os tipos de discurso são os diferentes segmentos apresentados pelo texto. E, de acordo com Bronckart (1999, p. 155-164), quatro são tipos de discursos:

- a. **Discurso Interativo** (expor implicado): é o tipo de discurso que apresenta unidades lingüísticas que remetem aos agentes da interação e/ou apontam para a direção do espaço tempo da mesma;
- b. **Discurso Teórico** (expor autônomo): caracteriza-se por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina. As unidades lingüísticas não remetem ao agente e/ou ao tempo-espaço da produção;
- c. **Relato Interativo** (narrar implicado): é o tipo de discurso no qual os parâmetros físicos da ação de linguagem são explícitos e, além disso, as unidades lingüísticas referem-se diretamente ao agente produtor;
- d. **Narração** (narrar autônomo): nesse tipo de discurso, a ação de linguagem é disjunta do tempo e lugar da interação e também não se observa a implicação dos participantes da interação.

E as seqüências são os modos de planificação da linguagem e, segundo Adam (apud Bronckart, 1999, p. 219), elas são cinco: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Os mecanismos de textualização, que são os responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, subdivide-se em três (BRONCKART, 1999, p. 124-128):

- a) Conexão: são organizadores textuais que conduzem as transições entre os tipos de discurso e entre as fases de uma seqüência, entre outros;
- b) Coesão nominal: realizada pelas anáforas e sintagmas nominais e têm a função de introduzir os temas e/ou personagens novos;
- c) Coesão verbal: realizada principalmente pelos tempos verbais, tem como função a organização temporal e/ou hierárquica dos estados, acontecimentos ou ações.

Os mecanismos enunciativos funcionam como delineadores dos posicionamentos enunciativos e tradutores das diversas avaliações contidas no texto.

Baseando-nos na análise desses elementos indicados acima, passaremos a seguir à descrição dos gêneros citados na primeira seção, o Diário Reflexivo e o Grupo de Discussão.

O Diário Reflexivo e O Grupo de Discussão

No início do ano letivo de 2004, uma professora de língua inglesa da rede pública estadual da cidade Londrina exhibe, para seus alunos do 3º ano do Ensino Médio, um desenho baseado em um livro de auto-ajuda, cujo foco é a mudança. Embora também desejasse a mudança, direcionou a análise e discussão sobre as atitudes de três personagens. Dois deles agiam de acordo com a proposta do behaviorismo, e o outro agia de maneira reflexiva, ele refletia antes e depois de cada ação e sempre registrava o fruto dessas reflexões. Após a exibição, os alunos, juntamente com a professora, discutiram sobre os efeitos que as ações dos personagens provocaram em suas vidas. Transpondo tudo o que haviam discutido para o contexto de ensino/aprendizagem, os alunos decidiram que queriam experimentar, pelo menos no primeiro bimestre, o que chamamos de aprendizagem reflexiva.

Como no desenho, decidiram registrar suas reflexões; então, baseando-se nos diários de leitura de Machado (1998), a professora propôs a produção do que chamou de diários reflexivos.

Machado (1998, p. 30) define a produção dos diários como "... a descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna..." e também afirma que os diários, além de propiciar a busca do conhecimento, propiciam um balanço das próprias ações, no qual o diarista pode julgar a si mesmo e interrogar-se sobre sua atitude moral. Além disso, alega que:

[...] os educadores entrevêm as possibilidades de o diário ser não só um instrumento para o desenvolvimento geral e da capacidade de escrita como também um instrumento de ruptura com as normas pré-estabelecidas, de propiciador de comportamentos não desejados pelas instituições e de

questionamento sobre os papéis sociais insituídos, e até mesmo de não-aceitação desses papéis [...] (MACHADO, 1998, p. 44)

Devido às características indicadas acima, o diário reflexivo foi escolhido pela professora com o objetivo de criar uma nova ordem dentro do contexto em sala de aula, isto é, uma mudança nos papéis desempenhados tanto por professores quanto por alunos, uma divisão mais justa no que diz respeito às responsabilidades, um espaço real de exercício de cidadania, em que através do diálogo e da deliberação, juntos professores e alunos pudessem construir significados diferentes para a aprendizagem de língua inglesa.

Ao final do primeiro bimestre, mesmo consciente das potencialidades da produção dos diários reflexivos, a professora acatou a decisão do grupo de excluí-lo do sistema de avaliação, pois, durante a avaliação bimestral compartilhada, a maioria dos alunos relatou o interesse em continuar o processo de reflexão, mas sem que isso implicasse na elaboração dos diários reflexivos, já que tinham muitas dificuldades para transpor para o papel aquilo que consideravam importantes.

Consensualmente, optaram por substituir os diários reflexivos pelo que eles chamaram de grupo de discussão. Talvez tenham se inspirado nos grupos de discussões já existentes na internet, mas nunca os questionei sobre a nomenclatura. Se não houver nenhuma ligação entre os dois gêneros, pelo menos, no que diz respeito ao objetivo sócio-comunicativo de ambos, eles estão estreitamente ligados. Pois ambos foram criados com o objetivo de analisar e dialogar sobre determinado assunto, ou seja, propõem, através da interação, a busca do conhecimento e/ou solução para problemas que os aflige diretamente.

Embora seja homônimo de um gênero virtual escrito, o grupo de discussão no contexto de nossas aulas foi concebido como um gênero oral que é “fundamentalmente diferente da escrita em sua forma e em sua função, já que ela é o lugar da expressão espontânea” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 133). Schneuwly e Dolz (2004, p. 131) apresentam as definições do oral como espontaneidade de acordo com a visão de alguns professores-estudantes de Ciências da Educação, entre as quais destacamos:

- Vontade, coragem de expressar-se; desvelar seu pensamento, seus sentimentos [...];
- O oral é a expressão verbal dos sentimentos, dos fatos vividos [...];
- Um modo de existir, de criar, de pedir ajuda e de escapar [...];
- Compartilhar algo: opinião, desejo, descontentamento [...].

Além das características citadas anteriormente, o grupo de discussão assumiu um caráter deliberativo que, de acordo com Gimenez (1999, p.40) é um modo de interação pela linguagem através do qual os educandos seriam levados a pensar a pluralidade, analisá-la, ouvir pontos de vista alternativos, em suma, seriam levados a deliberar, não discutir. Sendo assim, além da função de dialogar e avaliar o contexto das aulas, ele passou desempenhar um importante papel de direcionador das práticas de sala de aula. Devido à sua maior proximidade

com os eventos abordados, à possibilidade de resposta imediata às interações estabelecidas bem como seu caráter coletivo, diferentemente dos diários cujo feedback era dado na forma escrita e individual, os grupos de discussão tornaram-se um guia do que aconteceria nas aulas subsequentes.

Outro fato interessante quanto ao desenvolvimento desse gênero em sala de aula é que as discussões são filmadas e esse procedimento, em momento algum, foi motivo de desconforto ou inibição para os alunos, pelo menos nunca foi citado por eles.

Após apresentarmos os elementos contextuais constituintes dos Diários Reflexivos e dos Grupos de Discussão, daqui para frente DR e GPD, apresentaremos agora um paralelo descritivo de ambos para, em seguida, analisar os discursos e vozes presentes no mesmo.

O contexto de produção dos DRs e dos GPDs

A turma de DRs e GPDs é composta por vinte e quatro alunos que estão cursando o 3º ano do Ensino Médio, no período matutino, em um colégio estadual da região oeste da cidade de Londrina. O número reduzido de alunos se deve ao fato de que as aulas dessa turma acontecem no espaço, que antes era destinado à sala de informática, um espaço bem menor que os das salas de aulas normais. Outro aspecto importante sobre essa turma é que, por causa do espaço reduzido, os professores da turma selecionaram os alunos que comporiam essa turma. O resultado foi a formação de uma turma bastante heterogênea, principalmente no que diz respeito aos estilos e concepções sobre aprendizagem.

Os DRs eram produzidos semanalmente como tarefa de casa. A produção teria de contemplar um ponto da aula escolhido pelo aluno, poderia ser sobre algo que houvesse aprendido ou não, sobre o estabelecimento do que foi trabalhado em sala de aula com o cotidiano, a postura da professora, ou qualquer outro ponto que ele julgasse importante para sua aprendizagem, orientações essas que os alunos receberam por escrito logo após a decisão de produzi-los. Os DRs eram recolhidos na primeira aula da semana posterior. A professora os lia e os devolvia com respostas às perguntas e/ou questionamentos sobre alguns pontos de vista apresentados pelos alunos, uma semana depois.

Os GPDs aconteciam sempre às terças-feiras, nos vinte minutos finais da última aula da semana. E o ponto de partida era a análise das aulas da semana anterior, realizada por um grupo formado por quatro alunos. Essa análise era baseada ou não em um roteiro elaborado pela a professora que se inspirou em questões realizadas durante uma sessão reflexiva para professores para elaborar as questões. É importante dizer que essa análise era apresentada sob a forma de leitura das respostas dadas às questões e que somente após essa leitura e alguns questionamentos da professora, é que os alunos começavam realmente a analisar, posicionar-se e deliberar sobre o assunto. No entanto, no último grupo, que aconteceu na penúltima aula do segundo bimestre, o grupo responsável pela

análise iniciou a apresentação posicionando-se com relação ao que havia acontecido no último bimestre, incitando os colegas a fazerem o mesmo.

A fim de tornar mais claro e também criar um paralelo entre o contexto de produção dos DRs e GPDs, criamos a tabela abaixo:

Gênero:	Diário Reflexivo	Grupo de Discussão
Espaço Físico de Produção:	Lares dos alunos	Sala de Aula
Momento de Produção:	Tarefa semanal (momento escolhido pelo aluno após a última aula da semana)	20 minutos finais da última aula da semana
Emissor:	Alunos (as)	Professora, alunos e alunas
Receptor:	Professora	Professora, alunos e alunas
Espaço Social:	Lares dos alunos	Sala de Aula
Objetivo da Interação:	Estabelecer diálogo entre professor e alunos (as) e refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem	Estabelecer interação coletiva, refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e deliberar sobre as práticas de sala de aula
Frequência de Produção:	semanal	semanal
Modo de Registro:	Produção escrita	Produção oral com vídeo-gravação

Como podemos ver, embora ambos tenham como foco a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, o contexto de produção acaba determinando objetivos e interações diferentes. O que podemos afirmar é que o grupo de discussão, por requerer a interação face a face, faz com que ele se torne mais significativo que a produção dos diários. Essa afirmação se confirma no excerto da transcrição das anotações da professora do grupo de discussão realizado em 29.06.2004:² “[...] O diário era inválido, porque como não havia uma discussão direta, eu não fazia, e muitos do que faziam, faziam por fazer, chegando até a copiar do colega [...]”.

Os discursos presentes nos DRs e GPDs

No que diz respeito aos discursos presentes em ambos, o que identificamos em nosso corpus constituído pelos DRs produzidos pelos alunos no 1º bimestre e seis GPDs realizados, todos, com exceção do último, foram filmados integralmente durante o 2º bimestre.

Os DRs apresentaram, em sua maioria, o relato interativo como discurso predominante. Como podemos perceber no exemplo 1, abaixo, os DRs, embora não conscientemente, tornaram-se para os alunos um instrumento que serviu apenas para relatar o que havia acontecido nas aulas, esquecendo-se do objetivo maior, que era a reflexão sobre as mesmas.³

² Embora tenha informado anteriormente que os grupos de discussão foram filmados, nesse dia houve um problema técnico com a câmera filmadora, por isso a professora anotou as falas durante os últimos dez minutos do grupo de discussão.

³ Todos os grifos dos exemplos são grifos nossos.

Ex.1 : “[...] A professora passou alguns sites e nos pediu que dessemos palpites sobre o que seria. Claramente, podia se perceber que se tratava de culinária. Após isto, recebemos uma atividade bastante peculiar. [...]”⁴

Os mecanismos de textualização presentes nesses relatos foram, principalmente, os de coesão nominal e coesão verbal.

Quanto à coesão nominal, o uso da primeira pessoa do plural na introdução, seguido do uso da primeira pessoa do singular (exemplo 2), foi constante, o que denota que a aula é descrita sob o ponto de vista do coletivo, podendo nos levar a inferir que os diários ou eram o resultado de conversas com os colegas sobre o que acontecia durante as aulas ou que a escolha é um modo de não se expor perante a professora. Nesse caso, revelaria o medo do professor ou falta de coragem para assumir outro papel senão aquele pré-determinado para o aluno, dentro da visão tradicional de ensino/aprendizagem. O fato de o uso da 1ª pessoa do plural, na maioria das vezes, preceder a 1ª pessoa do singular nos leva a inferir que é o que acontece no coletivo, que determina a aprendizagem dos alunos.

Ex. 2: “Começamos a apostila. As atividades feitas foram fáceis, pois são coisas do dia-a-dia. Consegui entender com facilidade.”

A pouca frequência com períodos narrados unicamente na 1ª pessoa do singular, na interpretação da professora, denota, em primeiro lugar, a falta de confiança na proposta da professora; e em segundo lugar, o fato de que, mesmo que sejam ofertadas as oportunidades para que os alunos desempenhem diferentes papéis sociais daqueles previstos pelo modelo tradicional de ensino, é muito difícil para eles desvincularem-se dos papéis que desempenharam durante toda a sua vida escolar e que é preciso tempo para que se acostumem com a nova situação e também aprendam a interagir dentro dela.

Outro ponto predominante nos DRs foi o fato de os alunos referirem-se à professora quase sempre, com raríssimas exceções, na terceira pessoa do singular (exemplo 3). Esse fato indica a visão que os alunos têm da professora. Entendemos que com o uso do sintagma nominal “a professora” os alunos deixam claro a distância existente entre eles e a professora. Isto é, a professora não é vista como uma parceira, como alguém com quem possa compartilhar suas angústias, suas fraquezas e seus êxitos. Além disso, por causa dessa distância, dificilmente é alguém que os ouvirá ou prestará atenção aos seus problemas.

⁴ Ao transcrever os excertos tanto dos diários reflexivos quanto dos grupos de discussão, o fizemos de maneira fiel, isto é, com exceção das notas de campo da professora, os textos e as falas foram reproduzidos na íntegra.

Ex. 3: “[...] Conversei com a professora sobre a correção dos meus diários [...]”

Também chamou a atenção o fato de que uma aluna, aparentemente muito tímida e cordata, utilizar a 2ª pessoa do singular (exemplo 4), demonstrando um nível de maior aproximação para com a professora. E essa aproximação aparece também no conteúdo do diário, pois ela apresenta suas críticas sobre a aula e sobre a metodologia da professora.

Ex. 4: “Você terminou de passar as estratégias de leitura e explicou cada uma delas. Não consegui entender muito, por causa das conversas paralelas. E também por um pouco de falta de interesse. Você poderia mudar o jeito de dar aulas, porque elas estão monótonas demais [...]”

No que se refere à coesão verbal, devido à função atribuída pelos alunos aos DRs, a de relatar as ações das aulas analisadas, houve a predominância do uso do pretérito perfeito (exemplo 5). Essa incidência de verbos no pretérito perfeito revela a concepção que os alunos têm sobre a aprendizagem, ou seja, a aprendizagem é estanque e acontece em etapas independentes uma das outras. Isso mostra que não vêem a aprendizagem como um processo de construção e sim de cumprimento de etapas. Apenas em alguns diários que foram escritos logo após uma visita que fizemos na época da Páscoa apareceram verbos no futuro, indicando que a experiência havia ensinado algo para ser usado ou lembrado futuramente.

Ex. 5: “Trabalhamos com a apostila, onde o objetivo era refletir e discutir sobre as conseqüências das atitudes de alguns líderes políticos. Todos na sala debateram sobre os ataques.”

Nos DRs de uma das alunas foi constante o uso da voz passiva (exemplo 6), denotando a posição de receptora do conhecimento e também mostrando que apenas reage às ações da professora.

Ex. 6: “Foi explicado a primeira parte da apostila; fizemos a interpretação da figura da bomba e respondemos as questões da primeira página.”

Verificamos que os GPDS são constituídos do discurso interativo. Ao analisar o gênero, observamos que os mecanismos de textualização são marcados mais fortemente na coesão nominal e coesão verbal, tal qual ocorreu nos DRs.

A análise da coesão nominal mostrou-nos que o uso da primeira pessoa do singular aparece mais fortemente. Esse fato, embora não indique uma tomada de atitude definitiva em relação ao posicionamento quanto às questões discutidas,

indica um prenúncio de entendimento do objetivo maior da atividade de linguagem. Pelo menos, nesse gênero os alunos se apresentam como co-autores do processo de construção quando exprimem suas opiniões (exemplo 7).

Ex. 7: “Eu acho que ele não veio pregar de religião como ele falou. Eu entendo assim, ele não quis falar mal do Brasil [...]”.

Além do uso da primeira pessoa do singular, outro pronome que destacamos é o que está relacionado à segunda pessoa do singular. O fato dos alunos se dirigirem à professora utilizando esse pronome (exemplo 8) indica uma maior proximidade entre professora e alunos, diferentemente do que aconteceu nos DRs. E também denuncia o fato de que, mesmo numa atividade com possibilidade de interação com todos os pares, novamente o foco de interação dos alunos é a professora.

Ex. 8: “[...] e também foi o que você fez, você formou os grupos, eu gostei pelo menos de trabalhar com o David, a Priscila e a Tati. Eu geralmente, ... nunca fiz trabalhos com eles. Eu acho que você deveria continuar fazendo isso.”

Em um dos diários houve uma presença muito acentuada do pronome “ele” (exemplo 9), e isso se explica pelo fato de o assunto desse GPD ter sido uma palestra realizada por um cidadão americano na escola, na semana anterior ao GPD. Isso mostra, também, a distância estabelecida entre palestrante e o público. Pois, embora tenha passado pouco tempo com os alunos, se tivesse havido pelo menos o início de uma aproximação, ao referir-se a ele, teriam utilizado seu primeiro nome, pois foi como ele se apresentou para eles.

Ex. 9: “Ele colocou alguns pontos bons nossos e alguns pontos ruins [...]”.

Ainda com relação à coesão nominal, destacamos dois sintagmas nominais: “o cara” e “professora”. No GPD referente à palestra do voluntário americano, o uso do sintagma “cara” foi significativo por parte de dois alunos que se sentiram ofendidos com algumas colocações dele (exemplo 10). Isso demonstra uma vontade de expressar sua indignação e revidar, pois o palestrante referiu-se aos brasileiros como pessoas grosseiras e mal-educadas.

Ex. 10: “[...] Ó o grau do cara, vem lá dos Estados Unidos para falar mal da gente. Se acha que seria legal eu chegar lá, por exemplo, chegar nos estados Unidos e falar mal do cara.”

E, por último, o sintagma “professora”, que nos DRs apareceu como evidência de distanciamento, nos GPDs, na função de vocativo, aparece como um indício de maior proximidade e intimidade. (exemplo 11):

Ex. 11: “Ô professora! Sinceridade, eu não queria falar mal dos caras, mas eu acho que ele nunca deveria chegar num país diferente e começar a falar dos defeitos do país, entendeu? [...]”.

Quanto à coesão verbal, o ponto mais forte foi o uso do presente (exemplo 12), utilizado principalmente para expressar opiniões. Houve também certa frequência de uso do pretérito perfeito, mas isso se deve ao fato de que, antes de começar a discussão propriamente dita, eles tinham que apresentar o contexto geral, ou seja, relatar os pontos principais do evento que seria discutido. Observamos também que o uso do pretérito apareceu com mais frequência nas falas dos alunos mais tímidos, pois, em seus turnos, dificilmente apresentavam suas opiniões, restringindo-se à descrição da aula em questão.

Ex. 12: “Tem o lado positivo, óbvio. Assim, ela tem uma opinião bem diferente da minha, o Anderson tem uma posição meio que na dele, só que, por exemplo, é eu fiquei descontente de certa forma com uma questão que elas comentaram, tal, e acho que também o fato de eu ser meio colérico de vez em quando [...]”.

Sabemos que esta análise dos discursos é muito superficial, perto das possibilidades que os discursos nos oferecem, mas optamos por apenas iniciar uma análise, já que a utilização de ambos os gêneros como instrumentos dentro da sala aula é uma novidade tanto para os alunos quanto para a professora pesquisadora. Na próxima seção apresentaremos algumas vozes que perpassaram os discursos dos alunos na produção de ambos os gêneros.

A polifonia das DRs e GPDs

O termo polifonia refere-se às vozes polêmicas existentes em um discurso. E para que haja vozes polêmicas, é preciso que o tema seja controverso e, também, que se estabeleça, características essas que ainda não são permanentes aos gêneros produzidos em nossas aulas, isto é, ainda estamos em processo de amadurecimento e aprendizagem no que diz respeito à produção e utilização desses gêneros.

Como relatamos anteriormente, os DRs não chegaram sequer a representar as vozes dos alunos, pois o instrumento foi utilizado, na maioria dos casos, apenas para relatar e descrever as aulas. Já nos GPDs, a polifonia esteve presente de maneira significativa apenas no evento em que discutimos a visita de um cidadão americano à escola. O visitante, ao tentar mostrar as diferenças culturais existentes no mundo, apresentou o brasileiro como uma pessoa grossa e mal educada e que tinha como única qualidade o fato de saber jogar futebol. Essa atitude ofendeu muito a dois alunos, fato esse que ficou claro no GPD em que se discutiu a questão. Por causa da polêmica causada pelos comentários nesse GPD, algumas vozes foram evocadas, as quais apresentaremos a seguir.

Quando o aluno J. R. diz: **“A importância que o inglês tem no mundo”**, sabemos que ele está reproduzindo o discurso da mídia e do mercado capitalista que prescreve que, para sobreviver nesse mundo, o inglês é imprescindível, pois ele mesmo demonstra em suas atitudes e comentários que não valoriza a aprendizagem desse idioma.

No discurso de A.: **“Nós somos o povo que mais trabalha no mundo e mais mal pago”!**, encontramos a voz de todos os brasileiros que trabalham muito e não aceitam o rótulo de povo preguiçoso. É claro que nesse desabafo existe a opinião pessoal do aluno, mas quando ele utiliza o pronome “nós”, ele assume a voz de tantos outros brasileiros que pensam e se sentem como ele.

J. R., ao desabafar: **“Só porque ele vive num país, nasceu num país mais superior que o nosso...”**, o aluno sem querer repete o discurso da mídia e também de uma boa parte da população que se sente inferiorizada perante os Estados Unidos. Durante muito tempo, esse discurso foi repetido milhares de vezes, tanto que, para uma boa parte da população, é difícil reconhecer o nosso valor enquanto nação.

Acreditamos que a pouca incidência de outras vozes nos discursos dos alunos reside no fato de que não houve ainda, por parte deles, um amadurecimento no que diz respeito à importância da formação de opiniões.

Como podemos ver, algumas vozes já perpassam os discursos de alguns alunos, mas acreditamos que, se dermos continuidade ao processo de maturação desse gênero, o GPD, com certeza muitas outras vozes surgirão no discurso do grupo.

Reiterando o fato de que a análise apresentada não representa todas as possibilidades ofertadas pelos gêneros aqui trabalhados, seguiremos agora para as considerações finais.

Considerações Finais

A análise dos gêneros demonstra o quanto é difícil, para os alunos, abandonar os papéis sociais a eles determinados dentro do modelo tradicional de ensino. Embora professora e alunos almejem um modelo mais livre e interativo, ambos apresentam atitudes inconscientes que direcionam as aulas para o modelo tradicional.

No que diz respeito aos gêneros, concluímos que os GPDs privilegiam aqueles alunos que, mesmo dentro de um modelo tradicional de ensino, criam caminhos para posicionar-se dentro do processo. Os alunos mais tímidos demonstram vontade, mas para eles é mais difícil, pois eles ainda estão aprendendo sobre os novos papéis que podem desempenhar dentro do contexto escolar. Também percebemos que, nos GPDs, os alunos agem mais naturalmente, mesmo com a preocupação em atender as expectativas da professora, pois nos DRs, embora haja uma proximidade entre professores e alunos, essa proximidade deixa de existir devido à formalidade inerente à escrita. Além disso, a simultaneidade das ações lingüísticas faz com que o professor tenha a

oportunidade de auxiliar mais o aluno, algo muito difícil de acontecer com os diários, pois a leitura era feita pela professora fora do ambiente de sala de aula e dificilmente ela tinha oportunidade de discutir os diários com todos os alunos. A interação face a face proporciona um feedback imediato das ações lingüísticas tanto para a professora quanto para os alunos.

Sendo assim, pretendemos continuar a utilizar os GPDs, pois, no nosso entendimento, a sua utilização revelou que, embora seja um processo lento, a construção de uma nova identidade para professores e alunos dentro do processo de ensino aprendizagem pode ser iniciada a qualquer momento, desde que haja vontade e coragem por parte dos participantes desse processo. E, como observou um dos alunos ao analisar os GPDS: **“Os Grupos são mais produtivos que os diários até certo ponto, pois todos têm que se mostrar, não dá pra copiar como alguns fizeram com os diários, e também os diários eram inválidos porque não havia uma discussão direta”**.

Relacionamos a restrição **“até certo ponto”** feita aos diários ao fato que já comentamos anteriormente: a falta de maturidade para utilizar o novo gênero e também a dificuldade dos companheiros em repúdio aos velhos papéis destinados a eles dentro do processo de ensino/aprendizagem. Isso faz com que a participação, por enquanto, se restrinja apenas à metade do grupo. No entanto, tendo em vista que o nosso objetivo é a prática da cidadania visando a transformações que beneficiem a todos, devemos continuar com a realização dos GPDs, até que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades.

Referências

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Por M.E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Por Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA – InPLA, 14., LAEL/PUC-SP, São Paulo, 22-24 abr. 2004. Conferência Inaugural.

GIMENEZ, Telma. O ensino de língua estrangeira e a formação do público. *Boletim*, Revista da Área de Humanas, Londrina, v. 37, p. 33-44, jul./dez. 1999.

HEIN, George E. Constructivist Learning Theory. In: INTERNATIONAL COMMITTEE OF MUSEUM EDUCATORS CONFERENCE, Jerusalem, Israel, 15-22 Oct. 1999. Disponível em: <<<http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>>>. Acesso em: 14 nov. 2002.

MACHADO, Anna R. *O diário de leituras: a introdução de um novo elemento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NASCIMENTO, Elvira. L. O discurso da sala de aula: ressonâncias dialógicas nos movimentos enunciativos. *Semina: Ci. Soc. Hum.*, Londrina, v. 21, n. 3, p. 81-87, set. 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

HORIZONTALIZAÇÃO DE SUPERAÇÃO DAS HIERARQUIAS E DAS DIFERENÇAS EM UM DIÁRIO DE ACADÊMICA EM FORMAÇÃO

Marcos Gustavo RICHTER (UFSM)¹
Dioni Maria dos Santos PAZ²

Introdução

A formação de professores tem ocupado grande parte das discussões sobre a cultura de ensinar e a cultura de aprender (REYNALDI, 1999). Formar mão-de-obra qualificada no ensino de línguas, ou seja, gerir iniciativas de formação inicial e continuada de docentes reflexivo-críticos é um trabalho complexo, que requer uma visão holística do profissional e de seu contexto. Isto requer uma arquitetura de procedimentos baseada não só na integração entre reflexão e ação numa espiral de complexidade crescente – pesquisa-ação educacional na tradição de Carr e Kemmis (1986) –, mas também na premissa de que papéis e práticas sociais somente podem ser equacionados e problematizados em termos de relações emergentes entre estruturas (BATESON, 1986; MORIN, 1996).

Ora, esta abordagem implica uma teoria das ações de linguagem baseada nos princípios do sócio-interacionismo e numa concepção de língua como uma realidade concreta, processual e dialética, que manifesta, no plano lingüístico e semiótico das condutas humanas, encaradas como um amálgama indissociado de crenças, ações e sentimentos situados. Essas condutas, resultantes da socialização dos indivíduos e da internalização de culturas, são mediadas, no sentido vygotskiano do termo, pela rede discursiva coalescida em “ilhas” de regularidades textuais históricas e mutáveis (correspondentes a práticas sociais específicas) que são os gêneros – um dos quais, que nos interessa particularmente, é o diário docente.

Este artigo, recortando suas indagações deste fundo, objetiva analisar e repensar as práticas discursivas docentes em um diário visto como discurso e prática social, segundo os preceitos de Bakhtin (1992) e Bronckart (1999). Para tanto, serão observadas as crenças e a cultura de ensinar de uma acadêmica-professora que procedeu a uma horizontalização de superação das hierarquias e diferenças interculturais, elicitando a emergência de uma relação do aluno com o contexto pessoal até antes apagado, propiciando a construção de um metacotexto intercultural de leitura.

Dentro da abordagem da pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1986; SERRANO, 1990), este trabalho fundamenta-se na perspectiva da teoria do

¹ Contato com o Dr. Marcos Gustavo Richter: mrichter@cal.ufsm.br.

² Contato com a Dr.^a Dioni Maria dos Santos Paz: dionipaz@smail.ufsm.br ou dioni-paz@uergs.edu.br

sócio-letramento de Gee (1999), na perspectiva intercultural da educação de Fleury (1998), no modelo cultural da mente de D'Andrade (1987) e na teoria sócio-histórica da formação de conceitos de Vygotsky (1993). Temos procurado investigar como as representações docentes manifestam-se na forma de traços de gênero no processo cognitivo de acadêmicos inseridos na prática social docente. Através do diário de uma aluna – portanto, em um estudo de caso – pode-se realizar um acompanhamento linear da maturação conceitual da acadêmica, ou seja, proceder a focalizações sucessivas do tratamento dado a problemática que ocupa o centro de suas reflexões, sem perder as referências do contexto didático. Esse procedimento situado e relacional permite flagrar aproximações e distanciamentos entre os níveis descritivo e valorativo do processo de investigação e reflexão do professor (PORLÁN; MARTÍN, 1997).

Considerações sobre Gêneros de Texto

Se entendermos os gêneros textuais como

produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART, 1999, p. 137)

inferimos que os textos são produtos culturais e, em função disso, as produções textuais são representações da articulação de situações de ação com motivos e intenções socialmente construídos, e essas representações, por sua vez, manifestam regularidades configuradas nos gêneros de textos vigentes nessa cultura. Em suma, todo texto pertence a um gênero, em função da situação de ação de que se origina e de que, dialeticamente, é uma resposta.

Segundo Marcuschi (2002, p. 43), a conceituação de gênero “é de natureza sócio-comunicativa, baseada em parâmetros pragmáticos, visto que sua sedimentação se dá através de práticas sociais desenvolvidas e testadas, para atingir propósitos comunicativos.” Esses propósitos contemplam a concepção de que

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma destas esferas, não só pelo conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Faz-se necessário que os diversos contextos sociais sirvam-se de múltiplos gêneros textuais para responder aos anseios de determinados grupos sociais. Para Bronckart (1999), a espécie humana caracteriza-se pela diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividades. Essas peculiaridades fazem com que se considerem as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas. Decorrente dessa colocação, justifica-se o estatuto da linguagem humana como uma esfera de produções interativas associadas às atividades sociais resultantes do meio em que as atividades se desenvolvem. Nessa abordagem, assim como a atividade social pode ser enfocada sob o ângulo psicológico da ação, a atividade linguística também pode ser vista como ação de linguagem. Essa manifestação, condicionada a um emissor concreto, se materializa através de gêneros textuais. Vygotsky (1993) acrescenta a esta perspectiva o papel da linguagem como mediadora da cooperação social, junto com os instrumentos de produção desenvolvidos pelas comunidades.

Ainda segundo Bronckart (1999, p. 43), “contribuindo para a atividade de linguagem, cada ser humano, portanto, participa das avaliações sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação e “julga” a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados.”

O caráter inerentemente valorativo da atividade de linguagem ressalta a importância pedagógica de trabalhar sob a perspectiva da complexidade (MORIN, 1996; FLEURY, 1998), pois os grupos humanos, caracterizando-se pela diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de atividade social, inevitavelmente se vêem diante do desafio de confrontar e transcender produtivamente diferenças – entre pessoas em relação e entre contextos em relação, até chegar à construção de metacontextos nos quais a relação de disjunção cultural (ou/ou) é superada como relação de síntese (e/c). Ou seja, para Fleury, reconhecer uma relação humana como complexa implica relativizar os contextos na interação pedagógica – atenuando (horizontalizando) a hierarquização das diferenças – para então buscar o entrelaçamento entre as perspectivas de sujeitos e contextos diferentes. Nessa abordagem, os conceitos surgem de áreas diferentes, de grupos diferentes e de situações diferentes e se iluminam reciprocamente. Esse é o princípio das relações interculturais, nas quais os conceitos se realizam na articulação de diferentes grupos sociais, a partir do respeito às diferenças e aos valores culturais.

O Gênero Diário Docente e a Prática Social Reflexiva

Um enfoque realmente superador do ensino tradicional deve favorecer uma racionalidade da prática educativa, convertendo-a em uma prática fundamentada e rigorosa, e incorporando conhecimentos procedentes de diversos campos do saber. Por sua vez, o professor é habitualmente visto como um prático que toma inúmeras decisões intuitivas sobre seu comportamento concreto. Esse comportamento, porém, é influenciado por um sistema de crenças e opiniões enraizado e pode não se adequar mecanicamente, pois é o resultado

da influência de diversas variáveis (emocionais, cognitivas e atitudinais) que interagem com o contexto. Portanto, há um processo complexo que escapa do controle consciente do professor e, por isso, precisa emergir gradativamente para ser retrabalhado em condições intersubjetivas e metódicas – os procedimentos de formação inicial e continuada.

Porlán e Martín (1997, p. 17) propõem “um sujeito que, levando em consideração as características e necessidades do contexto de onde tem lugar sua atividade e as orientações, prescrições e fundamentações teóricas que considera significativas, planilha, desenha e avalia sua intervenção.”

Esse perfil profissional tem fundamentação teórica na investigação-ação educacional (CARR; KEMMIS, 1986; SERRANO, 1990). Por conseguinte, a partir desse ponto de vista, o professor é aquele que diagnostica os problemas, formula hipóteses de trabalho, escolhe seus materiais e desenha as atividades. Portanto, o professor é o próprio investigador de sua aula.

Por outro lado, a investigação e o tratamento pelos professores de seus problemas práticos contribuem para explicitar crenças e teorias implícitas em suas ações, bem como ajudam a planejar hipóteses de intervenção para resolver os problemas por outras perspectivas.

Um recurso metodológico nuclear para todo este processo é o diário. Sua utilização periódica permite refletir o ponto de vista do autor sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um guia para a reflexão sobre sua prática, favorecendo uma tomada de consciência sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência. (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 19-20)

A proposta deste trabalho consiste em explorar alguns aspectos de um diário professoral, focado como uma forma social de reflexão sobre as escolhas, crenças, valores e atitudes docentes, forma essa reconhecida por sua estabilidade lingüística e manifestada em contextos comunicativos específicos – o que leva este objeto de linguagem a uma reconhecida convencionalidade no formato e no uso: um legítimo gênero e instrumento. Procuraremos mostrar como o diário permite verbalizar e abstrair reflexivamente momentos de superação de diferenças de ordem cultural (professor x aluno) em contextos de ensino de português para estrangeiros.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo procede a uma análise dos processos cognitivos de uma acadêmica-docente, encontrados num fragmento de seu diário, levantando os traços relevantes da linguagem através do paradigma indiciário (GUINZBURG, 1998). Para tanto, a metodologia será delineada da seguinte forma:

- a) análise das crenças que se expressam através das ações, nos mundos sociais e nas ideologias que, ao mesmo tempo, regulam a distribuição

- de qualquer 'bem' social que as pessoas percebam como relevante, dentro da perspectiva do sócio-letramento (GEE, 1999);
- b) análise dos parâmetros cognitivos de um modelo cultural da mente (D'ANDRADE, 1987), tentando explicar as crenças através da percepção de eventos externos e dos sentimentos pessoais.

Contexto de Produção

Segundo Bronckart (1999, p. 93),

o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado. Esses fatores estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo.

Quanto ao primeiro fator, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado no espaço e no tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, que pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar da produção, o momento da produção, o emissor, e o receptor.

Para contextualizar, os diários das acadêmicas são produzidos, individualmente, após terem ministrado cada aula de português para estrangeiros, na sala onde se realizam as aulas, no laboratório PLE (Português-Língua Estrangeira), localizado no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS, ou em casa. Estão organizados por ordem de elaboração cronológica e colocados em pastas, para serem feitas leituras horizontais da evolução dos conceitos de ensino de leitura adquiridos pelas acadêmicas durante a trajetória do curso.

O "lugar social" desses diários, isto é, a prática social em que emergem e se inserem discursivamente, consiste em ciclos de pesquisa-ação potencializados por uma subprática de desconstrução de condutas pedagógicas internalizadas, automatizadas e aparentemente intuitivas (o conhecido "habitus", termo de Bourdieu). Segundo o que hoje se sabe a respeito de automatização e desautomatização de comportamentos (STERNBERG, 2000), durante o decorrer da prática, as diversas etapas da execução de uma tarefa se tornam cada vez mais integradas, a ponto de essa execução se apresentar cada vez mais eficiente – isto porque o processo inteiro converte-se em um único procedimento integrado em alto grau, em vez de uma sucessão de fases tomadas em si mesmas. Diz o autor (p. 83):

De acordo com esse ponto de vista, as pessoas consolidam várias etapas separadas em uma única operação que exige poucos recursos cognitivos ou nenhum, como a atenção ou a memória de trabalho (uma forma temporária de memória, que tem limitada capacidade e mantém apenas a informação ativamente sendo usada para o processamento cognitivo presente).

Na medida em que hábitos de conduta culturalmente adquiridos são sabidamente reversíveis, caso uma conduta sócio-culturalmente significativa se apresente defasada, disfuncional em determinado contexto, pode-se reverter o mecanismo acima descrito: buscar-se-á a desautomatização desse comportamento. E como proceder? Simplesmente decompondo de forma ativa (por meio de uma prática social consciente) uma operação cognitiva disfuncional integrada em suas partes constitutivas. O docente tenta identificar, assistido por um orientador de formação inicial ou continuada, as diversas partes de um esquema didático, suas possíveis bases conceituais, sua orientação para um pretenso resultado ou para outra etapa de uma estrutura mais ampla numa unidade de curso.

Esse processo de desautomatização consciente visa a enfraquecer condutas disfuncionais ou contextualmente impróprias por meio do distanciamento mental. O docente em formação inicial, por exemplo, adota aos poucos uma perspectiva distanciada em relação ao que faz. Isso se reflete num ganho psíquico importante: o antigo hábito, uma vez “desmontado”, se mostra ao reeducando com sua arbitrariedade inerente, suas emoções e valores associados, suas crenças ou mitos sustentadores. É desta forma, paralelamente torna-se viável a consolidação de novos (e mais saudáveis) hábitos docentes. Exatamente o que pretende um programa de formação de professores: mudar, de forma simultânea, condutas (muitas delas automatizadas), sentimentos-valores, crenças. Portanto, apenas refletir não é suficiente para a mudança. O motivo é esse que acabamos de ver.

Por outro lado, esse processo de distanciamento e reestruturação comportamental reflete-se nesse gênero-instrumento, o diário – um texto socialmente situado. E isso impõe que a mudança (ou a perspectiva de mudança) se equacione discursivamente. No contexto social e subjetivo, a produção de um texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sócio-subjetivo é reconhecido também por quatro parâmetros: o lugar social, ou seja, em que modo de interação o texto é produzido (família, escola, mídia, etc.); a posição social do emissor, ou seja, qual o papel social que o emissor desempenha na interação (de professor, de pai, de cliente, etc.); a posição social do receptor, ou seja, qual o papel social atribuído ao receptor do texto (de aluno, de criança, de colega, etc.); o objetivo da interação, ou seja, qual o efeito que o texto pode produzir nos destinatários.

Ao escrever os diários, as autoras estão inseridas em uma posição social que lhes dá o estatuto de enunciador, isto é, elas agora desempenham o papel de escritor (de uma narrativa pessoal descritiva), mantendo, assim, uma interação com o receptor (a equipe de docentes-orientadores), que, por sua vez, recebe o estatuto de destinatário com o papel de leitor dos diários. Portanto, dentro dos fundamentos da teoria do interacionismo sócio-discursivo vygotskyano, tem-

se, como ponto de partida, o ato de comunicação com todos os seus pressupostos psicológicos e sociológicos inseridos numa específica situação comunicativa.

Partindo-se dessa constatação, pode-se dizer que os diários são escritos por sujeitos inseridos em uma prática social (a docência de língua estrangeira), partindo de uma situação específica (o contexto de formação inicial). O objetivo é o de refletir sobre suas ações, suas crenças e seus sentimentos, manifestando um caráter ideológico, subjetivo e temporal. A interação é realizada através da simulação de que sua equipe de orientação está consciente da realização dessa aproximação.

Tais constatações fazem-nos deduzir que os diários podem ser vistos como uma tentativa de inserção discursiva (GEE, 1999), a fim de manter o contato entre os componentes da prática social docente, em especial entre os participantes dessa proposta de abordagem de ensino-aprendizagem: a investigação-ação educacional, segundo Carr e Kemmis (1986) e Serrano (1990). Essa investigação considera que a reconfiguração das ações é de caráter participativo e que os envolvidos devem-se apropriar dos seus fazeres, como responsáveis pelas transformações, criticamente informadas, dos seus entendimentos, práticas educacionais reflexivas e espaços de atuação.

Delimitação do Corpus

Escolheu-se, aleatoriamente, o fragmento de um diário da acadêmica em formação C. O trecho a analisar passa a ser transcrito abaixo:

Fiquei surpresa, no primeiro momento da aula, pois a aluna disse não conviver com adolescentes e não saber seus comportamentos. No momento, tive que reestruturar meu pensamento, visto que a aula estava montada para alguém com algum conhecimento prévio do comportamento típico juvenil. A solução que encontrei foi perguntar à aluna do tempo em que ela foi adolescente. Assim, realizei com a aluna um longo diálogo intercultural. Creio que a aula transcorreu normalmente e a aluna teve grande aproveitamento, pois ela disse que passou a ter uma maior compreensão não só do comportamento e da linguagem dos adolescentes brasileiros, como também das características de uma publicidade brasileira direcionada a um público específico.

Análise Preliminar do Fragmento do Corpus

Ao lermos o fragmento, acompanhamos a verbalização de um momento de confrontação intercultural numa aula de leitura da acadêmica-professora em formação inicial, que havia proposto a leitura de um texto de publicidade provido de elementos da cultura do adolescente brasileiro contemporâneo. Nessa primeira abordagem, levantamos índices diretos e indiretos de seu pensar (crenças e saberes), sentir (sentimentos e valores) e fazer (atitudes e práticas), enquadrando-os na relação complexa docente-aluna, da qual fazem parte (ao menos) o papel

desempenhado por C, o contexto da “diferença situada” manifestada na/pela ruptura momentânea do elo cooperativo estabelecido pela aluna, e a representação mental da aluna que C vinha mantendo. É importante ressaltar que esta análise não tem pretensões de exaustividade, limitando-se a um percurso exploratório.

Primeiramente, notamos que a acadêmica manifesta um sentimento de surpresa diante de uma situação inesperada, pois sua aula estava preparada para alguém que conhecesse o público adolescente (esta era a imagem que C havia feito de sua aluna para efeito de planejamento de unidade de curso): *Fiquei surpresa... pois a aluna disse não conviver com adolescentes e não saber seus comportamentos.* Segundo D’Andrade (1987), esse sentimento é ativado no momento em que há um choque entre a perspectiva da acadêmica e o comportamento de sua aluna. Para resolver o impasse, a acadêmica reage (note-se o verbo principal): *Tive que reestruturar meu pensamento.* Essa atitude revela, segundo Gee (1999), uma configuração identitária entre os papéis assumidos: a acadêmica assume-se professora e reage com o saber-fazer, pois dá uma solução ao problema enfrentado. Temos aqui uma situação dentro do paradigma da complexidade de acordo com Morin (1996), uma vez que o contexto sócio-subjetivo (BRONCKART, 1999) tornou-se complicado envolvendo a aula, a acadêmica e sua aluna hispano-falante.

Ao mesmo tempo, notamos que a acadêmica usa um processo cognitivo de distanciamento crítico para equacionar sua conduta. Seu lado afetivo está calçado na intenção de resolver um problema não esperado. Com isso, ela aciona, em consonância com o modelo mental de D’Andrade (1987), um estado ativo de resolução de problemas. Apesar dessa saída, o lado dos sentimentos e da conduta não está bem definido, pois a atitude da acadêmica é sentida como uma injunção, e não como uma decisão, devido à especificidade das circunstâncias. Por outro lado, podemos levantar indícios de uma reconfiguração prática, quando a acadêmica lança hipoteticamente uma alternativa que tenta reinserir a aluna (em termos de faixa etária) no universo textual da leitura: *A solução que encontrei foi perguntar à aluna do tempo em que ela foi adolescente.* Esse procedimento consistiu na emergência de um saber-fazer de superação intercultural (em termos de cultura de faixa etária) para a situação e o local dos sujeitos envolvidos.

Na perspectiva de Gee (1999), a acadêmica deixa transparecer um comportamento pessoal e cultural que inclui uma crença, pois ela esperava que sua aluna tivesse conhecimento sobre o comportamento dos adolescentes. Ao constatar que esse valor não era compartilhado, tomou uma outra conduta e reagiu com uma estratégia compensatória. Nesse momento, fica explícita uma configuração política: a acadêmica assume um poder ao solucionar com responsabilidade algo inesperado. Demonstra, assim, uma firmeza no seu papel enquanto professora que deve solucionar os problemas de sala de aula. Segundo D’Andrade (1987), temos um parâmetro cognitivo do modelo cultural da mente no nível das resoluções.

No penúltimo trecho, encontramos uma asserção: *Creio que a aula transcorreu normalmente e a aluna teve grande aproveitamento*. Ao usar o verbo no eixo do *crer*, fica evidente um traço importante da cultura de ensinar da acadêmica que diz acreditar que ensinou e que a aluna aprendeu. É um deslizamento para o modelo tradicional de ensino-aprendizagem: a crença de que o professor – pelo simples exercício da prática docente – ensina e o aluno aprende. Podemos situar essa afirmação em termos da configuração histórico-relacional da interação social, conforme Gee (1999), pois a acadêmica faz conexões com o passado histórico da sua forma de ver e sentir o ensino-aprendizagem. Com esse fio de negociação, mantém a interação na situação.

Dessa forma, a acadêmica procura interagir com as idéias e os comportamentos passados e trazê-los para a situação corrente. Há coerência discursiva nesse procedimento, uma vez que sua conduta está firmada na configuração semiótica (GEE, 1999), isto é, no nível das regularidades formais, pois, no início do seu diário, o objetivo didático assinalado (que não está expresso no fragmento em questão) era: “Pretendo, nessa aula, fazer uma leitura intercultural sobre os comportamentos e valores dos adolescentes. Meu objetivo é mostrar o comportamento e a linguagem juvenil, numa publicidade direcionada ao público adolescente feminino. Para isso, recorri aos fundamentos de... e de...”

Para concluir essa análise preliminar, podemos deduzir que as crenças e os conceitos sobre ensino de leitura em português para estrangeiros referem-se a: leitura como processo cognitivo e leitura como experiência intercultural.

Discussão dos Resultados Preliminares

Percebemos que a acadêmica-professora teve um lance de consciência sobre a sua posição como professora e teve uma solução para o impasse. Numa reação injuntiva, colocou em prática o seu saber-fazer, utilizando um processamento consciente de conceito de ensino de leitura. Dentro de uma perspectiva intercultural de leitura, gerenciou sua prática como professora que já sabe dar soluções para as situações imprevistas. Verificamos a tendência de uma evolução no conceito de ensino de uma língua estrangeira de C. Esse procedimento está contemplando os fundamentos de Fleury (1998) e Morin (1996) sobre o ensino intercultural de línguas e o paradigma da complexidade.

Há também sinais de maturação no conceito de ensino reflexivo de línguas, pois a acadêmica desenvolveu uma cultura de ensinar que está adquirindo com sua experiência em sala de aula de português para estrangeiros. Percebemos que ela utilizou, dentro da psicologia cognitiva de Vygotsky (1993), um indicador de consciência sobre formação de conceitos de leitura, bem como converteu em decisão consistente sua crença sobre as possíveis resoluções que uma professora precisa ter em sala de aula a fim de dar uma resposta a seus alunos.

Podemos acompanhar, mais uma vez, a ativação dos parâmetros cognitivos do modelo de D’Andrade (1987) quando ela modificou seus primeiros conceitos de ensino e amadureceu-os, transmitindo representações mentais mais

conscientes. Podemos notar um crescimento cognitivo em relação aos conceitos de ensino de leitura da acadêmica no momento em que ela ativa a relação identitária da sua aluna com a época da adolescência. Com essa solução, a acadêmica-professora procede a uma horizontalização de superação das hierarquias e das diferenças culturais, pois conseguiu com que sua aluna, que manifestava uma relação de evitação, de exclusão, de aversão à imagem de adolescente, passasse a concordar com a identificação com aspectos pessoais do tempo em que foi adolescente. A acadêmica-professora elicitou, assim, a emergência de uma relação do aluno com o contexto pessoal até antes apagado, propiciando a construção de um metatexto intercultural de leitura.

Alguns pontos básicos poderiam ser destacados na análise desse fragmento: a acadêmica está passando por um processo de conscientização do ato de ensinar e sua postura condiz com a abordagem da investigação-ação que vem sendo feita durante o percurso da nossa pesquisa.

Referências

- BAKHTIN, Mikhaïl. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BATESON Gregory. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Trad. Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Brighton, UK: The Falmer Press, 1986.
- D'ANDRADE, Roy. A folk model of the mind. In: QUINN, Naomi; HOLLAND, Dorothy. *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- FLEURY, Reynaldo Matias (Org). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.
- GEE, James P. *Social linguistics and literacies*. London: The Falmer Press, 1999.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: constituição e práticas sociais. In: _____. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.
- MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Publicações Europa América, 1996.

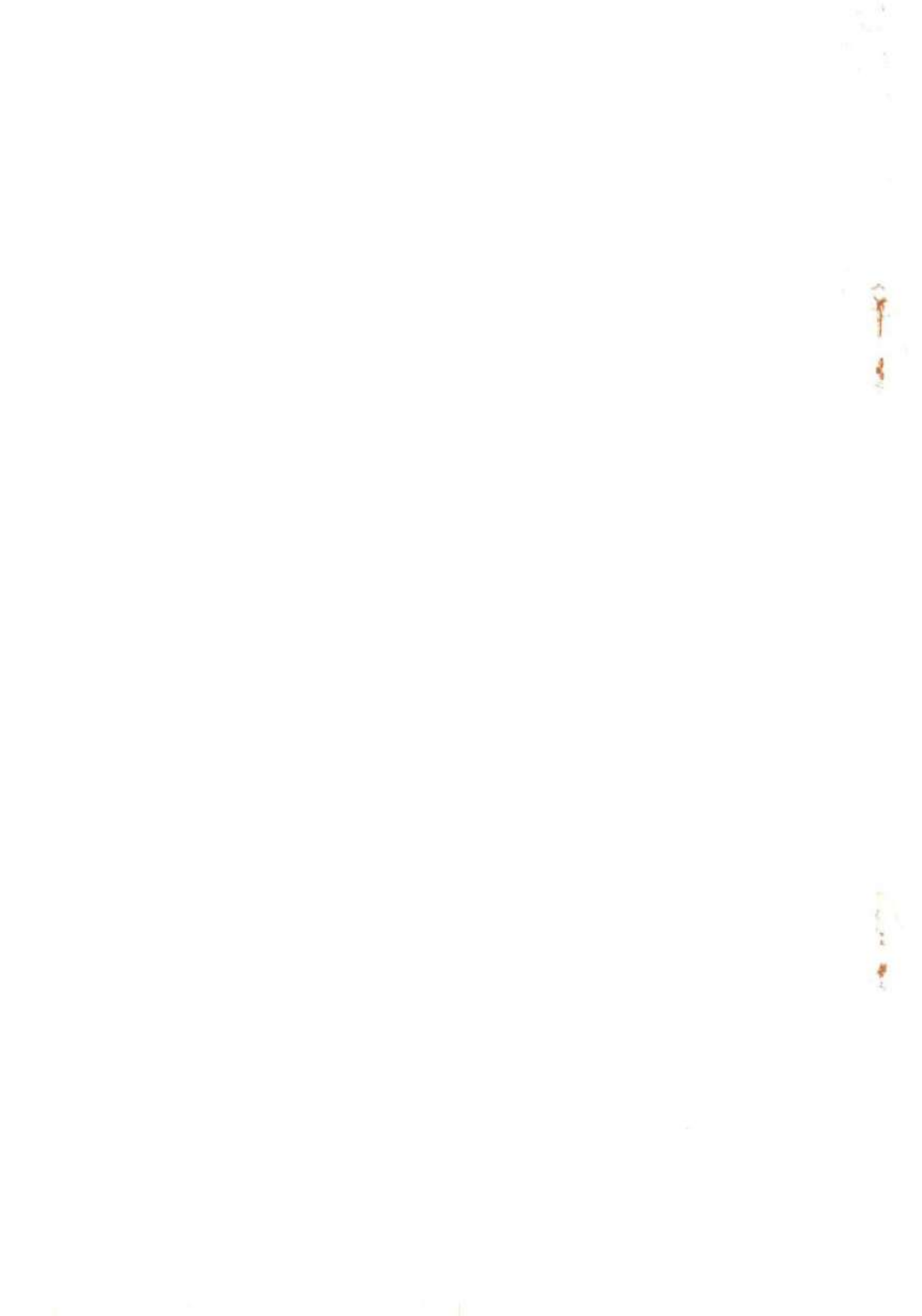
PORLÁN Rafael ; MARTÍN José. *El diario del profesor*. 4. ed. Sevilla: Díada Editora S.L., 1997. (Colección Investigación y Enseñanza)

REYNALDI, Maria Ângela Abbade Chimelo. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas.

SERRANO, Maria Glória Perez. *Investigación - acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson, 1990.

STERNBERG, Robert. *Psicología cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



Gêneros Textuais: Teoria e Prática II é uma publicação que reúne trabalhos apresentados em forma de comunicação no **II Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais - SIGET**, realizado em 2004 na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - PR. Os artigos publicados neste volume visam a contribuir para a disseminação de textos científicos relevantes para a consolidação de nossos conhecimentos nas diferentes áreas arroladas no evento e para a formação de novos grupos de pesquisa na área de estudos de gênero textual.

ISBN 85-98196-17-7



9 788598 196176



KAYGANGUE
GRÁFICA E EDITORA LTDA.