

## A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS

Dayana JUSKI (G-PUCPR)

Graduanda do curso de Letras Inglês da PUCPR, monitora voluntária do grupo de estudo e pesquisa sobre Livros Didáticos coordenado por professores da instituição.

### Resumo

Este artigo pretende discutir a abordagem que os livros didáticos fazem dos gêneros textuais. Procuraremos focar o gênero tira, analisando até que ponto a inclusão dessa proposta de trabalho é voltada para sua verdadeira função de comunicação e variedade textual ou se acaba sendo apenas mais um pretexto para realizarem-se, principalmente, exercícios de gramática tradicional. Para tanto, faremos revistamento em alguns livros didáticos do ensino fundamental, realizando um trabalho comparativo numa tentativa de observar se as propostas atendem aos Parâmetros Curriculares Nacionais. O estudo proposto será baseado em materiais de circulação nacional que a escola toma por base para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita do educando.

**Palavras-chave:** tiras, PCNs, livros didáticos

### 0. Introdução

O interesse por abordar o trabalho com os gêneros textuais nos livros didáticos surgiu da constatação da dificuldade por parte dos professores de língua quanto à abordagem desses gêneros em sala de aula. Por mais que os materiais tragam em seu conteúdo uma diversidade significativa de textos, o mediador deve estar preparado para, não somente compreender e aplicar este trabalho, mas também para analisar em que medida o material que tem em mãos dá suporte para que o trabalho seja, de fato, adequado às propostas.

Vários materiais didáticos que trazem explícita a indicação “de acordo com os PCN's” entram em contradição ao dispensarem atenção singular aos conteúdos de gramática, os quais se apresentam disfarçados pela seleção variada de textos que o autor coloca: textos informativos, literários e gráfico-pictóricos, que acabam levando a um mesmo tipo de leitura: voltada para a valorização unicamente da norma padrão e das regras ditadas pela gramática normativa.

A atenção para o gênero tira, a que estamos nos propondo, vem retratar essa visão normativa e estrutural de língua que, tanto autores de livros didáticos quanto professores de língua portuguesa, insistem em defender, ou por desconhecimento, ou por acreditarem que o ensino só é eficaz quando dita as regras do bem falar e escrever, sem lembrar da reflexão a que o aluno deve ser instigado a fazer. O ‘problema’, por assim dizer, do trabalho com as tiras é o fato de, em inúmeros livros didáticos, elas não serem trabalhadas enquanto gênero textual, mas sim serem dedicadas a elas somente as seções de “Divirta-se” ou “Leitura Complementar”, ou ainda fazer dela um estímulo aos exercícios de metalinguagem. O que consideramos ser uma deficiência no processo e na abordagem deste gênero, tão rico e, ao mesmo tempo, tão pouco explorada.

### 1. O ensino da língua portuguesa e o texto

No decorrer dos anos, os objetivos do ensino de língua portuguesa foram sendo reestruturados, com vistas a atender as necessidades da sociedade em questão e se adequar à concepção de linguagem de determinada época. A crítica mais comum ao ensino da língua materna hoje é o fato de ele ser centrado em tópicos de gramática escolar. S estudos desenvolvidos, em especial ao que diz respeito à análise tipológica dos textos e as fenômenos enunciativos (PCNs, 1998), permitiram uma visão mais funcional da língua, provocando, muitas vezes, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem. O que se espera hoje do aluno é que ele seja capaz de compreender e produzir a língua enquanto atividade discursiva para que possa participar e interagir na sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante

PCNs, falam em criação de contextos efetivos de uso de linguagem como meio para se chegar ao objetivo deste ensino, ressaltando a importância de atividades que envolvam um trabalho sobre a língua e suas propriedades, tomando o texto como unidade de ensino.

Sendo assim, não faz mais sentido que as escolas continuem valorizando as normas gramaticais como sendo o núcleo do processo ensino-aprendizagem da língua materna. Este, por sua vez, vai muito além de compreender estruturas de frases e palavras (não estou negando que esta habilidade seja necessária, porém não acredito que ela, por si, baste para definir o “aprender língua portuguesa”). Ao encarmos língua enquanto situação de interação, de produção de discurso, estamos frente a uma compreensão maior do que seja a língua: interpretar a realidade a partir do entendimento das estruturas enquanto fatos gramaticais, sociais e culturais.

Desta forma, os PCNs propõem que o trabalho em sala de aula, para que seja eficaz no sentido de atender aos objetivos do ensino da língua, deve acontecer por meio do trabalho com a diversificação de textos, pois é através deles que se manifesta o discurso.

A dúvida quanto à definição de texto e a diferenciação do que seja o discurso (muitos autores trazem texto e discurso como sinônimos) pode ser bem esclarecida com as palavras de Fávero & Koch(1998, p.25) :

“... texto, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando de língua verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos (em sentido *estricto*). Neste sentido, texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo independente de sua extensão”.

Para que a educação esteja comprometida com a cidadania, que é o que se procura fazer no PCN de língua portuguesa, é necessário que se use de artifícios para desenvolver o aluno em sua competência discursiva, tendo ele a capacidade de produzir discursos variados, adequados às diferentes situações de interlocução (ou oral, ou escrita). E, nessa perspectiva, o enfoque dado ao ensino com sílabas, fonemas e análises de estrutura em frases isoladas, parece não se adequar ao que se espera do ensino de língua materna, concluindo-se que a unidade básica de ensino seja, de fato, o texto.

Porém, o que temos, em muitas linhas de trabalho, é a fragmentação do texto para ilustrar tópicos de estudo: Faz-se a leitura do texto e, nos exercícios de análise, solicita-se ao aluno que, por exemplo, ‘retire do texto uma oração subordinada objetiva indireta’ e, a partir daí, milhares de exemplos são descritos em fases isoladas e o texto deixou de ser o foco de estudo.

## 2. Os gêneros textuais

Os textos se organizam dentro de um determinado gênero, tendo em vista características peculiares que dizem respeito às “intenções comunicativas, cognitivas e institucionais” (MARCUSCHI, 2002) ou ainda, por sua forma, pelas peculiaridades lingüísticas e estruturais. A quantidade de gêneros textuais é quase que ilimitada, não podendo a escola dar conta da abordagem de todos eles. “Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena para a participação numa sociedade letrada”.(PCNs, 1998. p.24)

E, dentro desta última abordagem, os usos artísticos da linguagem, procuraremos analisar o valor da arte seqüencial - tira - nos livros didáticos. O objetivo de se propor o trabalho com a diversidade de textos para o aluno, é ajudá-lo a perceber que, na língua oral produzimos discursos com intenções diversas obtidas por meio do tom de voz, por exemplo, e que na escrita, não acontece de modo tão distinto, o que vai ser mostrado ao aluno através do texto.

### 3. O gênero tira enquanto objeto de estudo

As histórias em quadrinho e as tiras são facilmente classificáveis dentro de suas categorias dada a característica visual singular que apresentam. Quando o aluno leitor se depara com este tipo de linguagem, consegue diferenciá-la com habilidade de qualquer outro gênero: jornalístico, poético, dramático... mas, afinal, o que é a tira?

“As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser seqüenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas” como a charge. Dividimos as tiras fechadas em dois subtipos: a) tiras piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a dupla possibilidade de interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) tiras-episódio, as quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens.”  
MENDONÇA (2001, p. 198)

A tira é uma narrativa dada em forma de quadrinhos seguindo uma seqüência, daí usar chamá-la de arte seqüencial, que tem a finalidade principal de produzir humor. A imagem, ligada ao tipo de linguagem, é um recurso expressivo fundamental na HQ, para que sua intenção seja cumprida. Apreciada por leitores de faixa etária, níveis social, cultural e escolar diferentes, a tira atinge um grau de interesse significativo nos alunos. Porém, o que se constata é que as tiras, na escola, estão ocupando papel irrelevante. MENDONÇA, 2001, em seu ensaio “*Um gênero quadro a quadro*” lamenta que a utilização das HQs pelos professores seja tão negligenciada. E, dentro da procura de motivos para tal fato, chega a colocar que as tiras são um tipo de texto de tão fácil acesso (não estamos tratando, por enquanto, de compreensão), no qual crianças e adultos, independentemente de grau de letramento, podem ver sentido, tendo em vista a linguagem simples e aparentemente fácil, inclusive por meio dos desenhos.

Por ter cunho humorístico, a tira talvez tenha perdido seu tom de seriedade. Pela temática ou pela própria linguagem, é encarada como um texto fácil, e o receio de trabalhar com ele em sala de aula é dado pela excessiva valorização dos textos e exemplos canônicos utilizados em gramáticas e livros didáticos como se fossem o verdadeiro *bem falar e escrever* da língua portuguesa.

A tira tem uma aproximação com a oralidade, com a linguagem informal, o que, para muitos, não deve fazer parte do processo de letramento, de aquisição da língua padrão. Não é porque a tira apresenta uma linguagem ‘fácil’ que vai ter, necessariamente, baixa qualidade textual. Com base nesta visão, os livros didáticos exploram as tiras não em sua potencialidade, mas como um pretexto para “substituir o pronome pessoal da fala da personagem do terceiro quadrinho por um pronome oblíquo...”, por exemplo. O professor diversifica, incorpora o trabalho com diferentes gêneros e acaba fazendo a mesma leitura sempre, voltada para a valorização unicamente da norma padrão e das regras ditadas pela gramática normativa.

Quando o livro didático apresenta as tira numa tentativa de se adequar às propostas dos PCNs, mas explora este gênero textual com uma visão normativista, está apenas mascarando a visão tradicionalista do ensino em meio à diversidade. O material contém tiras e sugere as análises a professor e aluno, como podemos observar nos exemplos que são aqui colocados. Conter tiras (e diversos gêneros textuais) garante ao material um engajamento, uma adequação de proposta. No entanto, os autores que fazem a seleção das tiras, não deixam de lado a abordagem estrutural como principal na aprendizagem de língua portuguesa, e acabam por ressaltar nas HQs somente as estruturas verbais que dizem respeito ao conteúdo gramatical que está sendo ensinado.

### 4. O que os materiais trazem

O material didático costuma servir como a maior, senão a única referência que o professor tem de trabalho em sala de aula. As dúvidas quanto ao que ensinar, como ensinar e ao tratamento dado à metalinguagem ainda incomodam os educadores quanto se trata do desenvolvimento e ampliação da

competência discursiva dos alunos e é na proposta do livro didático que este professor vai buscar apoio. Desta forma, é fundamental que esses materiais venham ao encontro das necessidades reais de professores e educandos, para que este seja capaz de, com as situações criadas por professores em sala de aula, utilizar a linguagem em situações diversas de comunicação oral e escrita. A maioria dos livros que se diz adequar às propostas dos PCNs traz discursos semelhantes a esses em suas apresentações. Assim, a escola, ao adotar o livro, deve estar atenta ao cumprimento desta proposta olhando criticamente a abordagem de língua que os exercícios trazem.

O trabalho com a diversidade textual nos livros didáticos, exemplificaremos com as HQs, não tem passado de suporte para transmissão de lições na sala de aula. As HQs aparentemente caracterizam modernidade de proposta e, então, teríamos o direito de esperar que o livro didático, uma vez que anexa tiras de variadas bibliografias, incorporasse a modernidade das reflexões lingüísticas. (NEVES, 2000).

No entanto, nos exemplos que se seguem, vamos comprovar que, ao invés de uma reflexão sobre a atividade da linguagem, o que observamos são, declaradamente, lições de gramática ou curiosidades para, como coloca NEVES, 2000, “garantir ao livro atestado de engajamento com o mundo em que os alunos vivem”.

7 O texto a seguir faz uma crítica à televisão. Observe-o.

a) A partir da fala da personagem no último quadrinho, que tipo de filme está sendo visto?  
Um filme de violência.

b) Agora, escolha dois tipos de orações subordinadas substantivas que você aprendeu nesta unidade. Elabore períodos compostos que as contenham, utilizando o tema **televisão**. Em seguida, troque-os com os de um colega para que ele classifique as orações de cada um dos períodos produzidos. Você deve proceder da mesma maneira em relação aos períodos elaborados por seu colega. *Pessoal.*

Fig 1. (Linguagem Criação e Interação. Pagina 109.)

Na tira de Quino, há uma crítica ao conteúdo televisivo ao qual as personagens estão sendo submetidas, que é abordada na primeira questão da análise. Por meio da fala da personagem do último quadrinho pode-se perceber ao que as crianças estão assistindo. Porém, com a leitura da questão seguinte, o trabalho com o texto fica sem sentido, uma vez que a proposta é apenas com o tema do texto da Mafalda para que se possam estruturar orações subordinadas substantivas.

Um exemplo do que poderia ser a análise desta tira seria levar o aluno a refletir de que forma a linguagem tratou de referir-se aos filmes de violência e por que o autor não fez a escolha de outra palavra ou estrutura. Que efeitos a fala da personagem provoca? Que recursos lingüísticos foram utilizados pelo autor para dar intenção de crítica ao seu texto? O texto verbal produziria o mesmo efeito se não estivesse aliado às imagens? Se substituíssemos a frase “... mais de dois ou três mortos” por outra que também fizesse referência ao filme de violência, que outra teríamos que utilizar para que não se perdesse o efeito humorístico do texto?

Dentro da mesma unidade do material, as autoras trabalham com outra HQ relacionada ao mesmo tema propondo uma atividade de orações subordinadas que, quando completada pelo aluno, fará a tira perder completamente o seu significado. Observe:



55 Leia os quadrinhos seguintes.



Laerte. In: TV Folha/Folha de S. Paulo, 19/04/1998.

a) O que o desenhista está criticando?

O desenhista está criticando, por meio do humor, a dependência de algumas pessoas em relação à tevê.

b) Reescreva o período do 2º balão, completando a idéia do enunciado com uma oração subordinada substantiva. Em seguida, responda qual é a classificação da oração que você completou? Pessoal. A oração complementada é subordinada substantiva objetiva direta.

Fig 2. (Linguagem Criação e Interação. Página 108.)

O que podemos observar neste texto é a utilização da tira como pretexto para o trabalho com orações subordinadas. O que, mais uma vez, implica simplesmente em exercitar rotulação e subclassificação de entidades (NEVES, 2000), sem dar atenção para os efeitos de sentido que as estruturas podem causar.

O efeito de humor que Laerte deu a este texto foi, justamente, a interrupção da fala da mulher pelos homens pedindo silêncio (onomatopéia) diante da televisão desligada, levando o leitor a rir ao pensar na dependência que algumas pessoas têm e relação à TV. Se, como é solicitado aos alunos na segunda questão, a fala da personagem fosse completada com que se pede, iríamos ter uma sentença gramaticalmente aceita e correta, mas o texto ia perder toda a sua propriedade. Cabe ao professor, diante de uma situação com esta, mostrar ao aluno os contextos da escrita, a finalidade que o texto em questão tem e, colocando novos exemplos, discutir a necessidade/impossibilidade de um complemento na oração que está sendo trabalhada e os efeitos de sentido decorrentes dessa ausência.

Ainda sobre o mesmo tema, outro livro didático também utiliza a tira da Mafalda para levar o aluno à reflexão do papel que a TV vem ocupando nas vidas das pessoas. E é com intenção de comparar abordagens feitas sobre um mesmo material, que exporemos os exercícios a seguir:



Fig. 4 (Língua Portuguesa Rumo ao Letramento. Página 200.)

Os exercícios de análise propostos no material são os seguintes:

O Texto em Foco – Conteúdo e forma

1. Essa tira faz uma sátira da televisão, ou seja, critica-a de modo irônico:

- a) O que foi criticado?
- b) Quais elementos do texto revelam a ironia do autor?

2. Reescreva essa historinha, usando apenas linguagem verbal. Lembre-se de que será necessário deixar claro ao leitor quem são os personagens e onde estão conversando.

3. Em duplas, criem uma tira satirizando um programa de televisão

Não encontramos na análise proposta qualquer menção à gramática normativa no trabalho de leitura desta tira. As autoras procuraram incentivar o leitor à reflexão de língua, fazendo transposição de gêneros, o que exigirá do aluno a atenção às propriedades e características de cada texto além de, na última proposta, fazer uso da linguagem dos quadrinhos para produzir um enunciado que venha cumprir a função deste gênero. A segunda questão pode ser abordada em sala, no sentido de analisar a linguagem usada nos quadrinhos para produzir efeitos que, em um texto apenas verbal, ficariam danificados, precisando de outros elementos, que não as figuras, para que a compreensão do conteúdo semântico do texto acontecesse de forma eficiente.

E, neste sentido, o aluno estará produzindo língua, longe de fazer exercícios de rotulação, identificação e classificação de elementos lingüísticos de frases arrancadas do texto. Este, encarado como peça morta do qual podem ser retirados pedacinhos para dar nome a certas palavras que neles ocorrem (NEVES, 2000), vai levar ao trabalho nomenclatural que os livros didáticos vêm realizando, deixando de trabalhar com a língua viva e como forma de interação com o mundo para exemplificar a gramática. Quando se apresenta a metalinguagem para o aluno, diversas explorações e experiências de manipulação com o texto selecionado devem ter ocorrido anteriormente. Os PCNs, ao tratarem da análise lingüística, reforçam que o professor, para isso, precisa colocar o aluno em contato com diferentes tipos de texto que abordem conteúdos estudados.

Quando as tiras não estão ligadas a práticas de reconhecimento de normas, aparece nos livros sem abordagem específica, como podemos observar na figura que se segue:



Fig 5. (Português Idéias e Linguagens página 136.)

Neste texto, existem fatores que podem ser trabalhados com os alunos como questões de língua oral. Reflexões a cerca do que marca a oralidade no texto: a tira da Mafalda traz uma estrutura característica de oralidade que a norma culta não aceita. (...entender eles). O professor, neste caso, pode levantar um tipo de reflexão a partir deste texto, que não seja transcrever a frase substituindo o pronome *eles* por um pronome oblíquo e classificar a fala da personagem como “errada”. Pode aproveitar este exemplo para ajudar o aluno a compreender fenômenos da língua oral e da língua escrita, discutir a realidade desta dicotomia, colocando o exercício da linguagem, o uso da língua, como parte principal desta leitura.

Os livros podem, sim, colocar a tira no item *leitura complementar* ou *divirta-se*, assim como devem dedicar a este espaço outros tipos de texto. Mas, em outro momento, a abordagem dos textos deve acontecer, sejam eles poemas, entrevistas ou quadrinhos. O problema aqui é olhar a tira sob o único enfoque de diversão ou leitura sem compromisso.

## 5. Considerações Finais

O papel da escola no que diz respeito ao ensino do Português é tornar o aluno capaz de dominar a variante padrão, especialmente a escrita. Quando expomos o constante trabalho com a gramática normativa não estamos fazendo uma tentativa de criticar ou de dizer que “não deveria ser assim”, passando a aparente idéia de que não devemos mais ensinar ao aluno o que são sujeitos, predicados e objetos diretos. POSSENTI, 2003, ao discutir sobre o ensino de língua portuguesa, afirma que “uma coisa é o ensino da gramática e outra é o domínio ativo da língua”, comprovando que ensinar gramática não vai levar ninguém a atingir o domínio da escrita. Saber as regras dos usos da crase não garante a ninguém um texto de qualidade.

Ao incorporar o texto como unidade de estudo, a escola estará contribuindo para que o aluno compreenda os usos da língua desde uma conversa informal ao discurso de um conferencista, aceitando e compreendendo o dizer do outro em seus contextos específicos, bem como produzindo discursos adequados a determinadas situações de fala. Da mesma forma com o texto escrito, o aluno deverá ser capaz de redigir diferentes tipos de textos, atendendo aos objetivos estabelecidos e as intenções comunicativas, utilizando padrões da escrita adequados para o tipo de texto em questão. E, como aliado ao professor, aparece o livro didático que pode auxiliar neste processo.

O que constatamos nas observações dos materiais a que nos preparamos a verificar é que, na maioria dos livros, a abordagem dos textos é, predominantemente, nomenclatural. Ficamos tranqüilas em observar que existem materiais que deixaram de lado o medo de trabalhar a tira como objeto de estudo e fazem dessa proposta uma reflexão lingüística, levantando a discussão da atividade da linguagem.

Cumprir o que trazem as linhas dos PCNs não é simplesmente incluir a tira na seção ‘Divirta-se’, tentando acreditar que o livro incorpora formas de trabalho diversificadas, mas procurar subsídios para que o desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos alunos seja completo.

## 6. Referências Bibliográficas

CASTRO, M. da Conceição & DELMANTO, Dileta. Português Idéias e Linguagens, 6ª série. São Paulo, Saraiva, 2001.

CAVÉQUIA, Márcia & SOUZA, Cássia Garcia de. Linguagem Criação e Interação vol. 8. São Paulo, Saraiva, 2001

FARACO & MOURA. Linguagem Nova, 5ª série . São Paulo, Ática, 2002.

FÁVERO, Leonor & KOCH, Ingedore. Lingüística textual: Introdução. São Paulo, Cortez, 1998.

FINAU, Rossana & GUSSO, Ângela. Língua Portuguesa Rumo ao Letramento. Curitiba, Base, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Gêneros textuais e Ensino. Rio de Janeiro, Lucerna: 2002.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: história em quadrinhos. In: Gêneros textuais e Ensino. Rio de Janeiro, Lucerna: 2002.

MEC. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998

NEVES, M. H. de M. A gramática: conhecimento e ensino. In: Gêneros textuais e Ensino. Rio de Janeiro, Lucerna: 2002.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, Mercado das Letras, 2003.

## A ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA NOS GÊNEROS TEXTUAIS “CRÔNICA”, “RESENHA”, “SINOPSE” E “VERBETE DE DICIONÁRIO”

Caroline da Costa Feliz  
Michelle Cristine de Souza Bevilacqua

Alunas do Curso de Letras da Faculdade de Comunicação e  
Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Resumo:** Partindo dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), este estudo visa contribuir para uma reflexão sobre a questão do “gênero” e aprimorar as habilidades de leitura e produção de textos descritivos. Tivemos, como fundamentação teórica, os estudos realizados por Marcuschi (2002) e por Marquesi (1996). Destacamos, na análise realizada, as orientações argumentativas do descritivo nos gêneros “crônica”, “resenha”, “sinopse” e “verbete de dicionário”. Os resultados obtidos indicam: que cada um desses gêneros tem a sua especificidade, sendo que, em alguns casos, há uma intertextualidade intergenérica; que há uma relação de equivalência entre as categorias argumentativas e as descritivas. Esses resultados poderão, também, oferecer subsídios aos professores de Língua Portuguesa dos Ensinos Médio e Fundamental no que diz respeito ao uso dos argumentos, de modo a propiciar uma mudança na atuação dos indivíduos em sociedade.

**Palavras-chave:** gênero textual; descritivo; argumentação.

Apresentamos, nesta comunicação, um estudo realizado por alunos do curso de Letras da PUC/SP, na disciplina *Língua Portuguesa-Intermediário*, no 1º. semestre de 2004, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doroti Maroldi Guimarães. Atentando para as novas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), esperamos, com este estudo, contribuir para uma reflexão sobre a questão do “gênero”. Hoje, a discussão sobre o assunto é bastante ampla e requer um maior interesse por parte de professores e alunos neste campo de pesquisa que ainda é inovador.

Diferentes autores se propuseram a estudar os gêneros, a princípio, literários. Como consequência, não há unanimidade quanto à conceituação e nem quanto à classificação. Aristóteles designa-os como sendo “*formas, conteúdos e atitudes do poeta*”. Hegel, por sua vez, entende-os como “*princípios de fragmentação da realidade estética*”. Victor Hugo, representando o ideário do Romantismo francês, reflete sobre os gêneros e afirma serem eles “*expressões de distintas idades*”. Dentre os nossos estudiosos, destacamos Soares Amora, cujo conceito de gênero consiste na “*combinação de um tipo de forma, com um tipo de conteúdo e um tipo de composição*.” De forma mais ampla, podemos dizer que os gêneros são “*as diversas modalidades da expressão literária*.”

Com a criação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são propostas novas orientações relativas ao ensino da língua portuguesa. Tendo como objetivo central o desenvolvimento das competências lingüísticas que proporcionem aos alunos a capacidade de “*interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações*”, os PCNs apontam o uso da linguagem como ponto de partida e de chegada para as práticas de ensino.

Assim, é necessário deixar de levar em conta somente o aspecto lingüístico e formal do texto e passar a compreender a linguagem considerando o seu vínculo com a situação concreta de produção. Desta forma, associamos diretamente a produção de linguagem com a produção de discursos e, assim, inclui-se, como importante aspecto do estudo de um fenômeno lingüístico, a análise de suas condições de produção. Podemos apontar como principais itens desse tipo de análise: os participantes de determinado discurso, os papéis desempenhados por eles e a localização do discurso produzido no tempo e no espaço.

Segundo os PCNs, “*o discurso, quando produzido, se manifesta lingüisticamente por meio de textos*”, passando estes a serem entendidos como produto da atividade discursiva e a se constituírem como “*uma seqüência verbal formada por um conjunto de relações estabelecidas a partir da coesão e da coerência*. Além disso, “*todo texto se organiza dentro de um determinado gênero*”.

Bakhtin (1990) trata de uma grande variedade de gênero que, segundo o autor, são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional, além de um conteúdo temático e de um estilo. Para o autor, há os gêneros orais e escritos, os simples e os complexos.

O autor postula, ainda, que os gêneros literários, tidos como “nobres”, têm uma relação muito estreita com os gêneros do discurso cotidiano, que podem ser exemplificados com *a conversa, as saudações, as discussões*.

Sobre esse assunto, o autor ressalta que é partindo de conversas entre amigos, encontros casuais e reuniões de família, por exemplo, que se torna possível refletir o discurso e as suas implicações sociais e culturais em contextos dos mais variados.

Segundo o cineasta Buñel (apud Bakhtin, 1990), há um discurso “formatado” para determinadas situações, como uma “conversa bem educada” ou um velório. A ruptura desses moldes sociais é que favorece o estudo discursivo em sua natureza, muitas vezes, ideológica e partidária de algum preceito, seja ele moral, social ou cultural.

Para Bakhtin, todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua. Como toda vez que utilizamos a língua estamos utilizando um gênero, há uma grande variedade de gêneros, uma grande heterogeneidade de gêneros orais e escritos. O autor distingue dois tipos de gêneros: *primários* - estão geralmente enraizados na vida cotidiana, relacionados diretamente com a realidade existente; *secundários* - aparecem em circunstâncias culturais mais complexas e relativamente evoluídas.

Como diz Bakhtin, a inter-relação dos gêneros primários e secundários com o processo histórico de formação dos gêneros secundários esclarece o difícil problema de correlação entre línguas, ideologia e visões de mundo.

Marcuschi (2002) aponta os gêneros textuais que, segundo ele, são fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social. O autor distingue “gêneros textuais” de “tipos textuais”. Gêneros textuais são textos materializados que encontramos em nossa vida diária, como telefonema, carta etc. Dentro do gênero, podemos ter um ou mais tipos textuais, que são definidos por sua composição lingüística, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais etc e que abrangem as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Há, ainda, a intertextualidade intergêneros, mesclando funções e formas

Esperamos, também, com este estudo que ora apresentamos, contribuir com um projeto de pesquisa sobre argumentação que estamos desenvolvendo na PUC/SP, com o objetivo de fornecer subsídios aos professores para que possam auxiliar os alunos no que diz respeito ao uso dos argumentos. Tomamos por ponto de partida os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabelecem a argumentação como objetivo geral para as práticas e ações educativas não só dos Ensino Fundamental e Médio, mas também de todo processo de formação da pessoa humana.

O ato de argumentar, segundo Koch (1987), constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia. Para a autora, “a neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia”.

De acordo com Charolles (1980), o discurso argumentativo tem por finalidade provocar ou aumentar a adesão do público às teses apresentadas e propõe, então, a seguinte superestrutura: Premissa, Argumentos e Conclusão (ou tese), acrescentando que pode estar encaixado em outro discurso (tese anterior), com o qual mantém uma relação de oposição.

Nesse sentido, segundo Silveira (1993), o autor do texto, ao manifestar a sua opinião, atribui a seus leitores a adesão à tese anterior e tenta persuadi-los a abandoná-la e a aderir a tese posterior, que é o seu ponto de vista, possibilitando-lhes chegar a uma conclusão que será declarada por ele.

De conformidade com os objetivos do Programa de Ensino da disciplina a que já nos referimos anteriormente, buscamos, com este estudo, contribuir, ainda, para o aprimoramento das habilidades de leitura e de produção de textos descritivos, tendo em vista suas funções e orientações argumentativas em gêneros textuais diversos.

Marquesi (1996) afirma que o texto descritivo pode ocupar um lugar na tipologia textual e que a existência de tal espaço para o referido tipo de texto se deve, sem dúvida, a uma competência específica e a um modo próprio de enunciado, bem como a categorias e regras que definem a sua superestrutura.

Assim, ao tratar da organização do texto descritivo, a autora propõe as seguintes categorias: (a) *Designação* - compreende “nomear”, “indicar”, ou seja, “dar a conhecer” para se determinar e qualificar certas marcas; (b) *Definição* - compreende “determinar a extensão ou os limites de”, é um conjunto de predicções, que propicia a exemplificação do conteúdo semântico que estava condensado na(s) palavra(s) ocorrência(s); (c) *Indivuação* - compreende “especificar, distinguir, ou seja, especializar, tornar individual”

A autora propõe, também, as seguintes regras: (a) de equivalência - usada para estabelecer a relação entre designação e predicção; na categoria Designação, possibilita a produção de parassinônimos e de paráfrases; na categoria Definição, implica - “x” é “y”, em que para “x” há designação e para “y” há a predicção ou conjunto de predicções aceitos pela convenção social, tornando-se um saber partilhado; na categoria Indivuação, implica - “x”

é “y”, em que para “x” há uma designação e para “y” há a predicação ou o conjunto de predicções próprias do ser em questão; (b) de hierarquização - relaciona-se à morfologia do texto (categorias) e à sintaxe do texto (relações entre categorias). As categorias “Designação”, “Definição” e “Individuação” são hierarquizadas pela condensação e expansão.

É de fundamental importância para nosso estudo ressaltar a orientação argumentativa do descritivo, tendo em vista que, nesse tipo de texto, a escolha de adjetivos pressupõe uma atribuição de valores.

Dos tópicos analisados no decorrer da disciplina, destacamos, nesta comunicação, as orientações argumentativas do descritivo nos gêneros “crônica”, “resenha”, “sinopse” e “verbete de dicionário”, selecionados a título de exemplificação.

- **Crônica**

O material sobre o gênero “crônica” foi produzido pelos seguintes alunos: Kátia Cristina T. Nicoletti, Maria de Fátima Jonas, Maria de Lourdes S. de Brito, Raul A. de Oliveira e Solineide M. dos Santos.

Podemos dizer que esse gênero representa, de maneira bem próxima, o modo de vida do brasileiro, abrangendo desde fatos corriqueiros e pitorescos até cenas políticas da vida nacional.

A crônica analisada pelo grupo foi “A barca”, de Joel Silveira, publicada em 1980, no Rio de Janeiro. Trata-se de uma prática social da qual participam: Joel Silveira, Herberto Sales, Teixeira Mendes e “nós”, que representam, respectivamente, os papéis de: autor, organizador, ilustrador e leitores. O domínio discursivo é literário e o suporte é o livro.

O conteúdo está tematizado na transformação da Barca: “A Lusitânia ficou reduzida a um casco morto. / Os anos foram rolando sobre a barca, a periferia da cidade de Belém. / A barca, então, virou a casa de todos. / A barca era como uma cidade, uma cidade enterrada na lama.”

Quanto à construção composicional, destaca-se o tipo textual narrativo envolvendo o descritivo. O narrativo, em termos de estilo, constrói-se pela temporalidade, a partir das seguintes marcas lingüísticas: “*Quando a despojaram/ Os anos foram rolando/ Até que, certo dia, a gente sem pouso/ Uma manhã, como num milagre/ Alguns meses depois/ Agora havia gente de toda espécie...*”/ “Blocos de meninos sem pais foram aparecendo/ Os batalhões de miseráveis que iam chegando tiveram que improvisar...”. Vale destacar os verbos no gerúndio, que indicam prolongamento da ação, continuidade. O descritivo caracteriza-se por designações que são atribuídos à barca: “casco morto”, “navio abandonado”, “casa de todos”, “hospedaria” e “cidade enterrada na lama”. Em síntese, é “A Lusitânia” que se transforma em “hospedaria”.

Considerando as categorias que definem a superestrutura do descritivo, temos: *Designação*: “a barca”; *Definição*: A barca transforma-se em casa; *Individuação*: as características que diferenciam essa barca de outras barcas.

Quanto às regras, a equivalência: na categoria da designação, é “casco morto, chaminé inútil, sem luz, cobre fosco, carvão coberto de cinzas”; na categoria da definição, “x” é a barca, ou seja, um meio de transporte navegável, e “y” é a barca, mas como a casa de todos, moradia; na categoria da individuação, “x” é a barca e “y” é a casa de todos. Na regra da hierarquização, tem-se: barca, meio de transporte navegável e casa de todos.

A orientação argumentativa justifica-se pelas categorias argumentativas, no caso, a premissa, que na crônica é: “a barca transformou-se em casa”; os argumentos, que são: “casco morto, chaminé inútil, sem luz, cobre fosco, carvão coberto de cinzas” e, por fim, a conclusão: no caso, “a barca” sofrerá preconceitos, pois está constituindo uma favela.

Dessa forma, podemos dizer que se trata de uma avaliação negativa, de acordo com os nossos marcos de cognições sociais, pois a barca se transformou em uma “favela”.

- **Resenha**

O material sobre o gênero “resenha” foi produzido pelos seguintes alunos: Caroline da C. Feliz; Daniela G. da Silva; Elisângela D. Barbosa; Luciana da S. Zardi; Marcela C. e S. Martins e Rafaela Giuzio.

O grupo selecionou a resenha crítica “Anita Malfatti”, de Oswald de Andrade (1918), veiculada no Jornal do Comércio, na sessão nota de jornal (sob o título “notas de arte”), adquirindo desta forma características de um outro gênero, no caso, a *nota de jornal*, que tem como função relatar os acontecimentos que estão em processo de configuração. Trata-se, portanto, do “gênero textual” por meio da intertextualidade intergenérica.

Essa *resenha crítica* tem como função orientar o público na escolha de produtos culturais que circulam no mercado (mais especificamente, temos Oswald de Andrade que faz uma rápida apreciação da obra de Anita Malfatti, utilizando o descritivo na sua argumentação).

A resenha selecionada foi extraída do livro *Modernidade: arte brasileira do século XX*, editado em 1988, como parte integrante de documentos que compunham a história do nascimento do movimento modernista no Brasil.

Trata-se de uma prática social situada no campo artístico, envolvendo um grande número de participantes: desde os organizadores até os leitores brasileiros e franceses interessados por arte.

Considerando as categorias que definem a superestrutura do descritivo, temos: *Designação1*: Anita Malfatti; *Indivuação1*: alta consciência, determinada, vibrante, corajosa, temperamento nervoso, intelectualidade apurada; *Definição1*: artista original; *Designação2*: obra de Anita Malfatti; *Indivuação2*: original, expressiva, subjetiva, chocante, individual, forte; *Definição2*: inovadora.

Em termos de construção composicional, destaca-se a predominância de seqüências tipológicas descritivas como recurso argumentativo. Nesse sentido, temos: Premissa ① → Anita Malfatti é uma artista original; Premissa ② → Anita Malfatti é inovadora.; Argumentos ① → Alta consciência, determinada, vibrante, corajosa, temperamento nervoso, intelectualidade apurada; Argumentos ② → Original, expressiva, subjetiva, chocante, individual, forte; Conclusão ① → A artista será uma vencedora; Conclusão ② → A sua obra será um *marco* na arte do século XX.

Dessa forma, podemos dizer que se trata de uma avaliação positiva, de acordo com os nossos marcos de cognições sociais, pois Anita Malfatti poderá se transformar em uma vencedora e a sua obra um marco na arte do século XX.

- **Sinopse**

O material sobre o gênero “sinopse” foi produzido pelos seguintes alunos: Eduardo P. S. Oliveira; Marcos Zanotti e Samuel B. A. Bacan.

Trata-se de uma prática social literária cujos participantes são: J.R.R. Tolkien (autor), leitor, tradutores e todas as pessoas envolvidas no processo de impressão e distribuição do livro “O Senhor dos Anéis: As Duas Torres”, publicado em dezembro de 2001.

Nessa sinopse, descreve-se a primeira parte da trilogia e uma breve introdução das segunda e terceira partes do livro. Um anel, com o poder de dominar todos os povos; Frodo encarrega-se de viajar até à Montanha da Perdição, em Mordor, e destruir o anel.

Quanto ao descritivo, na categoria Designação, o autor fala como Frodo conseguiu o Um anel, a formação da *Sociedade do Anel* (que dá nome ao livro), e o rompimento dessa sociedade, com uma prévia da segunda parte, que fala da união das duas torres, e da terceira parte, com o fim da guerra do anel. Já na categoria Definição, Gandalf, o cinzento, depois de muito investigar, descobre que esse Anel era, na verdade, o Um anel, com o poder de dominar todos os povos da Terra Média. Na categoria indivuação, o autor, com a intenção de “resumir” a primeira parte, fala dos acontecimentos (já explicitados nas duas categorias acima). O mesmo ocorre com as regras de equivalência, quando, na categoria Designação, ele nomeia e organiza em 5 parágrafos esses mesmos acontecimentos; na categoria Definição, ele classifica como perigosa e desafiadora (“passaram por perigos terríveis”) a viagem dos personagens (Frodo, Sam, Pippin, Merry, Gandalf, Aragorn, Legolas, Gimli e Boromir); na categoria Indivuação, ele extrai o núcleo de cada história, que são, basicamente, a descoberta do anel, a formação e o rompimento da *Sociedade do Anel*. Na regra de hierarquização, a partir dos acontecimentos acima, ele apresenta um começo, meio e fim para a primeira parte e um começo para a segunda e terceira partes. Apresentando esses acontecimentos, ele indica a premissa e argumentos para comprová-la; porém, não há uma conclusão, que só estará na terceira parte da trilogia, *O Senhor dos Anéis: O Retorno do Rei*.

- **Verbetes de dicionário**

O material sobre o gênero “verbetes de dicionário” foi produzido pelos seguintes alunos: Fernanda P. de C. Brozowski, João Paulo R. da Silva, Ligia C. Le Talludec e Silvia R. Faro.

O grupo trata do tipo textual descritivo dentro do gênero “verbetes de dicionário”. Esse verbete foi extraído do livro “O léxico de Guimarães Rosa”, publicado em 2001, em São Paulo:

**CAPADÓCIO.** *Ramiro vê o outro se afastar, sem mais, no gingar, em arte de moleque capadócio* (S-II. 89/104) • (V. outro ex. em Vulturo). / Trapaceiro, de maneiras acanalhadas. // Voc. De conot. depreciativa acentuada. Do gr. kappadókios, natural da Capadócia. [Cf. A. Azevedo: *Firmo... era um mulato pachola, delgado de corpo e ágil como um cabrito; capadócio de marca, pernóstico, só de maçadas, e todo ele se quebrando nos seus movimentos de capoeira* (O Cortiço, p. 86)].

Dicionário é uma listagem, geralmente em ordem alfabética, das palavras e expressões de uma língua com seus respectivos significados e / ou sua equivalência em outro idioma. Todo e qualquer dicionário pertence ao domínio discursivo dicionarístico: no nosso caso, o dicionário lexical de Guimarães Rosa. O propósito é fornecer ao leitor uma idéia da extensão e da complexidade do léxico do escritor, detectando o que dele pertence ao patrimônio



dicionarizado da língua e o que é produto de invenção e de experimentação da linguagem. Portanto, o suporte do objeto de nossa análise é o livro impresso *O léxico de Guimarães Rosa*.

Assim, no verbete selecionado, o referente “capadócio” está contextualizado, o que oferece ao leitor uma significação restrita e, no caso do dicionário, cabe ao leitor escolher o significado adequado dentro de seu contexto.

No dicionário de Língua Portuguesa, o verbete *capadócio* é assim apresentado: **Capadócio**. (Do gr. *kappadókiōs*, atr. do lat. *cappadociu*.) *Adj.* 1. De, ou pertencente ou relativo à Capadócia (Ásia Menor). 2. Que tem maneiras acanhadas. 3. Impostor, trapaceiro, parlapatão. • *S.m.* 4. Capádoce. 5. Indivíduo capadócio (2 e 3).

Pela análise realizada, podemos definir a construção composicional do verbete de dicionário da seguinte forma: (1) a palavra a ser explicada; (2) exemplo de uso (com texto de Guimarães Rosa); (3) em qual livro, capítulo e páginas em duas edições, encontra-se o exemplo acima; (4) segunda exemplificação da palavra; (5) a explicação do verbete; (6) origem do verbete; (7) explicação do significado original; (8) exemplo do mesmo verbete em outro autor (constando livro e página); e engloba as seqüências tipológicas explicativa; descritiva; exemplificativa e narrativa.

O conteúdo temático se define por um vocábulo que é o verbete de dicionário no contexto de Guimarães Rosa. Exemplo do livro “Estas Estórias” III cap., p.94: “*Nem bem tínhamos montado, e já pungavam para o chão, com grandes asas, os vulturos capadócios.*”. O conteúdo temático tem como referente o verbete *Capadócio* no contexto de Guimarães Rosa, que tem como focalização o comportamento ou a atitude do objeto adjetivado.

Por fim, temos o estilo que, aqui, é marcado pela enumeração; uso de abreviações e / ou siglas; exemplos em destaque (negrito, itálico, aspas), da seguinte forma:

**CAPADÓCIO** - letras maiúsculas e em negrito; Ramiro... – a abonação é o começo do enunciado por causa da inicial maiúscula (embora, neste caso, seja um substantivo próprio); a abonação contínua – no original – devido à inexistência de pontuação; () – lugar de localização do passo da obra; S – abreviatura da obra = Sagarana; II – número do conto dentro da obra; 89/104 – número da página onde se encontra a palavra, em duas edições do livro; • - sinal que separa uma abonação da outra; V. – palavra que pode ser de apoio para a atual, podendo ser encontrada na mesma obra; / - precede a indicação do significado; // - precede o comentário sobre a procedência ou formação da palavra, variedade lingüística, ou qualquer outro comentário considerado pertinente; Do gr. – origem; [] – indica a abonação esclarecedora, isto é, outro exemplo para contextualizar o vocábulo; Cf. – confronto, compare; .... – quatro pontos, sem parênteses para evitar o excesso de sinais, indicando que parte do enunciado foi suprimido; (O Cortiço, p. 86) – entre parênteses, indica a obra de onde foi tirada essa abonação e o número da página.

Quanto ao descritivo, temos: na categoria Designação - *Capadócio*; na categoria Individualização - *Moleque que tem gingado*; na categoria Definição – *Capadócio é trapaceiro e maneiras acanhadas*.

De acordo com a regra de equivalência: na Designação, *capadócio* em Guimarães Rosa equivale a *capadócio* em Aluísio Azevedo; na definição, *capadócio é trapaceiro, de maneiras acanhadas*.

De acordo com a regra de hierarquização, *capadócio* corresponde primeiro a ‘*Trapaceiro*’ e depois a ‘*De maneiras acanhadas*’.

Considerando a orientação argumentativa no descritivo, temos: Premissa (corresponde à Definição) - *Capadócio é trapaceiro e maneiras acanhadas*; Argumentos (corresponde à Individualização - *Moleque que tem gingado*); Conclusão - não está explicitada.

Os resultados obtidos das análises realizadas indicam que cada um dos gêneros selecionados tem a sua especificidade, sendo que, em alguns casos, há uma intertextualidade intergenérica, como, por exemplo, o gênero “resenha” no formato de “nota de jornal”, publicado em um livro de arte. Indicam, ainda, que há uma relação de equivalência entre as categorias argumentativas e as descritivas: Premissa ⇔ Definição; Argumentos ⇔ Individualização; sendo que a Conclusão está implícita. Com este estudo, esperamos somar resultados que propiciem uma mudança na atuação dos indivíduos em sociedade, principalmente no momento atual, em que se pretende melhorar a qualidade de vida da população.

## Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes, 2ª edição.1997
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. Em: *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002, pp. 19-36.
- MARQUESI, Sueli Cristina. *A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa*. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 91-121.
- MARTINS, Nilse Sant’Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo, Edusp, 2001.

- MINISTÉRIO DA CULTURA E CÂMARA DE COM. E IND. FRANCO-BRASILEIRA DE SÃO PAULO. *Modernidade-Arte Brasileira do Século XX*. São Paulo, 1988, p.10.
- NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977
- MARTINS, Nilse Sant'Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo, Edusp, 2001.
- MINI HOUAISS- DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro, Instituto Antonio Houaiss. Objetiva, 2003.
- SALES, Herberto (org.). *Antologia Escolar de Ouro*. Rio de Janeiro: TecnoPrint, 1980.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* - 2. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 19-27.
- SCAFURO, Gisele. *A organização textual de crônicas publicadas em jornal*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, São Paulo, 1999.
- TOLKIEN, J.R.R. *O Senhor dos Anéis: As duas torres*. 3ª edição. Martins Fontes, 2001.

*Há muita esperança, só não para nós*

Franz Kafka

## **A Pequena Fábula de Franz Kafka: análise de um gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana**

Leandro Tadeu Alves da Luz<sup>1</sup>

**RESUMO:**- Este trabalho busca, à guisa das teorias enunciativas de Bakhtin, analisar o texto “Pequena Fábula” de Franz Kafka, para isso, é preciso uma cuidadosa análise do gênero ao qual o enunciado pertence, além da análise de elementos caracterizadores desse enunciado/gênero, bem como da esfera comunicativa a que pertence esse gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** dialogismo, discurso, fábula.

**ABSTRACT:** this research intends, according to Bakhtinian theories of utterance, to analyze the text “Small fable” from Franz Kafka. It’s necessary, thus, a very careful observation of the genre to which the utterance belongs, besides the analyses of the constitutive elements of this utterance/genre, as well as the communicative sphere to which this genre belongs.

**KEY WORDS:** Dialogism; discourse; fable.

### **0- INTRODUÇÃO**

Diversos têm sido os estudos sobre a obra de Franz Kafka, e certamente sob variadas perspectivas teóricas. Entretanto, ainda que amplamente estudada, retomar a obra de Kafka como objeto de um estudo (tema) significa sempre um novo processo de

---

<sup>1</sup> Aluno do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem (MEL) da Universidade Estadual de Londrina

enunciação, uma nova visão teórico-analítica, capaz não de extenuar por completo o objeto, mas de tematizá-lo de forma a, pelo menos relativamente, esgotá-lo, pois segundo Bakhtin (1997, p. 300):

Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor.

Observando a afirmação de Bakhtin e diante do objeto de estudo aqui proposto, posso afirmar que esta análise possui uma abordagem enunciativa do problema, ou seja, uma abordagem segundo a qual a análise se faz, considerando o uso da língua numa situação concreta de comunicação. A enunciação, segundo Machado (1995, p. 67), consiste na “unidade real do discurso comunicativo dotado de uma determinada forma genérica que nos é dada livremente, no uso corrente da língua materna que adquirimos antes mesmo dos estudos teóricos de gramática”.

Ainda em relação ao tratamento do objeto aqui tematizado, devo atentar, como afirma Bakhtin, para a questão dos objetivos. Assim, este trabalho possui o objetivo de tecer uma análise do texto “Pequena Fábula” de Franz Kafka, tomando como base teórica, a noção de dialogismo, amplamente presente na teoria bakhtiniana. Stam (1992, p. 72), ao falar de dialogismo, afirma que “no sentido mais amplo, o dialogismo se refere às possibilidades abertas e infinitas geradas por todas as práticas discursivas de uma cultura, toda a matriz de enunciados comunicativos onde se situa um dado enunciado”.

É preciso, desse modo, considerar quais são as características desse dialogismo que servirão de base de raciocínio na análise aqui proposta. Stam (1992, p. 76), ao citar exemplos desse dialogismo, fornece os parâmetros adotados nessa análise, sendo eles: “discurso polifônico, polêmica interna oculta, autobiografia polêmica, confissão, discurso que olha de lado e réplica sarcástica”.

Fica assim definido o objeto de estudo deste trabalho/enunciado. Não busco, de forma alguma, qualquer tipo de esgotamento do objeto, o que seria, como já foi citado

anteriormente, inviável. Objetivo apenas realizar uma análise das características intrínsecas ao dialogismo bakhtiniano presentes no texto/enunciado de Franz Kafka.

## 1. FRANZ KAFKA: UM FABULADOR MODERNO

Anders (1969, p. 16) questiona a visão onírica e exótica com que alguns críticos têm falado da obra de Kafka, segundo ele “Kafka não é esteticista, santo ou sonhador, nem forjador de mitos ou simbolista – pelo menos nada disso em primeiro plano: é um fabulador realista”.

Pensar num Kafka “fabulador realista” parece estranho: afinal, pode um fabulador ser realista? Não seria próprio da fábula o avesso da realidade? A troca de papéis? Se a fábula caracteriza-se essencialmente pelo humano e o não-humano em confronto numa realidade onde animais falam, pensam, sentem; é possível, assim, ser fabulador e ser realista?

Na verdade, segundo Anders (1969, p. 17), “o método de Kafka consiste, pois, em suspender através da troca de etiquetas, os preconceitos ligados a etiquetas, possibilitando, com isso, julgamentos não preconcebidos”. Assim, a fábula em Kafka soa como um instrumento, uma ferramenta para corromper preconceitos, para renomear coisas e situações, para provocar estranhamento. Ainda segundo Anders (1969, p. 17)

Em Kafka, o inquietante não são os objetos nem as ocorrências, mas o fato de que as criaturas reagem a eles descontraidamente, como se estivessem diante de objetos e acontecimentos normais. Não é a circunstância de Gregor Samsa acordar de manhã transformado em barata, mas o fato de não ver nisso nada de surpreendente – a trivialidade do grotesco – que torna a leitura aterrorizante (...) De fato, nada é mais espantoso do que a fleuma e a inocência com que Kafka entra nas estórias mais incríveis.

Eis o espantoso e contraditório em Kafka, ser fabulador e ser realista ao mesmo tempo. Em “Pequena fábula” não é o fato do rato dialogar com o gato que provoca o estranhamento, mas sim, o tratamento realista, natural, quase cotidiano que o discurso possui. “O herói não pertence ao mundo. É justamente nessa ex-centricidade que consiste o realismo kafkiano” (ANDERS, 1969: 27). Todo esse tratamento do tema, em Kafka, não é,

de forma alguma, desprezioso, pelo contrário, está repleto de intenções; Anders (1969, p 21) afirma que: “Se Kafka deseja afirmar que o ‘natural’ e ‘não-espantoso’ de nosso mundo é pavoroso, então ele faz uma inversão: o pavor não é espantoso”.

Este estranho método de estranhamento (com todo o direito de ser repetitivo) de Kafka se deve em parte à sua própria história, sua própria personalidade, a esse respeito Anders (1969, p 23) expõe que Kafka

Como judeu, não pertencia totalmente ao mundo cristão. Como judeu indiferente – pois foi-o a princípio, não se integrava completamente com os judeus. Por falar alemão, não se amoldava inteiramente aos tchecos. Como judeu de língua alemã, não se incorporava de todo aos alemães da Boêmia. Como boêmio, não pertencia integralmente à Áustria. Como funcionário público de uma companhia de seguros de trabalhadores, não se enquadrava por completo na burguesia. Como filho de burguês, não se adaptava de vez ao operariado.

Uma personalidade tão particularmente dotada de antagonismos não poderia ter produzido uma literatura menos antagonica, contraditória, polêmica.

No prefácio da obra “Nas Galerias”, coletânea de contos e fábulas, de onde retirei “Pequena fábula”, Flávio R. Kothe (1989) afirma que o que se tem de lugar-comum nesse tipo de fábula é que o mais fraco (no caso o camundongo) saia vitorioso. Kafka, ao inverter os papéis e subverter as expectativas do leitor, provoca, polemiza, cria o conflito. Na verdade, precisamos pensar o que representa social e politicamente a vitória do fraco nas fábulas. Existe uma espécie de compensação, ou de ilusão de que um dia a ordem socioeconômica irá se inverter, que os dominados finalmente tomarão o poder, essa é a ideologia existente por trás das inocentes fábulas; o que elas pregam é que não há porque se preocupar, fazer rebeliões, greves, motins; no fim, o pobre, o fraco, o submisso e dominado há de receber sua recompensa (mesmo que seja no paraíso segundo o pensamento cristão). Kafka, entretanto, por tudo que já foi dito, não poderia concordar e contribuir para a disseminação de uma ideologia irreal, por isso, rompe com o que se espera, e propõe uma ordem real das coisas, onde os dominantes exercem seu poder e os dominados são esmagados, a menos que mudem seu caminho. O estranho e irônico é que esse novo

caminho é, uma vez mais, proposto pelo dominante: “Você apenas precisava alterar a direção da corrida – disse o gato, e devorou-o”.

## **2. FÁBULA: UM GÊNERO SECUNDÁRIO**

Adotar um caráter bakhtiniano de análise significa estender o olhar além do meramente textual, implica observar aspectos referentes ao gênero escolhido, às características desse gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo segundo Bakhtin) e sua operacionalização. Antes de falar do gênero fábula, entretanto, quero observar alguns elementos importantes em relação ao processo narrativo de produzir discurso. A esse respeito, Araújo afirma que

A situação de enunciação apresenta problemas peculiares, quando se trata de estudar o discurso literário. Os elementos que definem a situação de enunciação comum – um enunciador, um destinatário, um momento e um lugar particulares – revestem-se de máscaras apropriadas ao jogo de cena literária.

O discurso literário foi o objeto central de estudo de Bakhtin, mais precisamente o gênero romance. Foi estudando o romance que Bakhtin tratou da questão dos gêneros, do enunciado concreto, do estilo, do tema, da expressividade enfim, de uma série de conceitos relacionados ao texto e ao discurso; essa discriminação aqui realizada entre texto e discurso tem base no que postula Marcuschi (2003, p. 24), segundo o autor: “Texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instancia discursiva”.

Ao tratar dos gêneros, especificamente, Bakhtin (1997) faz uma distinção entre gêneros primários (de elaboração simples, cotidiana) e gêneros secundários, que, segundo o autor, surgem numa situação de comunicação mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente na escrita.

Os gêneros literários, dentre eles, a fábula, fazem parte dos chamados gêneros secundários que, ainda segundo Bakhtin (1997, p. 281), durante o processo de formação “absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”. Assim, por

exemplo, quando um texto narrativo (gênero secundário) faz uso de réplicas do diálogo (gênero primário), reestrutura esse gênero, inserindo-o numa nova enunciação, como forma de citação (discurso de outrem), vale lembrar o que Bakhtin fala sobre citação em *Marxismo e filosofia da linguagem*, segundo o autor “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (1995 p. 144).

Em “Pequena fábula” o que encontramos é exatamente a réplica de um diálogo cotidiano entre um camundongo e um gato, tratado - como próprio do estilo kafkiano - o mais naturalmente possível. Aqui, as falas dos animais, cada uma com seu tema próprio, tornam-se tema para o enunciado maior: a fábula de Kafka que, insere-se por sua vez, no diálogo humano e social, no qual encontramos outros discursos literários ou não. Assim, como diz Souza (1999, p. 113) “o discurso citado é um tema do nosso discurso. Enquanto um enunciado citado, ele apresenta o seu próprio tema, e assim integra o contexto do discurso do autor – o nosso discurso”.

Não cabe aqui nenhuma espécie de tratamento tipológico ou estruturalista da narração, mas sim, uma rápida exposição do pensamento bakhtiniano em relação ao gênero secundário, no qual se insere a fábula, objeto deste estudo. Entretanto, acredito que vale uma rápida observação de algumas características do gênero fábula que certamente contribuirão para esta análise.

### **3. FÁBULA**

Dentre os inúmeros gêneros literários existentes, a fábula está entre os mais antigos. Segundo Coelho (1997, p. 147), a fábula é

Nascida no Oriente, a fábula vai ser reinventada no Ocidente pelo grego Esopo (séc VI a.C.) e aperfeiçoada séculos mais tarde pelo escravo romano Fedro (séc. I a.C.), que a enriqueceu estilisticamente. No séc. XVI, ela foi descoberta e reinventada por Leonardo da Vinci (mas sem grande repercussão fora da Itália e ignorada até bem pouco tempo). No séc. XVII, La Fontaine reinventou a ‘fábula’ (a partir do modelo latino e do oriental oferecido pelos textos do indiano Pilpay), introduzindo-a definitivamente na literatura ocidental



Uma característica essencial da fábula é a atribuição de qualidades humanas a animais, para Coelho (1997, p.148) “a peculiaridade que distingue a fábula das demais espécies metafóricas ou simbólicas é a presença do animal, colocado em situação humana e exemplar”, os personagens são assim, “símbolos, isto é, representam algo num contexto universal (por exemplo: o leão, símbolo da força, majestade, poder; a raposa, símbolo da astúcia; o lobo, do poder despótico etc)” (COELHO, 1997, p. 148).

Por trás da aparente inocência da fábula, há sempre um caráter crítico, além de uma lição de moral, como sugere Góes (1984, p. 144)

A fábula é uma forma literária indireta na exposição de sua expressão, de caráter geralmente crítico, de análise precisa e tradução sintética dos fatos que são tanto objetivos quanto eloqüentes para o entendimento. Transmite a crítica ou conhecimento em forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato ou a personagem

O que se percebe é uma certa tendência a amenizar ou mascarar a voz (crítica) do autor por meio do uso de elementos como animais que já possuem uma forte carga semântica, por exemplo, a raposa, que já carrega em si o estigma de ser astuta, esperta, traiçoeira. Assim, ao invés do autor dirigir uma crítica direta à determinada conduta social, a alguém ou a algum grupo que age de forma, digamos, desonesta, ele o faz utilizando a figura da raposa. Desse modo, o autor utiliza uma outra voz para expressar sua crítica e se exime, de certa forma, da responsabilidade por isso, afinal, não foi ele quem disse primeiramente que a raposa é astuta ou desonesta, essa característica já existe num espaço de conhecimento social comum. Percebe-se aqui a forte presença do caráter polifônico do discurso e do dialogismo bakhtiniano: o autor que utiliza a figura da raposa em seu discurso dialoga, na verdade, com todo um conhecimento social adquirido ao longo de gerações e, ao atribuir fala e atitude humanas à raposa, ele a faz dialogar de dentro do texto com o universo exterior que ela representa.

Um outro aspecto importante a ser levantado em relação ao gênero fábula é a questão da moral, principalmente porque as crianças estão em processo de construção de identidade e, para isso, estão armazenando informações de toda espécie: éticas, morais,

familiares, valores enfim que carregarão consigo para sempre. Burgess (2001, p. 09) diz que “um valor é algo que alça nossas vidas acima do nível puramente animal – o nível de conseguir comida e bebida, fazer filhos, dormir e morrer”.

Nesse sentido, é de essencial importância levar em consideração o que Bakhtin (1997) chama de “atitude responsiva ativa”, ou seja, devemos estar conscientes de que as crianças, ao lerem, não são sujeitos passivos que recebem as informações exatamente da maneira que o enunciador as concebeu. As crianças interagem com o discurso de forma ativa, criando seus próprios significados, significados esses que são resultado de suas experiências de vida, do diálogo com outros textos, de suas crenças pessoais e de outras influências externas (família, escola, amigos etc). Assim, é importante evitar mensagens duplas, ambíguas, que possam gerar conflito ou dupla interpretação. Sabemos que é próprio do discurso literário ser ambíguo, polifônico, complexo, entretanto, como nos lembra Bakhtin (1997), dominar determinado gênero discursivo implica conhecer os elementos constitutivos desse gênero, dentre esses, a quem se destina tal gênero. Góes (1984, p. 148), a esse respeito, afirma que as fábulas

Devem reunir um mínimo de condições que não permitam confusões interpretativas naquilo que pretendem ensinar; conceito claro e objetivo, sobriedade narrativa; linguagem depurada de toda terminologia vaga, abstrata, inacessível à criança.

“Tom e Jerry”, personagens de desenhos animados, são exemplos disso. Inegavelmente as crianças torcem pelo ratinho, certamente por identificação, o ratinho é menor que o gato (que pode representar o adulto que repreende, que corrige, que persegue), é mais frágil, é mais esperto enfim, assemelha-se mais ao mundo infantil do que o gato. O que as crianças não sabem é que o rato transmite doenças, que é sujo e que, numa visão mais naturalista, dentro da cadeia alimentar, é presa do gato que é o predador e, só faz, seguir seus instintos naturais de sobrevivência. Todos nós, seres carnívoros, alimentamos-nos de seres que matamos, então somos seguramente todos muito cruéis. Não penso que as crianças deveriam odiar o rato e querer seu fim, mas questiono somente os conceitos e preconceitos que estão embutidos nas fábulas em geral.

Kafka, como já foi dito, rompe com essas idéias fossilizadas a respeito de predadores e presas nas histórias infantis, inverte o fluxo ideológico e permite que o camundongo seja devorado pelo gato, assim, os papéis do estúpido e do esperto invertem-se. O efeito que se tem é de estranhamento em princípio, e de realismo concreto, traços característicos das fábulas kafkianas.

#### **4. DIALOGISMO EM “PEQUENA FÁBULA”**

Fazer uma análise científica de uma obra literária significa situar-me na delicada fronteira de dois discursos, bem como de dois papéis. Falo exatamente do discurso técnico e do discurso artístico e dos papéis de leitor e de analista. Burgess (2001) fala desse tênue limiar entre ciência e arte como se tratando de duas possíveis leituras de uma mesma verdade. O artista e o cientista percebem o mundo e as coisas nele de forma diferente, mas a verdade é uma só, que segundo Burgess (2001, p. 09) é um espetáculo

Que está por trás de um espetáculo exterior (...) O sol se levanta a leste e se põe a oeste. Isso é o que vemos, isso é o “espetáculo exterior”. No passado, o espetáculo exterior era visto como a verdade. Mas então veio um cientista para questiona-lo e enunciar em seguida que a verdade era muito diferente da aparência: a verdade era que a Terra girava e o Sol permanecia imóvel – o espetáculo exterior estava dizendo uma mentira.

Não quero, entretanto, deixar de pensar que todo esse buscar a verdade está carregado de beleza e arte. No fundo, cientista e artista buscam a mesma coisa: a beleza da verdade universal, cada um a seu modo, com seu olhar e sua arte-ciência.

Como já foi dito anteriormente, quero buscar em Stam (1992) os parâmetros norteadores dessa análise: discurso polifônico, polêmica interna oculta, autobiografia polêmica, confissão, discurso que olha de lado e réplica sarcástica. Passo agora a observar cada um desses itens na obra de Kafka

##### 4.1 – Discurso polifônico

“Pequena fábula” é um texto polifônico primeiramente por ser entrecruzado por várias vozes. O texto de Kafka é marcado pela presença do discurso direto, na verdade é constituído apenas de um diálogo entre os dois animais (personagens – o gato e o camundongo). A voz do narrador, assim, personifica-se na fala dos animais. Embora o discurso tenha as características próprias do discurso direto (limites ou fronteiras nítidas entre o discurso citado e o discurso que cita), o que se tem na verdade em “Pequena fábula” é uma fala do camundongo que não se dirige ao gato, mas a si mesmo. Marinho (1997), ao analisar os mecanismos enunciativos em “Vidas Secas”, apresenta alguns aspectos importantes em relação ao aspecto polifônico do discurso, aspectos que podemos observar também no texto de Kafka:

a) Personagem apresentada como uma autoconsciência

Toda a fala do camundongo representa exatamente essa autoconsciência: “Ah – disse o camundongo -, a cada dia o mundo se torna mais estreito. No início ele era tão amplo que eu tinha medo, continuei correndo e fiquei feliz por finalmente avistar, à esquerda e à direita, muros ao longe, mas esses longos muros correm tão rápido um na direção do outro que já estou no último quarto e ali, no centro, está parada a armadilha para dentro da qual vou correndo”.

Primeiramente em “a cada dia o mundo se torna mais estreito”, percebo a tomada de consciência de que o mundo se estreita, inerente a essa noção, existe uma voz que a entrecruza, podendo ser ao mesmo tempo a voz de uma criança que começa a perceber que o mundo não é feito de fantasia, de sonho, mas sim, de realidade, e que essa nos põe limites todo o tempo, ou a voz social de uma classe reprimida que se arrisca a se perceber como tal.

Em seguida, quando o camundongo diz “mas esses longos muros correm tão rápido um na direção do outro que já estou no último quarto”, percebemos a conscientização em relação ao tempo e ao espaço (cronotopo), assim, o que parecia inicialmente confortável (“fiquei feliz por finalmente avistar, à esquerda e à direita muros ao longe”) torna-se o motivo de sua preocupação, de sua angústia, é como se o camundongo tomasse consciência de sua situação real e visse que o que ele tinha antes era apenas uma falsa segurança transmitida propositadamente pela voz do dominador que ele carrega gravada consigo inconscientemente.

Finalmente, a percepção de que caminha para uma armadilha: “ali, no centro, está parada a armadilha para dentro da qual vou correndo”. A utilização do verbo no gerúndio representa a continuidade, a progressividade de uma ação; o que significa que, apesar de tomar consciência de que corre para o seu fim, o camundongo não consegue parar. É como se essa conscientização viesse tarde demais, num momento em que já não há o que fazer, que o que resta é aceitar os fatos, o destino, a “cruz” ou qualquer coisa assim, colocada em nosso subconsciente através das gerações e que, como um tabu fossilizado, tomou-se uma verdade inviolável, indiscutível e imutável: ao pobre cabe ser pobre somente.

b) Representação do homem no momento de crise e de reviravolta de sua alma

Tomar consciência deveria ser um ato de reviravolta, entretanto não é o que acontece em “Pequena fábula”. O camundongo está o tempo todo em crise, é como se o seu falso mundo confortável e seguro estivesse desabando, como se aquilo que se havia mostrado certo fosse na verdade uma projeção de sua mente que assim desejava enxergar e agora, diante da verdade dos fatos o que lhe restava era “dar uma reviravolta”, tomar uma atitude, entretanto, essa reviravolta não vem e o camundongo acaba devorado pelo gato.

c) Orientação em relação ao discurso do outro e à consciência do outro

O camundongo, como já foi dito, elabora um discurso para si mesmo, é como se ele refletisse e tomasse consciência de uma série de fatos que jamais percebera antes, mas que de nada lhe servirão agora. Do outro lado, temos o gato, que também toma consciência da existência do rato, de seu questionamento e de sua inércia diante de seu destino. O discurso do gato, por sua vez, orienta-se em relação ao do rato, existe, na verdade, para o rato e, soa ao mesmo tempo como um eco da voz do camundongo, como se fosse a conscientização final do que fazer diante de toda a reflexão que ele vinha fazendo e, significa também, uma voz externa, a voz do dominante, aquele que tem o poder para livrar o dominado de seu estado de dominação, mas não o faz, exatamente por ser sua posição a mais confortável. O gato toma consciência das reflexões do rato, mas não reflete em momento algum sobre seu papel, sobre sua própria existência, como se ela toda se resumisse ao simples fato de

observar o tolo rato, manipula-lo, devora-lo e, ainda ironicamente, entrar em sua mente e dizer o que ele deveria ter feito: “você apenas precisava alterar a direção da corrida”.

É polifônico, dessa maneira, o discurso, uma vez que se ouve juntamente com as vozes das personagens, vozes sociais representadas pelas personagens, respectivamente as vozes de dominados e dominantes numa sociedade capitalista.

#### 4.2 – Polêmica interna oculta

Todo o discurso do camundongo é fortemente marcado por uma polêmica interna oculta. Ele parece estar diante de acontecimentos reais da vida pela primeira vez e não saber como agir diante deles. Polemiza assim com suas próprias crenças, aquilo que lhe trazia conforto agora lhe serve de armadilha. A percepção de que existe uma armadilha fatal e de que se dirige a ela desencadeia no camundongo uma série de reflexões, entretanto, toda essa polêmica não é suficiente para livra-lo de sua armadilha. O rato parece seguir algum programa, algum comando interno, na verdade, internalizado, porque o que se tem aqui representado é um confronto íntimo entre a voz do rato que toma consciência de si mesmo e uma voz social internalizada: a de que ele é rato e de que ratos são assim mesmo, ratos são apenas o alimento dos gatos. Essa voz última vence e o rato que, embora se perceba inserido nesse jogo de dominador e dominado, prossegue em seu papel de vítima, de fraco.

#### 4.3 - Autobiografia polêmica

Como diz a voz da sabedoria popular, a vida toda nos passa diante dos olhos minutos antes de morrer. Assim foi com o nosso personagem. Temos, em uma única fala, a biografia do camundongo. Nasceu, cresceu, criou seus próprios muros, aprisionou-se neles e agora se encaminha para sua própria armadilha. Muitas vezes fazemos isso conosco quando criamos e alimentamos preconceitos, acabamos por nos fechar em paredes virtuais que têm a função de nos manter afastados de tudo aquilo que não gostamos, não aceitamos ou simplesmente não entendemos ou não queremos entender e, no fim, ficamos presos caminhando em direção à nossa própria armadilha.

Dentro do gato, o rato ainda é um rato, os muros que lhe cercavam deram lugar ao estômago do gato, mas talvez, ele se sinta confortável lá, afinal, já estava habituado a estar preso, a ser guiado; do estômago, segue certamente ao intestino, de lá ao reto e enfim, está livre novamente: eis a metamorfose universal: somos comidos, digeridos e excretados diariamente quando nos deixamos simplesmente dominar e, fazemos reflexões nulas que não nos levam a nada, porque reflexão sem ação é como caminhar pra armadilha: inútil.

#### 4.4 – Confissão

Mais uma vez, retomo a voz do camundongo, agora a percebo como confissão. O rato nos confessa seu desconforto diante da nova situação que se instaura. Ao mesmo tempo confessa sua passividade diante dela. Confessa saber que caminha para a armadilha e pior, confessa aceita-la como se fosse realmente dela merecedor. Entendo a crítica que Kafka faz às crenças em nós depositadas: acabamos por segui-las tão cegamente que, mesmo ao tomarmos consciência delas, nada fazemos.

#### 4.5 – Discurso que olha de lado

Como já foi dito, a voz do rato dirige-se a si mesmo, representa a sonorização de seu conflito interno. Mesmo quando fala da armadilha representada pelo gato, a ação é toda centrada em si mesmo: “a armadilha pra dentro da qual vou correndo”. O discurso do gato, por sua vez, revela-se todo voltado ao do rato. Ele está atento às reflexões do camundongo, aos seus questionamentos, sua tomada de consciência e, finalmente à sua inércia. Ao passo que todo o discurso do rato centra-se na primeira pessoa, característica própria do discurso monológico, a fala do gato apresenta-se com todas as marcas típicas do diálogo (cf. BRANDÃO, 2000): o gato responde ao rato, apresenta sugestões, aponta-lhe o caminho, a saída, mas enfim, segue seu instinto e devora-o.

#### 4.6 – Réplica sarcástica

O último elemento dessa análise diz respeito exatamente à fala do gato. Como já foi dito, seu discurso se volta ao rato, com todas as marcas tradicionais da réplica do diálogo, com um aspecto a mais, uma forte dose de sarcasmo. O gato sabe o tempo todo o que o rato deveria fazer para fugir, sabe mais, sabe que isso seria muito fácil e tranqüilamente possível, entretanto, só se pronuncia no último momento e de forma irônica, apontando o que deveria ter sido feito, quando ele sabe já não ser mais possível fazê-lo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como foi dito anteriormente, o objeto é inesgotável. O texto de Kafka pode servir de tema a inúmeros outros trabalhos/enunciados e cada um será, inegavelmente, único.

O que se buscou aqui foi a percepção da presença do dialogismo bakhtiniano com as múltiplas vozes (polifonia), um discurso polêmico e o uso de réplicas do diálogo cotidiano, dentro do gênero fábula.

Kafka, com seu estilo inconfundivelmente realista e crítico, consegue transmitir o conflito entre classes sociais de forma verdadeira, como deve ser a realidade; com personagens tão comuns em nossas vidas e em nossas histórias infantis e com uma ação que, aparentemente não apresenta nenhuma novidade: um gato que devora um rato. A novidade reside exatamente no dialogismo da obra, na tomada de consciência do rato, em sua polêmica interna, sua confissão e, de certa forma, sua decisão de tomar uma atitude passiva e conformista.

Por tudo que se observou, posso concluir que o texto de Kafka é polifônico, dialoga com o mundo de outros textos e com o mundo da consciência social, que é bastante crítico e que, como em qualquer fábula, carrega uma forte lição, precisamos, apenas, estar bem atentos, para percebê-la claramente.



## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERS, Günter. *Kafka: pró e contra*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V.N.. *Marxismo e filosofia da linguagem*, trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: ed. Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*, trad. Maria Ermantina G.G. Fernandes, São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino In: CHIAPPINI, L. (coord. Geral) *Gêneros do discurso na escola: Aprender e ensinar com textos – vol, 05*, São Paulo: Cortez, 2000.
- BURGUESS, Anthony. *A literatura inglesa – trad. Duda Machado*. São Paulo: Ática, 2001.
- COELHO, Nelly N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ática, 1997.
- GÓES, Lucia P. *Introdução à literatura infantil*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- KAFKA, Franz. *Nas galerias*. Trad. Flávio R. Kothe, São Paulo: Estação liberdade, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. , BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna 2002.
- MARINHO, Maria C. Novaes. Transmissão do discurso alheio e formas do dialogismo em *Vidas Secas* de Graciliano Ramos In BRAIT, Beth (org.). *A construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997
- SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin / Volochinov / Medvedev*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- STAM, Robert. *Da cultura literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

## A POESIA E A ORALIDADE

Taiza Mara Rauen Moraes  
Dra. Teoria da Literatura  
Profª Teoria da Literatura da Univille

**RESUMO-** Os estudos do gênero poético por se dirigirem para a tradição oral tem sido negligenciados pela escola, apesar da noção de *progressão* apontada por Costa(1995), segundo a qual a escola deve levar os alunos a se apropriarem dos gêneros secundários a partir dos primários. Nosso objetivo, é tratar a questão do gênero poético para além da noção de *progressão* recuperando o conceito de Zumthor(2000) de que a *poesia* é uma arte da linguagem humana, independente de suas formas e é fundamentada nas estruturas antropológicas profundas. Assim, foi posto em discussão a dicotomia oral/escrito, situando-os como práticas que se conjugam, porque o primeiro designa a base do segundo. Partindo dessa premissa foi desenvolvido um projeto de Iniciação Científica – Univille/Proler, dirigido para a 2ª série do Ensino Fundamental do Colégio da Univille, no ano letivo de 2003. O resultado foi uma produção escrita, *Germe de poema*, livro coletivo que entrecruza oral e escrito, porque a palavra escrita resgata e fixa o sonoro, representativo para o grupo pesquisado em fase inicial de encontro com a escrita.

**Palavras-chave** – poesia; oralidade; produção.

## INTRODUÇÃO

Ao investigar a escrita poética infantil sob a perspectiva de seu processo de produção detecta-se na escolaridade a aplicação da noção de progressão estudada por Costa (1995) segundo a qual, cabe à escola promover a apropriação dos gêneros secundários a partir dos gêneros primários. Concepção que dicotomiza as práticas orais dos letrados e tende a privilegiar a escrita reforçando o mito de que os fatos lingüísticos do plano falado precedem, os do plano escrito.

O objetivo do projeto de pesquisa de Iniciação Científica–*A poesia na sala de aula* – foi criar uma nova perspectiva no ensino de poesia dirigido para a exploração da sensibilidade infantil e para uma *leiturização poética*. Despertar na criança a possibilidade de traduzir em palavras sua fantasia explorando os cinco sentidos.

As práticas educativas foram efetuadas por intermédio de oficinas centralizadas na valorização da poesia sonora e escrita, criando situações concretas para as crianças dialogarem com objetos e elementos da natureza e desenharem o observado com os olhos, pois segundo Bachelar (1996:94) *Desde que se torna dono dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas.*

Essas ações fazem com que a criança se volte para o mundo e para si mesma, intertextualizando vida e aprendizado, inserindo-a no espaço e simultaneamente atribuindo-lhe humanidade. A humanização é provocada por exercícios que promovam um equilíbrio entre razão e emoção, aflorando o lúdico pelo encantamento sonoro e semântico das

palavras, desencadeador da produção poética. Produção de textos, nos quais, a criança possa canalizar sua capacidade de domínio de códigos valorizando a subjetividade prazerosa de aprender.

Leitura e produção textual, foram compreendidos como ações circulantes, os poemas lidos e cantados, passaram a ecoar na produção textual numa contínua articulação entre as condições de leitor e de escritor. A recepção de textos poéticos, enfocada como ponto de partida para a produção resultante das percepções e modificações efetuadas pelo sujeito, a partir da compreensão de Foucault (1998:47) *A escrita não é terreno do pensamento que se cria, mas do pensamento que se experimenta a si mesmo em sua unidade. E essa diferença nasce das restrições inerentes ao instrumento no que ele tem de mais material: o oral dá-se no tempo; a escrita, no espaço.*

É importante considerar que as lições de leitura transcendem o campo da escrita, uma vez que a *poesia* está no desenho, na música, na dança e na escultura. Assim, pela poesia é possível conduzir a criança à sua totalidade, resgatar seu instinto sonhador de palavras e signos, provocando situações de brincadeiras com o verbal.

## **A RELAÇÃO ORALIDADE/ESCRITA NA CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO**

A observação de um fato abre um diálogo entre os usos e as práticas formalizadas, e em primeira instância busca-se deslocar o conceito gênero, circulante historicamente no espaço literário, para as *esferas da atividade humana*, conforme proposições de Bakhtin, assim, é estudado em sua relação dialógica com modos prestigiados na escola e com os textos escritos que circulam no espaço.

Para Bakhtin, gênero ao invés de ser definido apenas pela estrutura passa a ser abordado como um modo de organização do acontecimento enunciativo em formas *relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin: 1997,p.279) necessárias ao estabelecimento da *interação verbal* – pois quando enunciamos, o fazemos sempre no domínio de um determinado gênero. Embora estejam sistematicamente associados a determinadas formas, os gêneros discursivos, em função de sua constituição sócio-histórica assumem uma dinâmica dialógica.

Partindo, desta conceituação de gênero discursivo é possível considerar o seu papel organizador no acontecimento enunciativo e o seu funcionamento como dispositivo de comunicação para o estabelecimento da interação verbal.

## **METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS**

Esta pesquisa consistiu basicamente da criação de um espaço de inserção da poesia na sala de aula e foi desenvolvida em dezessete oficinas de 30 min, com vinte e oito alunos da 2ª série, do Colégio da Univille, no ano letivo de 2003.

O projeto de Iniciação Científica, foi planejado e aplicado pela aluna do 5º ano de Letras – Patrícia Claudine Hoffmann, sob minha orientação e supervisão.

O planejamento das oficinas partiu de um diagnóstico que considerou as preferências do grupo em relação a: desenhos animados veiculados pela mídia televisiva/escrita; brinquedos e cores. Primeiramente, foram trabalhados conceitos de poema e de poesia, metáfora e imagem poética, numa linguagem simples e associativa com o objetivo de impulsionar o senso criativo. Na primeira atividade, foi proposto que cada criança construísse rimas com o nome de um colega e rapidamente as associações sonoras se multiplicavam como: amigo- Rodrigo; lua- Luana; oitavo- Gustavo; anda- Fernanda. Os exercícios utilizando metáforas, identificadas como um *disfarce da palavra*, foram efetuados com frequência e resultaram em versos como: *Hoje estou triste/Hoje estou cinza//; A sala está com cara de elefante//.*

Num segundo momento, a pesquisa foi dirigida para a criação de um cenário aberto para atmosferas mágicas através da música, do desenho e de leituras de poemas infantis escritos por poetas consagrados como: Cecília Meireles, Manoel de Barros, José Paulo Paes e Bartolomeu Campos de Queirós. Patrícia, fez também, adaptações musicais de poemas e compôs uma música que foram cantadas em coro e acompanhadas por violão como alternativa para aproximar o convívio com a poesia.

As primeiras manifestações poéticas surgiram em estado de desenho e se transformaram posteriormente em palavra – poemas.

Brincadeiras como jogos de metáforas, trava-língua, observação de elementos da natureza – fora da sala de aula e de objetos levados para a sala de aula se constituíram estímulos para a construção de imagens poéticas.

Na etapa final da pesquisa, observaram-se mudanças de percepção poética. Nos primeiros exercícios, os desenhos eram privilegiados à escrita, com frequência as crianças demonstravam preocupação com a ortografia de determinadas palavras não incorporadas em seu léxico. Já, na etapa final, o desenho passou a ser ilustração do poema. Grande percentual dos textos produzidos demonstraram a espontaneidade da escrita sonora e a falta de domínio da grafia correta não se constituiu empecilho para a imaginação. As análises dos textos produzidos revelaram o modo heterogêneo de constituição da escrita caracterizada pela re-atualização do oral:

#### A COR DE ROSA

A cor de rosa,  
ela vive nos campos  
e nas rosas.  
Tem rosa de toda cor,  
tipo azul,  
vermelho,  
cor de rosa  
e branco.  
O rosa,  
é uma cor  
despertada.  
(L. N.)

## RESULTADOS OBTIDOS

Do ponto de vista teórico, a percepção de práticas discursivas mais próximas do oral do que da escrita, levaria a confirmação de que o papel organizador dos gêneros é constitutivamente heterogêneo, implicando assim numa re-avaliação da dicotomia entre gêneros da escrita e gêneros da oralidade e das posturas pedagógicas que reduzem a função da escola ao ensino do se concebe como escrita marcada pela aplicação da norma culta e do registro formal como base do ensino aprendizagem.

Os resultados obtidos foram organizados em um livro coletivo – *Germe de poema* – que contém vinte e oito poemas, nos quais a palavra escrita resgata e fixa o sonoro, demonstrando que a espontaneidade própria de um grupo em fase inicial de encontro com a escrita não necessita ser inibida em prol de regras do uso padrão da língua e que a imaginação, ainda muito forte, na fase de vida do grupo pesquisado, pode ser preservada pela escola e canalizada para o exercício poético.

A prática poética é compatível na sala de aula porque é fundamental para a criança reconhecer-se como ser social e individual. Nesse processo, os instrumentos que se impuseram como indispensáveis foram: o som, as cores, a audição de textos, o texto como linguagem sonora e imagética e a provocação para produzir pela associação da sensibilidade individual e das sensações percebidas de modo coletivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, G. (1996) A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes.
- BARROS, M. (2000) O livro das Ignorâncias. São Paulo: Record/Altaya.
- BAKHTIN, M. (1997) *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, pp277-326.
- COSTA, S.R. (1995) A construção do letramento. escolar: um processo de apropriação de gêneros. São Paulo. (Tese de doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – LAEL) PUC- SP.
- FOUCAMBERT, J.(1998) A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- MEIRELES, C. (1990) Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- QUEIRÓS, B. C. (1984) Ciganos. Belo Horizonte: Miguilin.
- ZUMTHOR, P. (2000) Performance, recepção, leitura. São Paulo: EDUC.



## A PONTUAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Maria Cristina Pereira

Professora de Português da Rede Pública e Particular de Ensino do Estado de São Paulo e Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), em São Paulo.

**RESUMO:** Considerando-se o papel relevante da pontuação não só na construção da coesão e da coerência textuais, mas também como um forte mecanismo de argumentatividade, este trabalho se justifica na medida em que se propõe a examinar os diversos sentidos que os sujeitos atribuem a um determinado texto poético. O trabalho visa examinar um texto poético sem a pontuação padrão, solicitando a grupos de alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública que o pontuem de acordo com a suas leituras. Trata-se de uma turma de 35 alunos que foram divididos em 7 grupos. Cada grupo recebeu a cópia do poema, totalmente inédito para eles. A seguir, os grupos discutiram os possíveis “sentidos” do poema, para então usarem os sinais de pontuação que, segundo eles, deram significado ao poema. Concluindo, foram analisadas as várias leituras do poema, com a finalidade de verificar a pluralidade de sentidos atribuída a um mesmo gênero textual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pontuação; Sentido; Leitura

### 0 INTRODUÇÃO

Considerando-se que a pontuação é um mecanismo importantíssimo na construção do sentido do texto, e que os alunos encontram muita dificuldade para utilizá-la, esse trabalho tem o objetivo de mostrar que, um mesmo texto pode levar a mais de uma leitura e, conseqüentemente, ser pontuado de maneiras diversas. Isso acontece pois o sentido do texto não nasce pronto, ele é construído na interação texto-leitor.

Mostramos, numa perspectiva histórica, como a função semântica da pontuação permeia os estudos do oral e da escrita. Portanto, uma análise da leitura e da escrita é essencial para o desenvolvimento da pesquisa.

Selecionamos como *corpus* um poema escrito por Régis Bonvicino, retirado do *Caderno Mais!*, do *Jornal Folha de São Paulo* do dia 23 de maio de 2004. A escolha desse texto se deve ao fato de ser um poema inédito para os alunos. Assim, não haveria nenhum tipo de interferência nas leituras que os grupos fariam do poema. As cópias do poema foram distribuídas entre 35 (trinta e cinco) alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública de São José dos Campos (SP). Os alunos foram agrupados em número de 7 (sete). Solicitamos que pontuassem, livremente, o texto. Os resultados obtidos foram ao encontro da nossa hipótese: os grupos utilizaram critérios variados ao usar os sinais de pontuação no texto. De acordo com o critério utilizado, o texto foi pontuado de modos diversos, o que gerou leituras diferentes.

### 1 A PONTUAÇÃO – CONSIDERAÇÕES GERAIS

A pontuação se caracteriza por um grupo de sinais que se acrescentam às frases e/ou palavras para dar sentido e clareza ao texto. De maneiras diversas, ela acontece tanto no discurso oral quanto no escrito. Na linguagem oral, as marcas da pontuação dizem respeito à entonação, ao tom, à acentuação, às pausas e ritmos. Já na comunicação escrita, esses sinais são gráficos. Na realidade, eles são uma tentativa de se formalizar a pontuação que já existe na comunicação oral. Essa tentativa, no entanto, é incompleta pois várias características da oralidade não podem ser traduzidas para a pontuação escrita. Algumas destas características são descritas por Chacon (1997, 2000).

Levando-se em consideração o pressuposto de que a função dos sinais de pontuação é assegurar a coerência do texto escrito, e que esta coerência surge da relação texto-leitor, é evidente a importância que a leitura e a escrita assumem nesse contexto. Os diversos modos de ler das sociedades desde a Antigüidade refletem esse encontro entre texto e leitor.

Historicamente, a pontuação foi uma lenta e tardia aquisição, na maioria dos casos, acompanhando a evolução da escrita. A origem da pontuação pode ser identificada nos textos sagrados, que eram recitados oralmente. Durante vários séculos, nada existiu sobre pontuação, seja como segmentação do oral, seja como marcas gráficas. Isso porque a escrita era contínua e o leitor era o responsável pela segmentação e pontuação dos textos.

Este trabalho tem como objetivo mostrar a função da pontuação na construção do sentido no texto, partindo do princípio de que o sentido não se encontra cristalizado no texto, mas resulta da interação e negociação entre os interlocutores. De acordo com Junkes (1999, p. 72), é na interação dos co-locutores que o conteúdo vai se construindo, o que é justificativa para a opção de diferentes estilos de pontuação para um mesmo texto.

Essa proposta vem ao encontro de uma nova abordagem centrada nos mais recentes estudos da lingüística, que prioriza o aspecto pragmático-discursivo do texto, e não mais a linearidade da frase, o que nos permite afirmar que o sentido do texto é construído na interação dos sujeitos envolvidos no processo da leitura. A escolha do gênero poético é importante tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que o ensino de Língua Portuguesa seja conduzido a partir do uso de uma variedade de gêneros discursivos. Além disso, considere-se que, de modo geral, os livros didáticos tratam muito pouco desse tipo de texto: o poema.

Diante das dificuldades que os alunos enfrentam ao empregar os sinais de pontuação é que sente-se a necessidade de um estudo mais aprofundado e sistematizado do uso dos sinais de pontuação nos diversos gêneros discursivos.

## 2 UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA LEITURA

As diversas maneiras de ler que caracterizam as sociedades desde a Antigüidade refletem a maneira como acontece esse encontro do mundo do texto com o mundo do leitor. Os significados resultantes desse encontro dependem das formas e circunstâncias por meio das quais os textos são recebidos e apropriados pelos leitores ou ouvintes.

A leitura silenciosa tornou-se comum no Ocidente apenas no século X. Antes, a leitura normal era feita em voz alta. Segundo Manguel (2003, p. 58), nas suas *Confissões*, Santo Agostinho (um filósofo que viveu entre 354 e 430) refere-se ao bispo de Milão, Ambrósio, observando que era um leitor cuja voz se mantinha “em silêncio e a sua língua não se movia” e acrescenta que “muitas vezes, quando o vínhamos visitar, encontrávamo-lo a ler assim, em silêncio, pois nunca lia em voz alta”.

Se a leitura em voz alta era a norma desde os primórdios da palavra escrita, como seria a experiência de ler nas grandes bibliotecas da Antigüidade? Na Antigüidade, a leitura em voz alta era predominante, de modo a tornar inteligível a escrita sem espaços entre as palavras, ou seja, a *scripto contínua*. Se os livros eram principalmente lidos em voz alta, as letras que os compunham não precisavam ser separadas em unidades fonéticas; bastava amarrá-las juntas em frases contínuas.

Na Grécia clássica, o homem conheceu diferentes variedades de leitura. A cultura grega, que sempre valorizava a palavra falada, só se interessava pela escrita pois esta visava a uma leitura organizada. Existem notícias de que alguns gregos praticavam a leitura silenciosa, por volta do século V a.C.

Os romanos tiveram destaque por já conhecerem a leitura silenciosa. No entanto, na prática, eles utilizavam a leitura oral e ao mesmo tempo, a *scriptio coninua* e a forma segmentada.

A leitura silenciosa surge na Idade Média, apesar de sua ampliação só acontecer a partir do século VII da nossa era. Gurpilhares (2002, p. 162) afirma que, com a escolástica, a rapidez e inteligibilidade da leitura silenciosa passaram a ser enfatizadas. A escrita passa, então, a ser compreendida não apenas como um mero arquivo da palavra falada, mas também como um suporte importante de transmissão de cultura.

Na Alta Idade Média, a leitura em voz alta só acontecia na liturgia. Todos os escritores acreditavam que seus leitores iriam escutar, ao invés de ver o texto, da mesma maneira como eles pronunciavam as palavras em voz alta.

A Reforma criou a necessidade de livros de uso diário: bíblias, salmos, etc. No entanto, o recurso ao escrito não excluiu o uso do oral. A leitura silenciosa tem seu uso limitado, como consequência da política vigente: garantir a estabilidade de uma doutrina cristã. O medo de uma leitura consciente e crítica preocupava os reformistas. Essa leitura *subjetiva* devia ser evitada. Havia o temor aos católicos. Assim, o domínio religioso manteve a leitura oral, e quando a leitura silenciosa era permitida, estava condicionada a comentários que fossem autorizados.

A partir da Revolução Francesa, os jornais são lidos em voz alta nas salas de aula e nas tabernas por aqueles que divulgavam as novas idéias, gerando debates e discussões. A nova burguesia tinha mais tempo livre e, por isso, ampliou suas leituras que, até então se resumiam a assuntos religiosos. Nesse período, a leitura oral acontecia intercalada com a silenciosa. No entanto, predomínio era sempre da primeira.

O tipo de leitura durante a Renascença tem relação com o contexto cultural da época: a leitura silenciosa era predominante, mas a leitura oral era esporadicamente usada para a leitura de romances. No século XIX, o mundo ocidental foi alfabetizado em massa. Isso favoreceu a leitura individual. O oral ainda permanece em



contextos religiosos. Hoje, a concepção de leitor mudou muito. A leitura oral caiu em desuso. Ela é, em geral, rápida e silenciosa.

### 3 DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Levando-se em consideração que os sinais de pontuação acompanham o desenvolvimento da escrita mudando através dos tempos na sua forma gráfica assim como na sua função e utilização, podemos perceber uma relação entre os dois. Isso acontece pois os sinais de pontuação são uma característica do texto escrito. Surge, então, a necessidade de se considerar a evolução da escrita nas diversas épocas.

As palavras escritas, desde os tempos das primeiras tabuletas sumérias, deviam ser pronunciadas em voz alta, pois os signos traziam, em si, uma alma, um som particular. De acordo com Manguel (2003, p. 62), nos textos sagrados, “nos quais cada letra e o número de letras e sua ordem eram ditados pela divindade, a compreensão plena exigia não apenas os olhos, mas também o resto do corpo: balançar na cadência das frases e levar aos lábios as palavras sagradas, de tal forma que nada do divino possa se perder na leitura”.

O alfabeto grego se iniciou com uma seqüência de letras seguidas, sem espaços e sem qualquer marca de pontuação. Os gregos usaram vários sistemas para pontuar. Existem referências a dois deles: o primeiro, *distinctio / subdistinctio*, que marcava a descontinuidade entre dois enunciados completos e era usada para separar e o segundo, para subseparar ou separar levemente e mostrava descontinuidade entre partes de um enunciado, ainda incompleto. (Desbordes, 1995, p. 211)

Na Grécia antiga, a escrita só interessava na medida em que visava a uma leitura oralizada. Com relação aos estudos sobre a escrita, os gregos nos oferecem material rico, nos textos de Platão, Aristóteles, os estóicos e muitos outros. Na filosofia da linguagem que desenvolveram, as reflexões sobre a escrita têm um papel primordial. A filosofia é uma especialidade entre os gregos. Já entre os latinos, todos que se interessavam por ela, deveriam estudá-la em grego.

Se os latinos não tinham uma grande preocupação com a filosofia, sua retórica era bem viva e prosperava, identificando-se com o conjunto da cultura. Citando as palavras de Desbordes (1995, p.65),

*E é a partir do estudo aprofundado da Retórica que a escrita conquista seu espaço, tratando, por exemplo, das questões legais. Enquanto técnica de invenção e de argumentação, a retórica é levada a refletir sobre certos caracteres próprios aos textos, em oposição aos caracteres dos enunciados orais.*

Para os latinos, a escrita é, segundo Desbordes (1995, p. 69) “ao mesmo tempo, distinta e inseparável da linguagem.. [...] para os latinos é igualmente claro que a invenção mesma da escrita é posterior ao aparecimento da linguagem [...]”

Com essa perspectiva em mente, a escrita tem apenas o mérito de ser uma “fonografia tão exata e transparente quanto possível.”. (Catach, 1996, p. 24) A própria autora exemplifica sua afirmação usando uma citação:

*Quanto a mim, estimo que, salvo exceção sancionada pelo uso, deve-se escrever conforme o que é pronunciado. O papel das letras é, de fato, o de conservar os sons e restituí-los aos leitores, como um depósito; elas devem, portanto, representar o que tivermos a dizer. (Quintiliano, 1, 7, 30)*

Nessa época, os antigos mostram claramente que existe uma diferença entre o escrito e o oral e, em geral, deixam claro a importância do oral e o caráter secundário do escrito. No entanto, alguns autores discutem o oral e o escrito como sendo a mesma coisa.

Um aspecto muito importante e que repercute nos estudos lingüísticos modernos é o que os antigos gregos e latinos chamavam *voz escrevível*. Segundo eles, a escrita só existe porque a voz humana é essencialmente escrevível, e assim o é porque é “articulada”. É articulada porque podemos identificar unidades distintas sob seu aparente *continuum*. Além disso, nesse período, passa-se a entender a escrita não apenas como arquivo da palavra falada, mas também como suporte de transmissão de cultura. Isso serve para corroborar que a leitura silenciosa era prioritária e a leitura em voz alta ficava restrita à liturgia. Nessa época, já existe o hábito de introduzir no texto sinais para esclarecer a sintaxe.

Durante a Idade Média, não era o autor quem escrevia o texto. Por ser de natureza morosa e mais artesanal, a escrita possibilitava inúmeras versões de um texto. De acordo com Rocha (1997, p. 7), as tarefas da

escrita (composição, cópia e edição) eram divididas entre o autor, o escriba/copista e o editor, que podiam adotar sistemáticas de pontuação diferentes, conforme a orientação do *scriptorium* onde o manuscrito era produzido.

Com a escolástica, a escrita passa, então, a ser compreendida não apenas como um mero arquivo da palavra falada, mas também como um suporte importante de transmissão de cultura. Durante esse período, se iniciou o hábito de colocar sinais no texto para esclarecer a sintaxe. A partir do século IX, os estudos em relação aos sinais de pontuação progrediram, o que permitiu um entendimento melhor do texto escrito.

#### 4 HISTÓRICO DA PONTUAÇÃO

Para Costa (1994, p. 13), “a pontuação tem acompanhado o desenvolvimento da escrita. Por isso se nota na sua evolução a integração de conhecimentos técnicos e lingüísticos que a escrita vai incorporando através de sua história.” Sendo assim, ela se inicia como um código grosseiro que os escribas usavam e se torna, ao longo do tempo, um código estandardizado com regras bem definidas.

Conforme Nina Catach (1980), a pontuação surgiu com Zenódoto de Éfeso (320-240 a.C.), responsável pela biblioteca de Alexandria. O objetivo era deixar espaço para separar as cópias de textos de diferentes autores. Na época, a escrita era cursiva ou contínua, e no grego ainda não se separavam as palavras por espaços. As letras eram apenas “guardiãs da voz. Mais tarde, os escribas começam a separar as palavras por espaços e a acrescentar aos textos notas que auxiliavam a recitar um determinado verso, a pronunciar uma determinada palavra, etc, o que denominavam *pontos*. No entanto, essa separação das letras em palavras e frases desenvolveu-se bem gradualmente. Após o século VII, uma combinação de pontos e traços indicava uma parada plena, um ponto elevado ou alto equivalia a nossa vírgula, e o ponto-e-vírgula era usado da mesma maneira como o utilizamos atualmente. De acordo com Manguel (2003, p. 66-67), no século IX, ou mais ou menos nessa época,

*os escribas irlandeses, famosos em todo o mundo cristão por sua habilidade, começaram a isolar não somente partes do discurso, mas também os constituintes gramaticais dentro de uma frase, e introduziram muitos dos sinais de pontuação que usamos hoje. No século X, para facilitar ainda mais a tarefa do leitor silencioso, as primeiras linhas das seções principais de um texto eram comumente escritas com tinta vermelha, assim como as rubricas (“vermelho”, em latim), explicações independentes do texto propriamente dito. A prática antiga de começar um novo parágrafo com um traço divisório (paragraphos, em grego) ou cunha (diple) continuou; mais tarde, a primeira letra do nosso parágrafo passou a ser escrita um pouco maior ou em maiúscula.*

Daí, a palavra *pontuação* para designar todos os sinais que auxiliam a compreensão do texto, incluindo o que hoje chamamos acentuação.

O objetivo original da pontuação era representar a comunicação oral, assinalando as pausas e delimitando contornos entonacionais: afinal de contas, a leitura oral era o meio de se comunicar. Mas, com a invenção da escrita, os sinais de pontuação se universalizaram. Nas várias línguas existentes, existem poucas variações no sistema de pontuação, apesar das diferenças lingüísticas e dos diferentes alfabetos.

Na história da pontuação dos gramáticos, houve duas tendências de evolução, de acordo com Rocha (1997, p. 3): por um lado, os espaços de disjunção que podiam ser representados graficamente se multiplicavam; por outro lado, estas disjunções eram anotadas regularmente. Pode-se perceber, assim, que a pontuação ensaiou os seus primeiros passos na área gramatical com os gregos.

Com os Romanos, as informações são desencontradas: alguns davam conta de que a pontuação já era usada pelos copistas para solucionar problemas de leitura, outros perceberam que os textos antigos ou não estavam bem pontuados ou simplesmente não tinham nenhum sinal de pontuação. Mesmo assim, o ponto, o travessão, o hífen e o traço de união eram esporadicamente usados com a função de separar grupos de palavras.

A pontuação na Idade Média segue os padrões adotados na Antigüidade. Na tradição medieval e depois no Renascimento já são conhecidas duas orientações para a pontuação – a lógico-gramatical e a do ritmo respiratório.

Geralmente, não era o autor quem escrevia o texto. Por ser de natureza morosa e mais artesanal, a escrita possibilitava inúmeras versões de um texto. De acordo com Rocha (1997, p. 2),

*as tarefas da escrita (composição, cópia e edição) eram divididas entre o autor, o escriba/copista e o editor, que podiam adotar sistemáticas de pontuação diferentes, conforme a orientação do scriptorium onde o manuscrito era produzido.*

Ao final do século XVI, os usos dos principais signos estavam fixados. A utilização da imprensa contribui para um grande passo em frente na história da pontuação. (Costa, 1991, p. 14) Além de universalizar os sinais de pontuação., a imprensa fez aparecer, explicitamente, várias funções da pontuação que, até então, eram de responsabilidade dos escribas e pedagogos. A partir daí, não havia como ignorar a segmentação do texto; isto porque havia um espaço que era programado para se imprimir o texto, isto é, os sinais de pontuação que passaram a ser cunhados em metal.

No século XVII, em decorrência da imprensa e sua popularização, há uma normatização na pontuação. No século XIX aparece, pela primeira vez na França um livro totalmente dedicado à pontuação (o *Trité de ponctuation* de Ricquier em 1873) (Rocha: 1997, p. 90).

Nos primórdios do século XIX, na Inglaterra, surgiram alguns outros trabalhos teóricos sobre a pontuação, mas todos sem maior importância. No final do século XIX, sempre que possível devia-se pontuar. Já no início do século XX, a tendência se inverte – era melhor usar pouca pontuação.

Com base em estudos, podemos afirmar que a maneira pela qual as frases, orações ou períodos são identificados tem relação direta com a tentativa de, ao escrever e ao ler, “evocar-se, por meio da pontuação, o conjunto de características com as quais essas frases e períodos seriam emitidos (e identificados) na oralidade.” (Chacon: 1997, p. 458)

No passado, o objetivo da pontuação era colocar em destaque na escrita, o modo como as características fônicas da linguagem eram manifestadas na leitura em voz alta. Essa prática concebia a escrita como mera transcrição da oralidade. Atualmente, preocupamo-nos menos em destacar o momento inicial da leitura em voz alta e mais em fixar o momento da leitura silenciosa. Sendo assim, o que a escrita visa não é a transcrição da oralidade como tal mas sim a “demarcação de uma transcodificação de aspectos da linguagem oral que melhor auxiliariam a compreensão do que é enunciado, como ato de linguagem, por meio de caracteres gráfico-visuais.” (Chacon: 1997, p. 459)

Em toda a história da pontuação, é consenso entre os estudiosos sua função “semântica”, isto é, seu papel de assegurar a coerência do texto, ou seja, garantir-lhe o sentido. As pausas, as entonações e a segmentação da oração têm um objetivo único: assegurar o sentido no texto. Elas significam, e mostram a direção para uma outra leitura, surgindo daí a sua força argumentativa.

Conforme Costa (1991, p. 24): “[...] a pontuação tem-se desenvolvido no sentido de tornar a escrita mais representativa de fenômenos orais, enriquecendo a escrita em diversificação [...]” Como exemplo, a mesma autora cita um emprego da vírgula, separando sujeito e predicado:

*Os homens informaram (,) que iriam embora.*

No exemplo dado, a crítica feita à presença da vírgula, não considera “a possibilidade de pontuação prosódica, tendo em vista a possibilidade de topicalização de um termo / uma idéia [...]” (Junkes: 1999, p. 78).

Essas considerações justificam o estudo da pontuação a partir de uma abordagem discursiva, que deve ser complementada por uma abordagem sintática, que é a enfatizada nas gramáticas tradicionais. Não podemos nos esquecer, também, de que a pontuação parece estar relacionada ao estilo de pontuar do autor, da época em que viveu e dos diversos gêneros discursivos.

Se a pontuação tem uma função enunciativa e de operadora de sentidos, então é necessário ensinar a pontuar, isto é, ensinar ao aluno a reconhecer e a controlar a atividade de pontuar como uma maneira de regular o sentido, a significação.

O ensino da pontuação deve levar em consideração as variações lingüísticas entre os falantes e leitores além das variações culturais. Não se pontua da mesma forma de uma língua para outra, de um discurso para outro e nem de um leitor/falante para outro. Sendo assim, é importante que se observe e analise como os alunos pontuam seus textos, nos mais diversos gêneros discursivos.

## 5 ANÁLISE DO “CORPUS”

Com todas as considerações anteriores em mente, passamos a examinar o poema de Régis Bonvicino:

<b>O</b> <i>Régis</i>	plásticos voando baixo cacos de uma garrafa pétalas sobre o asfalto	<b>LIXO</b>	caixas de madeira está nos sacos ao lado da cabine telefônica	<i>Bonvicino</i>
	aquilo que não mais se considera útil ou propício		o lixo está contido em outro saco restos de comida e cigarros no canteiro, sem a árvore	
	há um balde naquela lixeira está nos sacos jogados na esquina		lixo consentido agora sob o viaduto onde se confunde com mendigos	

### 5.1 ESTROFE 1

plásticos voando baixo,  
cacos de uma garrafa,  
pétalas,  
sobre o asfalto.

plásticos voando baixo,  
cacos de uma garrafa,  
pétalas  
sobre o asfalto.

Todos os sete textos dos grupos analisados utilizaram a vírgula no final dos versos 1 e 2 , utilizando critério *sintático* aos versos. Isso porque as pausas indicaram uma seqüência, uma lista de itens. Já no verso 3 , apenas um grupo usou a vírgula. Nesse caso, o critério foi *semântico* pois, se a vírgula tivesse sido usada no verso 3 (como o grupo 1), isso colocaria o adjunto adverbial “*sobre o asfalto*” se referindo aos versos anteriores. No caso em que não se utilizou a vírgula no verso e a estrofe terminou com ponto final, o que foi a opção de todos os outros grupos, isso dá a entender que o adjunto adverbial se refere apenas ao verso 3. Como se constata, os grupos leram e compreenderam a estrofe de maneiras diversas. Uns usaram a vírgula apenas para indicar a separação de itens; outros, alteraram o sentido da estrofe apenas com a mudança de posição do sinal de pontuação, no caso, a vírgula.

### 5.2 ESTROFE 2

aquilo  
que não mais  
se considera útil  
ou propício?

aquilo  
que não mais  
se considera útil  
ou propício!

aquilo  
que não mais  
se considera útil  
ou propício.

Nessa estrofe, todos os grupos utilizaram um único sinal de pontuação ao final do último verso. Esse uso demonstra o valor *semântico* do sinal. Dois grupos usaram o ponto de interrogação, demonstrando sua indagação, sua dúvida em relação ao último verso. Por outro lado, um outro grupo, ao usar o ponto de exclamação, alterou definitivamente o sentido da estrofe. Nesse caso, a pontuação demonstrou a surpresa do leitor com a afirmação feita. Os grupos restantes usaram, ao final da estrofe, o ponto final. Comparado com os outros, esses últimos grupos tentaram atribuir “*neutralidade*” ao texto.

### 5.3 ESTROFE 3

há um balde  
naquela lixeira,  
está nos sacos  
jogados na esquina.

há um balde  
naquela lixeira;  
está nos sacos  
jogados na esquina.

Seis grupos pesquisados colocaram uma vírgula no final do segundo verso “*naquela lixeira*” e apenas um deles utilizou o ponto-e-vírgula no mesmo verso. Em termos semânticos, o uso de sinais de pontuação diferentes não modificaram o sentido da estrofe. No entanto, o valor *discursivo-argumentativo* atribuído à estrofe com o ponto-e-vírgula é indiscutível. O uso desse sinal de pontuação para separar os dois primeiros versos dá maior ênfase à idéia expressa a seguir.

### 5.4 ESTROFE 4

caixas de madeira  
está nos sacos,  
ao lado da cabine  
telefônica

caixas de madeira  
está nos sacos  
ao lado da cabine  
telefônica

Na quarta estrofe, os grupos também atribuíram diferentes sentidos ao poema. Cinco grupos colocaram uma vírgula no final do segundo verso e os outros dois não utilizaram nenhum sinal de pontuação nesta estrofe. Em termos semânticos, o sentido atribuído pelos grupos foi o mesmo. Parece que, nesse caso, a escolha levou em conta apenas o valor *sintático*, apenas sinalizando uma pausa no verso.

### 5.5 ESTROFE 5

o lixo está contido  
em outro saco,  
restos de comida e cigarros  
no canteiro, sem a árvore,

o lixo está contido  
em outro saco,  
restos de comida e cigarros  
no canteiro, sem a árvore,

Todos os grupos usaram vírgulas ao final do verso 2 (“*em outro saco*”) e no último verso da estrofe (“*sem a árvore*”). Parece que os grupos usaram um critério *sintático*, já que houve apenas a separação gramatical dos adjuntos adverbiais da estrofe, não havendo nenhuma mudança de sentido entre os diversos grupos.

### 5.6 ESTROFE 6

lixo consentido  
agora sob o viaduto  
onde se confunde  
com mendigos.

lixo consentido  
agora sob o viaduto  
onde se confunde  
com mendigos!

Nesta estrofe, os sete grupos pontuaram o último verso da estrofe. Os grupos que escolheram o ponto final para encerrar o poema fizeram uma escolha baseada nas regras das gramáticas normativas, que dizem que o ponto final “emprega-se, pois, fundamentalmente, para indicar o término de uma oração declarativa, seja ela absoluta, seja a derradeira de um período composto.” (Cunha: 1991, p. 598). Um único grupo utilizou o critério *semântico*, já que usaram o ponto-de-exclamação ao final do verso, indicando a surpresa, o desconforto com o fato dos mendigos serem confundidos com lixo.

## CONCLUSÃO

Finalizando esta análise, pudemos detectar a extrema facilidade com que o oral influencia o escrito no uso dos sinais de pontuação. Além disso, percebe-se com clareza a pluralidade de sentidos atribuída a um mesmo gênero textual, isto é, um mesmo texto pode levar a mais de uma leitura e conseqüentemente a maneiras diferentes de pontuar. Ao fazer a leitura do texto, foram utilizados diferentes critérios, o que influenciou diretamente a escolha dos sinais de pontuação. O critério sintático leva em consideração as normas e regras constantes das gramáticas normativas. O critério semântico considera o sentido que é atribuído e o critério discursivo-argumentativo dá conta da análise do discurso, da coesão e coerência do texto. Enfatizamos, assim, a importância de uma abordagem pragmático-discursiva no ensino-aprendizagem da pontuação já que há tanta complexidade e dubiedade no seu uso. Precisa-se pensar em uma nova metodologia para o ensino da pontuação em língua materna, em nossas escolas, para poder dar conta da pluralidade de leituras e usos possíveis dos sinais de pontuação nos inúmeros gêneros discursivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONVICINO, Régis. O lixo. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 23 maio 2004. Caderno Mais!, p. 20.

COSTA, Maria Rosa. *A pontuação*. Porto: Porto Editora, 1991.

CATACH, Nina (Org.). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996.

CHACON, Lourenço. *A pontuação e a indicação de características da dimensão fônica da linguagem*. In: XXVI ANAIS DO GEL. Campinas: 1997, p. 455-460.

\_\_\_\_\_. *A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem*. DELTA. [online]. Fev. 2000, vol.13, no.1 [citado 31 Julho 2004], p. 1-16. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501997000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100005&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-4450.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: FAE, 1990.

DESBORDES, Françoise. *Concepções sobre a escrita na Roma antiga*. São Paulo: Ática, 1995.

GURPILHARES, Marlene Sardenha Silva (2002). Um estudo da pontuação nos gêneros discursivos: propaganda e crônica. In: SILVA, Elizabeth R. (Org.) *Texto e ensino*. Taubaté: Cabral Editora, 2002. p. 161-177.

JUNKES, Terezinha Kuhn (1999). Pontuação: da linearidade sintática ao nível discursivo. In: GÄRTNER, Eberhard; HUNT, Christine; SCHÖNBERGER, Axel (eds.): *Estudos sobre o ensino de língua portuguesa*, Frankfurt am Main: TFM, p. 71-99.

MANGUEL, Alberto (2003). Os leitores silenciosos. In: \_\_\_\_\_. *Uma história da leitura*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 57-71.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. *O sistema de pontuação na escrita ocidental: retrospectiva*. DELTA. [online]. Fev. 1997, vol.13, no.1 [citado 11 Junho 2004], p. 1-25. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501997000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100005&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-4450.

## AS MÚLTIPLAS VOZES DE “LONDON, LONDON”

Maria Alice Menegazzo MIRANDA (PG – UEL)

A autora é especialista em língua inglesa – ensino pelo INBRAPE/FAFIJAN. Atua como professora de língua inglesa em instituto de língua e em instituições de ensino médio e superior. Atualmente é aluna do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina.

### Resumo

Os gêneros textuais como instrumento de ensino de línguas têm sido abertamente propostos pelos PCN (1998). Neste trabalho estaremos falando sobre noções de gênero numa abordagem sócio-discursiva. Partindo do pressuposto de que se comunicar só é possível através de algum gênero textual (Bakhtin, 1953/1997 e Bronckart, 1999), e também buscando seguir o que propõem os PCN na retomada de gêneros como objeto de ensino em sala de aula, no presente artigo estaremos propondo o trabalho com os mecanismos enunciativos de um gênero textual muito possível de aparecer em situações de ensino: letra de música. A análise será da música *London, London* de Caetano Veloso, que tem fortes marcas de um diálogo sócio-histórico e cultural de um momento marcado pela ditadura em nosso país.

Palavras-chave: gêneros textuais, mecanismos enunciativos, PCN.

### Introdução

Ensinar uma língua estrangeira vai além dos pontos gramaticais ou exercícios fonéticos. Ensinar uma língua estrangeira (doravante LE) envolve, principalmente, compreender o que é linguagem, a partir de conhecimentos necessários para a utilização da LE e do uso desses mesmos conhecimentos para a edificação de significados no mundo globalizado. Os gêneros textuais como instrumento de ensino de línguas têm sido abertamente indicados pelos PCN (1998). Para a eficácia da proposta é preciso saber o que é gênero. Estaremos falando sobre noções de gênero numa abordagem sócio-discursiva. O uso da linguagem é, marcadamente, determinado por sua natureza sócio-interacional, (Bronckart, 1999) uma vez que quem a usa considera as pessoas envolvidas no processo de interação, atuando no mundo social em um determinado momento e espaço (Bakhtin, 1953/1997). A LE deve, pois, centrar-se na habilidade de integrar os estudantes no discurso de forma sócio-interacional. Contudo, para atingir esse objetivo é importante que o ensino de LE esteja fundamentado na função social desse conhecimento em nossa sociedade. O envolvimento do aluno na aplicação de uma LE com certeza o ajuda a entender os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que caracterizam a vida de outras pessoas nas sociedades em que a LE é utilizada. Partindo do pressuposto de que se comunicar só é possível através de algum gênero textual (Bakhtin, 1953/1997, p.301), e também buscando seguir o que propõem os PCNs na retomada de gêneros como objeto de ensino em sala de aula, no presente artigo estaremos propondo o trabalho com os mecanismos enunciativos de um gênero textual freqüentemente presente em situações de ensino: letra de música.

#### 1. Gêneros textuais como instrumento de ensino e os PCN

Para que possamos compreender o que é gênero, vamos buscar em Bakhtin (1953/1997) uma definição.

Ao estabelecer a problemática e definição dos gêneros do discurso, que também podem ser chamados de gêneros textuais ou discursivos, Bakhtin propõe que o uso da língua é o elo de ligação entre todas as esferas da atividade humana. Segundo ele, este uso acontece em forma de enunciados – forma de comunicação particular a cada esfera pelo conteúdo, estilo e construção composicional – concretos e únicos que vêm dos integrantes de outras esferas, e que por serem relativamente estáveis, são denominados gêneros.

Sempre que alguém fala, inconscientemente, adota um gênero textual devido ao fato de que os vários tipos de gêneros são adquiridos da mesma maneira que se aprende a falar, isto é, ouvindo-se e repetindo-se.

Os gêneros textuais podem ser primários e secundários. De acordo com Bakhtin (1953/1997, p.281) gêneros primários são aqueles que “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, e gêneros secundários, os “que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. Como exemplos de

gêneros primários podemos citar: réplica cotidiana, receita, bilhete e conversa nos *chats*; e romance, artigo científico e filmes como exemplos de gêneros secundários. Os gêneros primários podem passar a secundários quando mudarem de esfera, ou seja, quando uma conversa informal, por exemplo, for levada a fazer parte de um romance. Deste modo, as palavras são escolhidas por nós segundo a especificidade de um gênero que não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que assim recebe uma determinada expressividade dada pelo gênero.

Procurando ampliar um pouco mais a definição de gênero, vamos considerar Schneuwly (2004) segundo o qual, o gênero é um instrumento que media uma atividade, dá-lhe certa forma, e é capaz de também representar essa atividade, de materializá-la. No âmbito do interacionismo social, a atividade de comunicação é necessariamente concebida como tripolar:

“a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age. Eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir.”. (p.23).

A intervenção do instrumento – gênero – que é um objeto socialmente elaborado consegue moldar a atividade, e a mudança do instrumento muda também o modo de comportamento dos sujeitos numa situação.

Ao lermos os PCN (1998) podemos perceber a importância de ensinarmos gêneros. O referido documento prega o uso da linguagem definido pela sua natureza sócio-interacional, pois realça que quem a usa considera as pessoas envolvidas no processo de interação, atuando no mundo social em um determinado momento e espaço. Também enfatiza que para a efetivação da sócio-interação, é necessário o uso de três tipos de conhecimento: sistêmico, de mundo e da organização textual. O conhecimento sistêmico permite que escolhas gramaticalmente adequadas sejam feitas toda vez que algum enunciado for produzido; o de mundo, refere-se ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas, varia de pessoa a pessoa, uma vez que reflete as experiências e vivências de cada um. Por fim, o conhecimento da organização textual engloba as diversas maneiras particulares que as pessoas usam, durante um processo interacional, para organizar a informação em textos orais e escritos, pois cada língua apresenta uma estruturação lingüística que lhe é peculiar, fazendo-se necessário que os falantes e/ou estudantes da LE percebam essa sistematização e utilizem em seus discursos orais ou escritos, tornando-os naturais.

A competência comunicativa só será atingida se, as outras competências que a integram forem desenvolvidas. Conforme o documento, as competências integrantes são: (p.150)

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão, e por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo).

Imaginando uma aprendizagem significativa os PCN – Ensino Médio (1999) destacam que “além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica” (p.151). Segundo os parâmetros, essas são as maiores metas do ensino de LE no Ensino Médio.

Para finalizar, os PCN-LE do Ensino Fundamental e Médio buscam dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, ao conhecimento de gêneros, e evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade.

## 2. Mecanismos Enunciativos

Para comentar sobre os mecanismos enunciativos do texto, os quais usaremos em nossa análise de gênero, nos embasamos em Bronckart (1999). Em sua teoria de “folhado textual”, o autor prega que existem três camadas superpostas na organização de um texto: a infra-estrutura geral do texto – organização do conteúdo



temático –, os mecanismos de textualização – conexão, coesão nominal e coesão verbal – e os mecanismos enunciativos – coerência pragmática do texto. Essa caracterização se faz necessária para que se possa compreender a trama complexa da organização de um texto.

A infra-estrutura textual é a camada mais profunda nesta organização, “é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas seqüências que nele eventualmente aparecem” (Bronckart, 1999, p.120). É o nível que vai dar sustentação aos *mecanismos de textualização* que, através de séries isotópicas de organizadores e de retomadas nominais em particular, conseguem tornar mais clara a estruturação que faz do conteúdo temático.

Os mecanismos de textualização “que funcionam nesse nível intermediário consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto”. (Bronckart, 1999, p.122)

Os mecanismos enunciativos, nos quais nos deteremos, são a última camada, a mais superficial, do folhado textual. É visto desta forma porque esses mecanismos não parecem ser dependentes da linearidade do texto. Estão mais ligados ao tipo de interação que acontece entre o autor e o(s) destinatário(s). Parece-nos que os mecanismos enunciativos são os elementos que os professores poderiam explorar com mais segurança para obter as várias interpretações que geralmente surgem quando os estudantes são expostos a leitura de gêneros textuais, e por também estarem mais ligados à interação autor-leitor. Se o professor estiver bem preparado, acreditamos que o aproveitamento possa ser invejável.

“Os mecanismos que funcionam nesse último nível contribuem, mais claramente que os precedentes, para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Visando mais diretamente a orientar a interpretação do texto de seus destinatários, esses mecanismos operam em uma interpretação quase que independentemente da progressão do conteúdo temático, não se organizando, portanto, em séries isotópicas e podendo ser chamados, por isso, de mecanismos configuracionais (em oposição a seqüenciais)”. (Bronckart, 1999, p.130).

Como já foi acima mencionado, os mecanismos enunciativos seriam então os responsáveis pela coerência pragmática do texto. Faremos a seguir um esclarecimento acerca das instâncias enunciativas que regularizam o que é transmitido no texto; das vozes que podem nele ser percebidas e das modalizações que se apresentam na produção textual.

Parece claro que o responsável pela criação do texto, aquele que se encontra na origem do mesmo é o autor. A ele cabe a responsabilidade enunciativa de um texto. É ele quem aparentemente decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe o tipo de gênero e, por conseqüência o tipo de diálogo que usará com os destinatários. Contudo, segundo a psicologia interacionista-social, todo texto criado através da escrita ou oralidade, é resultante do ato de pensar do organismo humano que se encontra em todo autor. Desta forma, na origem do texto encontramos na verdade, o organismo humano pelo qual qualquer pessoa é constituída. Referindo-se à responsabilidade do texto, na medida em que qualquer pessoa pode falar ou escrever um texto, mesmo que não seja seu criador (uma vez que a dimensão comportamental da ação de linguagem é bastante secundária), a responsabilidade do texto refere-se, na verdade, “apenas às dimensões mentais e seu tratamento requer um reexame do estatuto mesmo das representações acionadas em qualquer produção textual” (Bronckart, 1999, p. 321).

Ao compor um texto, o autor escolhe a partir de um conjunto maior de conhecimentos, conjuntos menores, ou subconjuntos, de representações - ligadas principalmente ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que será mobilizado e ao seu próprio estatuto de agente -, para atuarem dialogicamente nas interações com as ações e com os discursos dos outros. Neste momento de produção de texto em que o autor coloca suas representações pessoais em diálogo com as representações dos outros ele deve criar automaticamente “um espaço mental comum ou coletivo” (p. 322). As variantes específicas desse espaço constituem os mundos discursivos. Estes podem ser da ordem do narrar ou da ordem do expor, e são regidos por coordenadas formais e regras de aplicação. Essas regularidades dos mundos coletivos discursivos são denominadas instâncias de enunciação, às quais o autor transfere a responsabilidade daquilo que enuncia condicionado ao caráter obrigatório dessa transferência. A criação de espaços coletivos e de suas regras de organização é a conseqüência necessária e indiscutível de todo e qualquer funcionamento de um sistema semiótico

Em relação ao ato de produção textual, Bronckart (1999) definiu quatro mundos discursivos e arquétipos psicológicos (operações psicológicas constitutivas dos mundos) correspondentes:

1. Mundo do expor implicado: definido como um tipo de discurso interativo, traz unidades lingüísticas que levam aos agentes da interação (eu, me, mim, você), podem apontar para o aspecto espaço-tempo da

interação (aqui, hoje). Apresentam estatuto dêitico e sua análise exige conhecimento dos parâmetros da situação de ação da linguagem em curso.

2. Mundo do expor autônomo: discurso teórico, caracterizado por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação da linguagem de que o texto se origina. Nenhuma unidade lingüística se refere ao agente produtor, ou ao tempo-espço da produção. A interpretação desse tipo de discurso não exige conhecimento dos parâmetros da situação de ação de linguagem de que se origina. Encontrado por exemplo, no gênero monografia.
3. Mundo do narrar implicado: é o discurso que implica os participantes da interação: 1ª pessoa (eu/nós) e 2ª pessoa (tu/você/vocês) com valor dêitico. É um relato interativo. Encontrado em gêneros como diário íntimo e relato de experiência pessoal.
4. Mundo do narrar autônomo: é um tipo de discurso em que não se observa a implicação do agente-produtor e dos agentes leitores. O acontecimento verbalizado está deslocado para um tempo e um lugar separado, disjunto do tempo e lugar da interação. Não aparecem dêiticos pessoais, espaciais e temporais. Pode-se citar como exemplo os gêneros fábula e contos de fada.

Desta forma, segundo Bronckart (1999, p.323), sendo compatível com grande parte dos narratólogos, o narrador é a instância responsável pela gestão ou gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do NARRAR e para designar a instância de gestão que se encontra nas regularidades de organizações análogas do mundo discursivo da ordem do EXPOR, define-se o expositor. Finalmente, considerando que os tipos de discurso são apenas constituintes da unidade supra-ordenada que é o texto, define-se a existência de uma instância de gerenciamento geral que se torna responsável pela articulação dos tipos de discurso, do plano geral, e dos mecanismos de textualização que é o textualizador. Sumarizando, esta série de terminologias refere-se a uma mesma instância coletiva de enunciações formadora do sistema semiótico que é a língua, e que quando está em jogo o gerenciamento de um mundo da ordem do narrar, ou da ordem do expor, chamamos respectivamente de narrador e expositor e de textualizador quando o que está em jogo é a coordenação dos referidos mundos em um texto.

Essa instância coletiva intervém no conjunto de operações em que se baseia a infra-estrutura e os mecanismos de textualização, agindo mais diretamente nos mecanismos enunciativos propriamente ditos: no gerenciamento das vozes e das modalizações que aparecem no texto.

Bronckart (1999, p.326) defende a concepção de que a problemática das vozes coloca-se para todo tipo de discurso. As vozes são entidades que assumem, ou às quais são atribuídas a responsabilidade daquilo que é enunciado. Geralmente é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer. Poderia nesse caso ser chamada de neutra e seria conforme o tipo de discurso, a voz do narrador ou do expositor. Porém, a instância da enunciação pode apresentar muitas outras vozes, secundárias, que podem ser categorizadas num âmbito geral em vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e a voz do autor empírico do texto.

As vozes de personagens são as vozes que procedem de seres humanos ou de entidades humanizadas, como os personagens das fábulas, implicados na condição de agentes, nos acontecimentos do conteúdo temático de um segmento de texto.

As vozes sociais são as que vêm de personagens, grupos ou instituições sociais que não interferem como agentes no processo temático de um segmento de texto, mas que são citados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático.

A voz do autor é aquela que vem exatamente do criador da produção textual e que desta forma, pode intervir para comentar ou avaliar o que é enunciado.

Um texto pode ser chamado de polifônico, quando vozes diferentes falam através dele. As combinações polifônicas são múltiplas. Pode-se tratar de várias vozes de um mesmo tipo –vozes de diferentes personagens, por exemplo – ou de combinações de vozes de tipos diferentes – voz do autor, do personagem e social.

Por sua vez, as modalizações têm como objetivo geral a função de traduzir os variados comentários ou avaliações feitos sobre alguns elementos do conteúdo temático produzidos a partir de qualquer voz enunciativa. As modalizações são relativamente independentes da linearidade do texto e da progressão e coerência temática vinculados a essa linearidade. As modalizações são parte da dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e levando o destinatário à interpretação de seu conteúdo temático. Embasado nas várias classificações propostas desde a Antiguidade, Bronckart (1999) conservou e redefiniu quatro funções de modalizações e inspirou-se também na teoria dos “três mundos” (objetivo, social e subjetivo) de Habermas (apud Bronckart, 1999, p.33).

“As modalizações lógicas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que

definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” (p.330)

“As modalizações deônticas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso”. (p. 331)

“As modalizações apreciativas consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc, do ponto de vista da entidade avaliadora”. (p.332)

“As modalizações pragmáticas contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda capacidades de ação”. (p. 332)

### 3. O contexto de produção. Uma análise a partir dos mecanismos enunciativos.

Este trabalho pretende analisar, a partir dos mecanismos enunciativos, a letra da canção *London*, *London* de Caetano Veloso, apresentada abaixo:

I'm wandering round and round, nowhere to go  
I'm lonely in London, London is lovely so  
I cross the streets without fear  
Everybody keeps the way clear  
I know I know no one here to say hello  
I know they keep the way clear  
I am lonely in London without fear  
I'm wandering round and round here, nowhere to go

While my eyes go looking for flying saucers in the sky (2x)

Oh Sunday, Monday, autumn pass by me  
And people hurry on so peacefully  
A group approaches a policeman  
He seems so pleased to please them  
It's good, at least, to live and I agree  
He seems so pleased, at least  
And it's so good to live in peace  
And Sunday, Monday, years, and I agree

While my eyes go looking for flying saucers in the sky (2x)

I choose no face to look at, choose no way  
I just happen to be here, and it's ok  
Green grass, blue eyes, grey sky  
God bless silent pain and happiness  
I came around to say yes, and I say (2x)

While my eyes go looking for flying saucers in the sky  
Yes, my eyes go looking for flying saucers in the sky.

Optamos pela referida canção por estarmos nos referindo ao ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), e assim podermos mostrar que um cantor/compositor brasileiro, Caetano Veloso, compôs, em inglês, uma música que foi um *hit* nas paradas musicais. Além disso, vemos o cantor como alguém que sofreu repressões de uma época marcada pela ditadura em nosso país, o que permite trabalharmos o momento sócio histórico que atravessamos e as conseqüências sofridas por aqueles que não concordavam com as regras, contribuindo para construir ou ampliar o conhecimento de mundo dos alunos através da análise de gênero e da interdisciplinaridade histórica.

Outro fator que nos levou a escolher o gênero “letra de música”, foi o fato de que os alunos geralmente apreciam ouvir canções e, portanto, este é um gênero sempre solicitado por eles.

O contexto de produção de um texto forma o conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre o modo como um texto é organizado. Esses parâmetros estão agrupados em dois conjuntos: o conjunto do primeiro plano que se refere ao mundo físico e o conjunto do segundo plano que se refere ao mundo social e ao subjetivo. As representações desses três mundos são parte do conteúdo temático e do contexto de produção textual.

Iniciamos nossa análise sobre o contexto de produção da música sugerida no conjunto do primeiro plano, o mundo físico: **o momento de produção**: exílio em Londres; **o emissor**: cantor e compositor Caetano Veloso; e **o receptor**: os brasileiros, as vítimas da repressão do início dos anos 70, os fãs. No segundo plano, que envolve o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (auto-imagem que o agente-produtor cria ao agir) analisamos a canção dentro dos quatro parâmetros principais: **o lugar social**: o cotidiano de um exilado; **a posição social do emissor**: o cantor/autor como símbolo de uma época de repressão; **a posição social do receptor**: pessoas solidárias ao momento vivido pelo cantor/autor; e **o objetivo da interação**: transmitir a idéia de que é triste ficar exilado, que é ruim viver em solidão em Londres, porém é bom partilhar o sossego daquele local, onde as pessoas têm o direito de viver sem perseguições.

Percebemos também que o autor ao produzir seu texto cria seu *mundo discursivo* e, através das instâncias formais que o regem, distribui e acomoda as vozes que são nele expressadas e que analisaremos a seguir juntamente com as modalizações produzidas por essas vozes.

- **Gênero**: Letra de música (canção autobiográfica de protesto)
- **Vozes**:

1. Do autor empírico

**I'm wandering round and round, nowhere to go** (Estou vagueando, sem lugar para ir)

**I'm lonely in London**, (Estou sozinho em Londres)

2. Sociais

**And people hurry on so peacefully** (As pessoas se apressam tão pacificamente)

**A group approaches a policeman** (Um grupo se aproxima de um policial)

**He seems so pleased to please them** (Que parece tão satisfeito por satisfazê-los)

**It's good, at least, to live and I agree** (É bom, pelo menos, viver e eu concordo)

3. Do personagem exilado

**I'm wandering round and round, nowhere to go** (Estou vagueando, sem lugar para ir)

**I'm lonely in London**, (Estou sozinho em Londres)

**I know I know no one here to say hello** (Eu sei, eu conheço ninguém por aqui para dizer olá)

**I choose no face to look at, choose no way** (Eu não escolho um rosto para olhar, não escolho um caminho)

**I just happen to be here, and it's ok** (Eu estou aqui por acaso, e está tudo bem)

- **Modalizações**:

1. **lógicas**: constituem julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.

**I'm wandering round and round, nowhere to go** (Estou vagueando, sem lugar para ir)

**I'm lonely in London, London is lovely so** (Estou sozinho em Londres, Londres é adorável então)

**I cross the streets without fear** (Atravesso as ruas sem medo)

2. **deônticas**: avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.

**London is lovely so** (Londres é adorável então)

**I cross the streets without fear** (Atravesso as ruas sem medo)

**Everybody keeps the way clear** (Todas as pessoas mantêm o caminho limpo)

**I choose no face to look at, choose no way** (Eu não escolho um rosto para olhar, não escolho um caminho)

**I just happen to be here, and it's ok** (Eu estou aqui por acaso, e está tudo bem)

3. **apreciativas**: traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, etc. na instância que avalia.

**I am lonely in London without fear** (Estou sozinho em Londres sem medo)

**I know they keep the way clear** (Eu sei que eles mantêm o caminho limpo)

**He seems so pleased to please them** (Ele parece tão satisfeito por satisfazê-los)

**Green grass, blue eyes, grey sky** (Grama verde, olhos azuis, céu acinzentado)  
**God bless silent pain and happiness** (Deus abençoa a dor silenciosa e a felicidade)

4. **pragmáticas:** introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).

**I am lonely in London without fear** (Estou sozinho em Londres sem medo)

**I choose no face to look at, choose no way** (Eu não escolho um rosto para olhar, não escolho um caminho)

**I just happen to be here, and it's ok** (Eu estou aqui por acaso, e está tudo bem)

**I came around to say yes, and I say** (Eu vim para dizer sim, e eu digo)

- **Mundos discursivos e arquétipos psicológicos**

Enquadramos a letra da canção que analisamos no Mundo do Expor Implicado, porque quando nos situamos na ordem do EXPOR, a situação descrita é cheia de dêiticos e o discurso é ancorado na situação exposta, que é uma situação real.

#### 4. Considerações finais

Ensinar gêneros envolve de fato, mais do que uma simples análise de texto. Explorar gêneros textuais e levar os estudantes a analisá-los implica em auxiliá-los a compreender o que direciona um agente-produtor a fazer suas escolhas sobre conteúdo temático, tipo de gênero e tipo de diálogo que usará com seus destinatários. Como vimos na análise feita sobre a letra da canção *London, London*, o estudo de gênero textual e a interpretação através dos mecanismos enunciativos pode ainda, desempenhar uma função de interdisciplinaridade, no caso, com um momento sócio histórico do nosso país, contemplando assim o que pregam os PCN com referência a aprendizagem de LE que, de acordo com o documento deve centrar-se na capacidade de engajar os estudantes no discurso de forma sócio-interacional, e que é importante que o ensino de LE esteja baseado na função social desses conhecimentos em nossa sociedade. É preciso acionar os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmicos, já trazidos pelo aluno, e o contexto interacional que envolve o texto. Em outras palavras, explorar as condições de produção desse texto com as perguntas: *quem fez o texto, para quem, quando, de que forma fez, do que trata, onde foi publicado e para que?*

Percebemos que as competências integrantes, descritas pelos PCN como parte indissociável da competência comunicativa e apresentadas no item um deste artigo, também são atingidas com a análise de gênero e dos mecanismos enunciativos, o que nos leva a crer que este é um caminho que deve ser explorado pelos professores que ao regerem adequadamente suas apresentações, certamente conseguirão que seus alunos aprendam no tom certo a LE que seguramente os ajudará a entender os fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas nas sociedades em que a LE é utilizada.

#### 5. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (1953/1997) *Os Gêneros do Discurso*. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 1997 – 2ª ed.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Fundamental*. Brasília. Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Médio*. Brasília. Ministério da Educação, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo. EDUC – Editora da PUC-SP, 1999.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org). Campinas. Mercado das Letras, 2004.

Comunicação individual: **AS MÚLTIPLAS VOZES DE “LONDON, LONDON”**

Autora: **Maria Alice Menegazzo MIRANDA**

Titulação: **Especialista em Língua Inglesa – Ensino (INBRAPE/ FAFIJAN) 1998**  
**Mestranda em Estudos da Linguagem – (UEL)**

Endereço: **Av. Corifeu de Azevedo Marques, 25 ap 401**  
**CEP: 86800-230 Apucarana – Pr**  
**(43) 425-1466           (43) 9973-4892**

E-mail: **malicemenegazzo@irapida.com.br**

## A(S) NOÇÃO(ES) DE GÊNERO DISCURSIVO SUBJACENTE(S) ÀS PRÁTICAS DE SALA DE AULA DE LÍNGUA MATERNA\*

João Beneilson Maia Gatinho  
Doutorado em Linguística Aplicada –IEL/UNICAMP

**RESUMO:** Este trabalho objetiva evidenciar a(s) concepção (es) de gêneros do discurso que subjazem às práticas de sala de aula de duas professoras da rede pública, que atuam no Ensino Fundamental. Usa-se como amostra doze seqüências didáticas construídas por essas professoras durante o planejamento de ensino no ano de 2002. Os resultados demonstram uma heterogeneidade na circulação de tipos de gêneros discursivos no ambiente escolar, uma certa desestabilização do fazer pedagógico em Língua Materna quanto ao uso desses gêneros e uma tentativa de associação entre gêneros discursivos e o nível de escolaridade.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Língua Materna; gênero discursivo; ensino/aprendizagem.*

### INTRODUÇÃO

O ensino/aprendizagem da Língua Materna (LM) na escola, desde os anos 80, vem passando por constantes transformações. Transformações estas que, do ponto de vista pedagógico, foram impulsionadas por dois grandes fatores. O primeiro deles imposto pelo próprio processo didático que, ao permitir a entrada do texto como unidade mínima de ensino, exige, se não uma revisão nas estratégias de ensino/aprendizagem, mas uma postura diferenciada do professor quanto ao tratamento dado ao texto nas aulas de LM.

O segundo fator propulsor dessas transformações foi o avanço das pesquisas tanto em Linguística quanto em Linguística Aplicada (LA), mas notadamente nesta última, ao trazer para o campo aplicado não apenas o(s) conceito(s) próprios da linguística, mas de outras áreas, como da Linguística Textual, da Pragmática, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia dentre outras, numa tentativa constante de colocar em diálogo áreas de conhecimentos diferentes com vistas a compreender melhor o processo de ensinar/aprender línguas na escola.

Essa postura de diálogo da LA com outras disciplinas, no dizer de Signorini (1998, p. 102), implica na substituição de “um percurso orientado para o reconhecimento e a verificação do que prevê o aparelho conceitual de referência para um percurso orientado para a busca e a criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma redefinição do objeto de estudo”.

O(s) gênero(s) discursivo(s), por essa ótica, passa(m) a ser visto(s) não apenas como um conteúdo de LM, mas sobretudo, como uma estratégia para o ensino/aprendizagem da língua em contexto escolar que pode viabilizar uma apropriação mais efetiva dos usos da língua.

Atualmente, entretanto, poucos estudos têm visto o gênero como uma estratégia de ensino, pelo menos, na literatura sobre o assunto, é comum vê-se a preocupação maciça com a descrição dos diferentes gêneros [carta, bilhete, chats, resumo, histórias em quadrinhos, e-mails, etc. (nesta linha vê Souza, 2002; Abreu, 2002; Costa, 2002)] ainda que sempre com vistas à sala de aula, mas a preocupação primeira é a sua descrição como se apenas a descrição de um determinado gênero bastasse para melhorar a produção/recepção de textos por parte dos alunos.

Por outro lado, tanto *o que* quanto *o como* ensinar no Brasil parece ser uma situação ainda não muito bem resolvida [a esse respeito ver Bastista, 2000, Travaglia 2000, Suassuna 1998], apesar das orientações das diretrizes curriculares nacionais o que se vê é uma “queda de braços”, isto é, de um lado um grupo mais radical

---

\* Este projeto faz parte das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Projeto Temático “Práticas de Escrita e de reflexão sobre a escrita em contexto de ensino”, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dra. Inês Signorini.

defensor de um ensino uninormativo, de outro, um grupo que sustenta a possibilidade de um ensino plurinormativo (GATINHO, 2001, p.87).

Particularmente, em relação ao ensino/aprendizagem da LM, é preciso primeiro ter o mínimo de consenso no *que* ensinar, para em seguida se pensar numa forma mais adequada de *como* fazer isto.

Admitindo que já seja consensual, pelo menos, em termos teóricos de que no trabalho com a língua deva ser considerado o gênero e, dado o objetivo deste estudo que é de pensar o(s) gênero(s) discursivo(s) não apenas como um conteúdo de ensino, mas, sobretudo, como uma estratégia de ensino/aprendizagem é preciso colocá-lo, como objeto de investigação no campo aplicado, na interface com outras disciplinas que na condição de estratégia possa ser o resultado crítico do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento que perpassam o processo didático.

Assim, para alcançarmos nosso objetivo, exporemos em um primeiro momento, os pressupostos teóricos que guiam nossa discussão. Em seguida, exporemos e discutiremos os resultados de análise da(s) noção(es) de gênero discursivo presentes nas doze seqüências didáticas que compõem a amostra neste estudo, para, finalmente, chegarmos às conclusões de ordem linguístico-pedagógicas.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 1.1 A ciência da Linguagem e a Noção de Gênero do Discurso

Nas Ciências da Linguagem, a base teórica central no que diz respeito a gênero do discursivo, pode ser encontrada nas posições do chamado interacionismo sócio-discursivo: Bakhtin (2003), Marcuschi (2000) e Dolz e Schneuwly (1998).

Para Bakhtin, sempre que falamos, utilizamos gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados são constituídos a partir de uma forma padrão de estruturação. Para ele, gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, construídos sócio-historicamente por cada esfera de utilização da língua e se relacionado diretamente a diferentes situações sociais de modo que cada uma destas situações gera um determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

Enquanto Dolz e Schneuwly (1998) desenvolvem a idéia metafórica de gênero como (mega) instrumento para agir em situações de linguagem, Marcuschi (2000) vê o gênero do discurso como uma forma concretamente realizada nos diversos textos empíricos. Nessas perspectivas, a linguagem é apreendida por meio de enunciados concretos, ouvidos e reproduzidos na comunicação verbal. Dessa forma, na modalidade falada da língua, aprender a falar é aprender a estruturar enunciados. Na escrita, a aprendizagem está centrada nas formas, nas exigências e nas potencialidades dos diferentes gêneros.

Os gêneros do discurso, por esse ponto de vista, são introduzidos em nossa experiência e em nossa consciência mediante três fatores sugeridos por Dolz e Schneuwly: as práticas de linguagem, que são os objetos de aprendizagem, as capacidades de linguagem e as estratégias de ensino.

É por meio das práticas sociais, isto é, das mediações comunicativas que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente construídas. Nesse sentido, os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma forma que dispõem as formas gramaticais. Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvirmos o outro, sabemos pressentir-lhe o gênero. Se não existissem gêneros e se não o



dominásemos, tendo que criá-los pela primeira vez no processo de fala, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 2003).

Durante uma determinada situação de interação, as capacidades de linguagem evocam as aptidões requeridas pelo participante da interação não só para adaptar-se às características do contexto e do referente como para mobilizar modelos discursivos, dominar operações psicolinguísticas e as unidades lingüísticas.

É por meio das interações, segundo Dolz e Schneuwly, que os alunos conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nos contextos sociais internalizando-os gradualmente, estruturando e regulando suas próprias estratégias de aprendizagem.

Como se pode verificar, através da breve noção de gênero utilizada pela Ciência da Linguagem, a preocupação maior é a sua conceituação, a busca de um referencial teórico que justifique a relevância de ser ensinado e em um segundo momento, na mesma proporção, o centro das atenções é, sobretudo, a descrição de determinados gêneros, a tentativa de compreender a especificidade de cada um deles, deixando implícita a crença de que por meio dessa descrição o professor possa repensar a forma de trabalhar a língua na escola [a esse respeito vê Costa (2001); Rosenblat(2001); Bräkling (2001); Rodrigues (2001)].

Ora, não basta descrever a estrutura e organização dos gêneros discursivos e defender que o ensino/aprendizagem de LM deva centrar-se no ensino desses gêneros, é preciso pensar também no *como* fazer isto no aqui-agora da sala de aula, caso contrário, corre-se o risco de se estar apenas mudando o(s) conceito(s) a ser(em) ensinado(s), ou seja, os objetos de ensino/aprendizagem e não a forma de ensinar. Em outras palavras, não basta mudar parte visível do ensino/aprendizagem de LM, é preciso também, mudar as concepções que têm servido de referência tanto na parte relativa à linguagem quanto relativa ao ensino/aprendizagem de língua no ambiente escolar.

## 2 ANALISANDO A(S) NOÇÃO(ES) DE GÊNERO DISCURSIVO NA ESCOLA

Tomar o(s) gênero(s) discursivo(s) também como uma estratégia de ensino/aprendizagem de LM significa pensá-los como meio para se atingir objetivos definidos, isto é, fazer dele(s) um meio a serviço de um fim que é a ação pretendida. Ação sobre o real que não pretende conduzir a verdade, mas fazer evoluir de modo que o indivíduo possa ser beneficiado. No caso do ensino/aprendizagem da LM servir de meio para que o aluno amplie sua competência interativa através da (re)produção de situações que poderão a vir acontecer dentro e/ou fora do ambiente escolar.

A primeira noção de gênero que pode ser percebida na descrição contida na seqüência didática abaixo, cujo título é *Recusa de Sugestões* a partir das atividades previstas para modalidade oral da língua, modalidade esta que muitas vezes é colocada à margem do processo de ensinar/aprender a LM, por julgar que os alunos ao entrarem na escola já dominam o código e sua presença nesse processo serve como preparação para aprendizagem da modalidade escrita.

Dando ênfase ao caráter dialógico no sentido bakhtiniano, as atividades propostas na seqüência didática abaixo, trazem o gênero conversa para a sala de aula, na tentativa de simular algo do cotidiano do aluno e fazê-lo perceber as diferentes formas de agir numa situação de uso específico de linguagem. Assim, além de reavivar na memória como se estrutura um diálogo (“tipos relativamente estáveis”), ajuda propiciar vivências de práticas sociais que aos poucos serão construídas/adequadas de acordo com o contexto, intenção comunicativa, interlocutor, etc.

### UNIDADE 2 – RECUSA DE SUGESTÕES<sup>1</sup>

OBJETIVOS PRAGMÁTICOS	:: aprender a não aceitar qualquer sugestão; :: aprender a recusar sem ser indelicado;
OBJETIVO PROCEDURAL	: Observar diferentes formas de como de recusa, como se agradece em diferentes situações de interação.
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS ✓ Gramatical	: utilizar diferentes meios lingüísticos para recusar uma sugestão sem ser indelicado, tais como, “É bonito, mas...”; “É interessante, contudo...”  : usar diferentes meios lingüísticos para agradecer e despedir-se, como por exemplo, “Você foi muito atencioso(s)...”; “Obrigado(a) pela gentileza..”, etc.
DURAÇÃO	3h
ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	Trabalho organizado em grupos de 04 alunos.
RECURSOS DE ENSINO	Quadro negro, giz, papel A4.
RECURSOS DE APRENDIZAGEM	Papel, caneta, lápis, borracha.
ATIVIDADES	SITUAÇÕES
✓ Modalidade Oral  : Expressão Oral    : Compreensão Oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>O professor pede que os alunos preparem, simulem e apresentem uma conversa a partir do seguinte roteiro:  <ul style="list-style-type: none"> <li>:: <b>A</b> e <b>B</b> procuram um presente de aniversário para uma determinada colega e solicitam a ajuda de <b>C</b> (um vender/uma vendedora);</li> <li>:: <b>C</b> indaga de quanto eles dispões e pede informações a respeito da pessoa que será presenteada (idade, personalidade, gosto, cor dos cabelos, etc..)</li> <li>:: <b>A</b> e <b>B</b> respondem.</li> <li>:: <b>C</b> Sugere um presente a partir das respostas;</li> <li>:: <b>A</b> e <b>B</b> discordam. (cada um justifica seu ponto de vista)</li> <li>:: <b>C</b> sugere outros presentes.</li> <li>:: <b>A</b> e <b>B</b>, novamente discordam, não aceitam as sugestões e saem da loja sem comprar.</li> </ul> </li> <li>Discussão entre os grupos da maneira como cada um deles executou s atividade.</li> </ol>

<sup>1</sup> Esta seqüência didática, assim como a outra que servirá de exemplo, é integrante de um conjunto de doze seqüências que formam o planejamento anual das professoras que serviram de informantes para a geração de dados constitutivos do *corpus* da minha tese de doutorado.

Uma outra noção de gênero discursivo subjacente às seqüências didáticas analisadas pode ser evidenciada na previsão de atividades para a modalidade escrita da língua, cujo título é *Uma carta à diretora da escola*

### UNIDADE 3 – UMA CARTA À DIRETORA DA ESCOLA

OBJETIVOS PRAGMÁTICOS	:: aprender a organizar suas idéias com vistas a argumentar em favor de um determinado propósito comunicativo;
OBJETIVO PROCEDURAL	:Observar e utilizar atitudes de postura de acordo com o interlocutor, como por exemplo, ao dirigir-se à diretora, aos colegas, etc.
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS ✓ Gramatical ✓ Vocabulário	: utilizar diferentes meios lingüísticos para argumentar, sobretudo, os conectores e operadores argumentativos; : utilizar diferentes modos de se dirigir as pessoas, como por exemplo, “ <i>Você, Vossa Senhoria, Senhora, etc.</i> ”
DURAÇÃO	4h
ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	: Discussão com todos os alunos da sala e em seguida, divisão da turma em grupos para fazer as observações na escola para depois construir o texto coletivamente.
RECURSOS DE ENSINO	Cópias de cartas argumentativa para servirem de modelo..
RECURSOS DE APRENDIZAGEM	Papel, caneta, lápis, borracha.
<p style="text-align: center;">ATIVIDADES</p> <p>✓ Modalidade Oral : Expressão Oral</p> <p>: Compreensão Oral</p> <p>✓ Modalidade escrita : Expressão escrita</p> <p style="text-align: center;">PROJETO DE ESCRITURA</p>	<p style="text-align: center;">SITUAÇÕES/SIMULAÇÕES</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos sob a orientação do professor fazem um passeio pela escola;</li> <li>2. Cada grupo fica responsável pela observação de determinado aspecto, como por exemplo, limpeza, conservação do prédio, atendimento aos alunos, etc.;</li> <li>3. Os grupos reúnem-se para discutir o que depende deles e como devem proceder;</li> <li>4. Coletivamente e com auxílio do professor, produzem uma carta à diretora da escola fazendo as solicitações que estejam ao alcance dela.</li> </ol>

Da mesma forma que são apresentados outros gêneros na escola como, bilhete, artigos de opinião, cartão postal, etc. a seqüência didática acima traz para escola o gênero carta sinalizando-o como estratégia de ensino/aprendizagem na tentativa de ampliar o *savoir-faire* linguageiro do aluno. Para tanto, procura pô-lo em interação com um interlocutor real, como por exemplo, seus colegas, a diretora, etc. e não apenas com o professor como sempre tem acontecido nas atividades que envolvem a modalidade escrita da língua.

Diferente do que acontece quando se apresenta um gênero escrito na escola, aqui se procura envolver o aluno em um projeto de escritura, levando em conta o contexto e a situação de produção. Assim, o aluno ao produzir o gênero carta sabe quem de fato será o seu leitor, qual é seu objetivo ao escrevê-la, por que da escolha desse gênero e a partir do coletivo ou individualmente faz escolhas lingüísticas que o ajudem de fato a alcançar seu objetivo.

Contudo, é preciso lembrar que, no momento da realização das atividades acima propostas, não necessariamente o resultado da atividade seja idêntica ao que fora proposto ao aluno, pois deve-se levar em conta que a idéia aqui é o gênero como estratégia e como tal ele é um meio para que o aluno possa, a partir dele, compreender os usos efetivos da língua nas mais variadas situações de interação, sabendo olhar para ele de diferentes pontos de vistas, comparando-os reflexivamente de modo a construir o(s) seu(s).

O problema tem sido a forma como o gênero vem sendo utilizado na escola, mas como objeto do que como estratégia de ensino. Dessa forma, a tendência é ocorrer seu engessamento para ser usado como modelo de práticas discursivas sem contudo evidenciar seu caráter dialógico com outros gêneros e a sua dinamicidade. Um exemplo significativo disso, é a tentativa frustrada e frustrante do professor associar determinados gêneros discursivos a série. Fazer um espécie de portfólio seriado de gêneros adequados a cada nível de escolarização, principalmente no Ensino Fundamental.

Outra situação é falta de critério na apresentação dos diversos gêneros, como se expondo o aluno de qualquer forma aos vários tipos de gêneros bastasse para que ele internalizasse as diversas práticas sociais de linguagem. Essa situação tem gerado uma certa desestabilização no processo de ensinar/aprender LM a partir de gêneros discursivos, o que tem levado a maioria do professores que já trabalham com gênero do discurso a voltar-se quase que exclusivamente para o ensino de sua estrutura ou então usar determinados gênero com ponto de partida para o ensino de regras gramaticais.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho defendemos a idéia de que o(s) gênero(s) discursivo(s) devem ser vistos como uma estratégia de ensino/aprendizagem da língua materna, sem contudo, perder de vista que na área da linguagem ele também se constitui como objeto de ensino.

Como estratégia de ensino/aprendizagem, o gênero serve de um meio a serviço de um fim – na área de LM possibilita uma aprendizagem mais significativa pautada nos usos efetivos da língua que o aluno faz na interação social.

A tentativa aqui foi a de evidenciar, a partir das atividades previstas nas seqüências didáticas, a noção de gênero mobilizada pelos informantes com a intenção de tornar o ensino/aprendizagem da LM nas escola mais significativa para a vida dos alunos o que em alguns momentos parece responder as expectativas das diretrizes curriculares nacionais e em outros, uma resvalação entre as sugestões das orientações contidas nessas diretrizes e as orientações teóricas que as informantes receberam ao longo de sua formação acadêmica. Tentou-se evidenciar ainda, que vendo o gênero não apenas como conteúdo, mas também uma ferramenta a serviço do ensino/aprendizagem da LM, é preciso que a LA esteja aberta ao diálogo com outras áreas do conhecimento no intuito de pensá-lo tanto como objeto quanto estratégia de ensino/aprendizagem. Aliás, promover o diálogo na construção teórico-metodológica com outras áreas, muitas vezes produzida em outros campos (Signorini, 1998) sem, contudo, perder de vista o objetivo do campo aplicado.

**BIBLIOGRAFIA**

BAKHTIN, M. ([1959-61] 2003). “O problema do texto”. In: **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1953] 2003). “Os gêneros do discurso”. In: **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais de a Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

BRÄKLIN, K. L. (2001). Trabalhando com artigo de opinião: Re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (2001). *A Prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's*. São Paulo: Mercado de Letras.

COSTA, S. R. (2001). A Construção de “ Títulos” em Gêneros Diversos: Um processo discursivo e polifônico. In: ROJO, R. (2001). *A Prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's*. São Paulo: Mercado de Letras.

DOLZ, J. & SHNEUWIY, B. (1998). *Genres et progression em expressiom orale et écrite: éléments de réflexion à propos d'ne expéirence tomande*. Enjeux, pp. 31-49.

GATINHO, J.B. (2001). *Concepções de Língua/linguagem e Práticas de Sala de Aula*. Belém-PA: UFPA. (Dissertação de Mestrado).

MARCUSCHI, L. A. (2000). *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, A. P. *et alii*. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lacerda.

RODRIGUES, R.H. (2001). O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (2001). *A Prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's*. São Paulo: Mercado de Letras.

ROSENBLAT, E. (2001). Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (2001). *A Prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's*. São Paulo: Mercado de Letras.

TRAVAGLIA, L.C. (2000). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.

SIGNORINI, Inês. (1998). Do Residual ao Múltiplo e ao Complexo. In: SINORINI, Inês e CAVALCANTE, Marilda C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras.

SUASSUNA, L. (1998). *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus.

## ASPECTOS DO TEXTO LEGISLATIVO PENAL COMO SUBGÊNERO TEXTUAL

Mariza do Nascimento Silva Pimenta-Bueno  
Ph.D. em Linguística, Stanford University  
Professora Associada, Departamento de Letras, PUC-Rio e Advogada

Regina de S. F. Lima da Silva  
Mestre em Letras, PUC-Rio  
Professora, FAETEC

### RESUMO:

Os textos legais apresentam formas de articulação interna e externa (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. Mais particularmente, as leis penais, além de se apresentarem, como de praxe, em textos legais, sob forma segmentada (títulos, capítulos, artigos etc.), possuem uma sintaxe peculiar e sujeitam-se a restrições nos campos semânticos recobertos, dado versarem, apenas, sobre os bens jurídicos socialmente mais valorados.

Este trabalho trata do texto legislativo penal, conforme consubstanciado em normas incriminadoras do Código Penal Brasileiro, visando nele identificar marcas lingüísticas que o elevam à categoria de subgênero textual.

### PALAVRAS-CHAVE:

O gênero texto legal e o subgênero texto legislativo penal.

O subgênero legislativo penal: formas de articulação e marcas formais, sintáticas e semânticas.

O subgênero legislativo penal e a expressão lingüística de condutas socialmente desvaloradas.

### 1. Introdução: 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 ementários 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 como um gênero é equivocado.** Melhor seria conceber-se cada uma dessas quatro formas de manifestação, de *per si*, 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.

Cumpra, 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 (cf. subseção 1.1.), quanto às **formas de segmentação interna** do mesmo, que se constituem em um dos aspectos de sua organização estrutural (cf. subseção 1.2.).

### 1.1. Formas de articulação interna e externa do texto legal

Em sua primeira acepção, a palavra **articulação** remete não só às formas pela 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, **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 LT), 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.

## 1.2. 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, (6.a.) se refere à epígrafe; (6.b.), à ementa; (6.c.), ao preâmbulo e (6.d.), ao primeiro artigo do texto legal.

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

(6.b.) 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.

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

(6.d.) 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** (cf. art. 3º, III, da LC-95/1998) abarca: as disposições relacionadas à implementação das normas de conteúdo substantivo (ex. (8.a.)); as disposições transitórias, se for o caso (ex. (8.b)); a cláusula de vigência (ex. (8.c.)); e a cláusula de revogação da lei, quando couber (ex. (8.d.)). 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. (8.e.)). Assim sendo, entendem as autoras que também este segmento da lei integra a parte final da estrutura da mesma.

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

### 1.3. 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 da 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 explicação 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 (*cf.* Códigos Tributário, Penal, de Processo Penal e de Processo Civil), há uma freqüência 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 lingüisticamente pelo freqüente uso do **infinitivo**, do **presente simples** com valor atemporal e de construções condicionais iniciadas por pela conjunção **se** e com o verbo no **futuro do subjuntivo**.

No que concerne à **impessoalidade/generalidade** dos textos legais, esta transparece, lingüisticamente, na ausência de qualquer referência ao autor da norma, por um lado, e, por outro no centramento da mesma na 3<sup>a</sup>. 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 si*).

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.

## 2. 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.

## 2.1. 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* (cf. **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.

## 2.2. 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 **minuciosa 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**

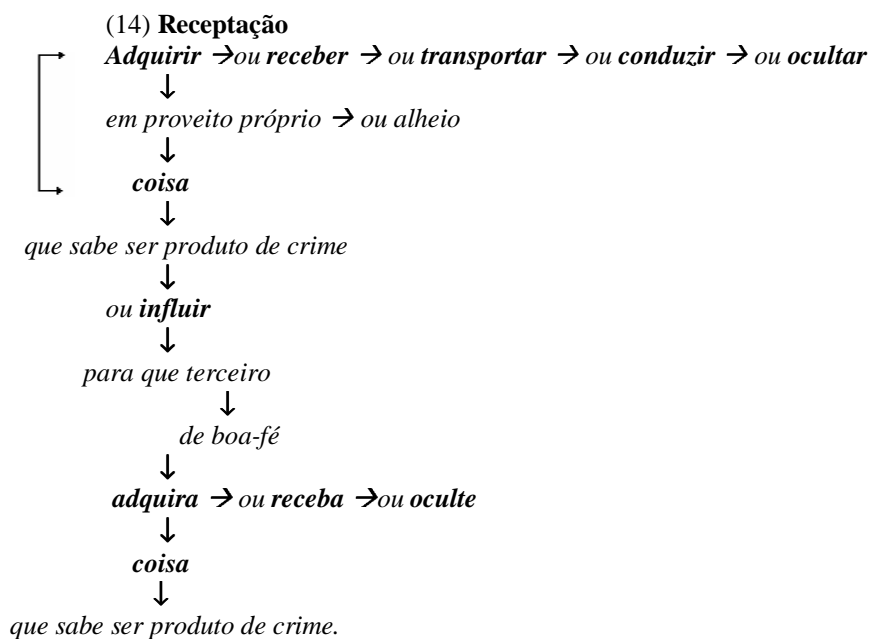
Art. 180 - Adquirir, receber, transportar, conduzir ou ocultar, em proveito próprio ou alheio, coisa que sabe ser produto de crime, ou influir para que terceiro, de boa-fé, a adquira, receba ou oculte:

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 (cf. (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 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 o verbo sempre ocupar 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 (cf. o crime do art. 124 - *provocar aborto em si mesma ou consentir que outrem lho provoque*) ou os homens (cf. 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 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**: (...)

### 2.3. Aspectos semânticos

Por ser o Direito Penal ser 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 lingüístico-semântica, revela que, via de regra, os **verbos**, tomados como elementos nucleares das normas penais, não refletem, **por si só**s, 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** (cf. *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:

#### (16.a.) 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:

(16.b.) 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.).

#### (17.a.) 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 (17.b.).

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

Note-se que qualquer verbo que venha a substituir *abusar*, em (17.a.) e (17.b.), 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 (17.c.) e (17.d.).

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

(17.d.) 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. Isto é, 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 (18.a.) e (18.b.), que adquire um matiz negativo no primeiro caso, e um matiz positivo, no segundo, quando considerado em conjunto com os complementos que o acompanham.

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

(18.b.) 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 (19.a.), a expectativa positiva inicialmente associada ao verbo *realizar* só se desfaz ao se chegar ao final da frase: sem prévia autorização legislativa. Já, em (19.b.), a expectativa semanticamente positiva associada a tal verbo se confirma pelo complemento que o acompanha, que reafirma a sua positividade básica, intrínseca.

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

(19.b.) 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.

### 3. 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 bibliográficas

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

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

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



## **Avaliação do material didático no ensino de línguas estrangeiras**

Patricia Denicoló David

(PG – UNIOESTE)

**RESUMO:** O Material Didático deve ser condizente com a abordagem do professor e da escola para ensino de língua estrangeira. A abordagem comunicativa requer um material didático que estimule o aprendente a comunicar-se, pensar, refletir e raciocinar. Deve também, combinar conteúdos autênticos juntamente com conteúdos lingüístico-comunicativos proporcionando aprendizado através do conhecimento e das experiências anteriores e utilizando-se da interação entre professor/alunos e alunos/alunos e da funcionalidade da linguagem e sua relação com o meio social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Material Didático; abordagem; língua estrangeira.

**ABSTRACT –** The Educational material must be conditioned with the approach's teacher and school for the foreign language learning. The Communicative Approach needs a Educational material which encourage students to communicate, to think and to reflect. It must combine the real contents with the communicative linguistics contents, providing a learning through knowledge and previous experiences and using the interaction between teacher/students and students/students and the language functional and its relation with the social environment.

**KEY-WORDS:** Educational material; approach; foreign Language.

Nos PCNs do Ensino Médio e Fundamental, as línguas estrangeiras modernas são consideradas como parte, disciplinas variadas, o que quer dizer que elas não reprovam, dando a elas uma importância menor do que disciplinas como Matemática, Português e demais. Ao contrário, cresce a cada dia a necessidade de dominar uma Segunda língua fluentemente, seja ela o inglês, o espanhol, o alemão, ou qualquer outra.

Desde que o francês perdeu sua hegemonia como língua de elite, o inglês tem sido vastamente ensinado nas escolas seja esta pública ou privada, criando assim um estigma quanto a vitalidade de seu domínio, e por isso, se passou a considerar o inglês praticamente obrigatório na grade curricular de qualquer aluno.

Na prática isso não acontece verdadeiramente. Considerando a atual situação do ensino de Língua Estrangeira (LE), nota-se algumas problemáticas no aprendizado de Língua Estrangeira em escolas, públicas ou privadas, a abordagem adotada, a má condução do livro didático, a falta de planejamento para coerência da abordagem do livro didático para com a do professor, o não domínio de nossos alunos da língua Materna, o que repercute diretamente em LE; a heterogeneidade do conhecimento da LE em uma mesma sala de aula.

Aprender uma nova língua é também aprender a (re)elaborar conhecimentos, como se faz nas escolas, nas disciplinas fora da área da linguagem. Para tanto é necessário um material didático que propicie atividades temáticas e faça uso de tópicos interessantes e corpos de conhecimento, priorizando o sentido, juntamente com projetos e tarefas que darão um forte sentido à ação de aprender.

Os livros didáticos devem apropriar-se de textos de conteúdos reais, de assuntos que o aluno já tenha visto em outra disciplina, proporcionando aprendizado através do conhecimento e das experiências anteriores, da interação entre professor/alunos e alunos/alunos, da funcionalidade da linguagem e sua relação com o meio social.

Para que esta interdisciplinaridade ocorra, é necessário textos que apelem para o interesse e as necessidades dos alunos e que propiciem familiaridade com o conteúdo, por já terem sido, pelo menos em parte, estudados em outra disciplina (história, por exemplo). Conseqüentemente haverá um reforço no conteúdo do texto e uma centralização dos pontos lingüísticos necessários para o ensino da língua estrangeira, de acordo com o professor.

O Material Didático deve estimular o aprendente a comunicar-se, pensar, refletir e raciocinar. Deve também, combinar conteúdos autênticos juntamente com conteúdos lingüístico-comunicativos na aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto escolar. Isto representa, a vantagem de promover sistematicamente a aprendizagem tanto da regra como do uso.

Segundo Almeida Filho (1994, p.44), o material didático é uma codificação de experiências potenciais com uma língua-alvo organizada em unidade de trabalho, acompanhados ou não por notas e planos constantes de manual do professor, fitas, cartazes, cartuchos e cadernos de exercícios. Os materiais didáticos não são apenas uma simples questão de escolha do melhor, mas sim uma questão de (re)copiar o que parece ser melhor ou ainda uma questão de seguir a melhor receita intuitiva para o sucesso.

Este estudo avaliou o Material Didático utilizado nas aulas de inglês, por uma turma da 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular do Oeste do Paraná. A escola propunha uma educação “bilingüe”, porém segundo dados coletados até então, vai se evidenciando e se caracterizando mais como um projeto de oferta de 2.ª língua.

A proposta desta escola enquadrava-se no método de “Language Acquisition Program” com base na Abordagem Comunicativa e futuramente, pretendia-se iniciar o “Dual Language Instruction” onde os conteúdos das disciplinas curriculares específicas (história, geografia, ciências, etc), seriam apresentados em ambas as línguas; português e inglês. Tal procedimento, ao mesmo tempo que promoveria o conhecimento de áreas específicas em inglês, auxiliaria no processo de aquisição da Segunda língua.

Os alunos desta 6ª série eram divididos em dois grupos para assistirem as aulas de inglês, onde no máximo tinha-se 12 alunos em cada turma.

Sendo assim, percebeu-se, através de relatos dos professores e observação das aulas, que uma turma reagia muito bem as aulas, demonstrando interesse e interagindo com o professor e com demais alunos, enquanto a outra turma, (praticamente em sua totalidade), recusava-se a falar em inglês durante as aulas, demonstrando desmotivação e resistência à língua e as aulas. Diante desta disparidade no processo ensino/aprendizagem pretende-se buscar subsídios para possíveis soluções das seguintes questões:

A abordagem dos professores em sala de aula condiz realmente com a Abordagem Comunicativa?

O livro didático propõem situações onde a interação, através de contextos reais, ocorra naturalmente entre os alunos e o professor?

Segundo os professores da escola o material didático intitulava-se como comunicativo, assim como a abordagem das aulas também. A abordagem Comunicativa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, proporciona ao aluno um contexto de interação, de caráter simétrico, para que ele possa constituir-se como sujeito do discurso e da aprendizagem.

Complementando a nova LDB, os PCNs para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras são amplos em seus objetivos. Os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.

Os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem.

Entretanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Destarte, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua Língua Materna. Considerando também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.

Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras)

Esta ênfase na leitura tem gerado muitas críticas por parte de muitos professores. Argumenta-se que enquanto a própria lei baseia-se no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (Art.3º, Inciso III), os Parâmetros restringem o espaço de ação do professor. Embora existam muitos argumentos a favor dessa ênfase, a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito breve o aluno certamente perceberá que para “falar” uma língua estrangeira, só frequentando um “um curso de línguas”.

Considerando que, os professores da escola analisada, trabalhavam com a Abordagem Comunicativa (segundo os mesmos), o Material Didático utilizado deveria estimular o aprendente a comunicar-se, pensar, refletir e raciocinar.

De acordo com Widdowson, estes critérios são denominados de apelo racional, e este juntamente com integração e controle distinguem os materiais comunicativos de materiais não comunicativos. A integração combina de forma natural as quatro habilidades lingüísticas através de atividades completas e tarefas globais. O controle é utilizado para designar tarefas que estão ao alcance da maturidade cognitiva e experiência educacional do aluno.

O objetivo primordial do ensino de língua estrangeira da escola é habilitar o aprendente a se comunicar na língua alvo, envolvendo compreensão e produção, tanto oral (mais enfatizada na abordagem comunicativa) quanto escrita. Com este objetivo em mente, o professor deve apresentar ao aluno o novo código, ensinado-o a utilizá-lo, fazendo-o praticar na sala de aula nas suas várias modalidades, proporcionando ao aluno comunicação, interação com os colegas, tudo na língua alvo.

Para que este objetivo seja alcançado o professor deve oferecer ao aluno, gradativamente, as funções e estruturas da língua estrangeira, selecionadas pelo autor do livro didático adotado pela escola.

Nota-se porém, que apesar da Abordagem Comunicativa fazer referências constantemente a “situações autênticas” para se praticar esses novos códigos, nem sempre as situações apresentadas são da vida real, o objetivo maior é o ensino do novo código, da variedade padrão da língua meta; o aluno deve aprender a utilizá-la adequadamente nas diversas situações.

Parece não haver preocupação com o “dizer a verdade”, as situações apresentadas para o aluno praticar a língua, são em geral, situações imaginárias, simuladas, com possibilidade de realização ou não. Vão desde interações prováveis de ocorrer na vida fora da escola, como médico-paciente, até do tipo “se meu fusca falasse”: - se você fosse um carro, um animal, qual seria?

Esse tipo de interação proporcionado pelo livro didático, é classificado como interação não espontânea e parecem predominar nos estereótipos de aulas de línguas. Grande parte da interação existente na sala de aula de línguas ocorre a partir de tarefas preparadas para atingir determinados objetivos de ensino. O aluno em geral utiliza a língua alvo para falar com o professor ou com os colegas somente para cumprir a tarefa proposta: respondendo ou fazendo perguntas, dramatizando situações, praticando estruturas e funções. Essas tarefas, por sua vez, são decorrentes de uma prática pré-estabelecida pelo professor, orientada pela escola, que propõe seqüencialmente atividades mais controladas, menos controladas ou mais livres em termos de utilização de determinadas formas da língua.

Contudo, o livro analisado demonstra fortemente em suas atividades uma grande ênfase à gramática. Isto fica explícito através de exercícios como "Investigating English", onde além de apresentar exercícios com lacunas para serem completados com pronomes subjetivos, adjetivos possessivos, enfim gramática, trabalha também com o "faz de conta", pois é proposto aos alunos que eles sejam "detetives" da língua inglesa e assim consigam desvendar seus mistérios.

Em algumas lições são apresentados textos que abordam temas interessantes como "World Facts", "Olympic Medals" e outros. Porém os diálogos são dados prontos no livro e convidam os alunos, através do enunciado, a serem "praticados" (na verdade repetidos) pelos mesmos.

No final do livro, encontra-se o "Workbook" onde os alunos podem reforçar a gramática aprendida através de exercícios de reestruturação de frases na afirmativa, negativa e interrogativa (conforme o modelo dado de exemplo), preenchimento de lacunas e associação de uma coluna com perguntas com outra de respostas.

Os professores, ao utilizarem os livros didáticos ficam compelidos a se desprenderem dos textos do material, introduzindo temáticas inovadoras e envolventes, extrapolando para além de situações prioritariamente comunicativadoras de objetivos lingüísticos.

Almeida Filho (1997, p.52) corrobora afirmando que:

A dificuldade fica premente na aula quando tenta-se a confluência de dois momentos que, na realidade, não se complementam: discussões temáticas significativas em que aproveitam os momentos férteis surgidos em aula e a retomada do livro didático para as sistematizações gramaticais.

O autor Widdowson (1990, p.106), acredita que muitas das dificuldades que os alunos enfrentam decorrem diretamente do tipo de ensino (focalizado na gramática) que lhes é imposto, isto confirma-se na citação a seguir:

Esse ensino tem representado a linguagem, e mal, como um conjunto de elementos formais para ser produzido e apreendido através das habilidades lingüísticas fora de um contexto comunicativo real e sem um objetivo comunicativo real. Tal modelo de linguagem fica remoto da experiência pessoal do aprendiz e não causa surpresa que ele tenha dificuldades em adquirir a língua-alvo.

Deve-se considerar também que a evolução ou o fracasso, na aquisição da língua alvo, pode ocorrer por um conjunto de fatores e não somente pelo Material Didático.

Segundo, Baker (1985, p.341), no jardim da linguagem existem diferentes sementes, diferentes flores, que passam por diversas condições para desenvolver o processo de crescimento. O solo natural, as condições climáticas formam o contexto para o crescimento do jardim. Assim o professor como um “jardineiro” da linguagem tem que proporcionar aos seus alunos condições para o desenvolvimento e crescimento em relação à aquisição de uma segunda língua. Pois, as mesmas sementes semeadas em diferentes solos ou em diferentes condições climáticas podem mostrar um desenvolvimento e crescimento diferente, às vezes florescendo e às vezes crescendo sem todo potencial e beleza que poderia ter. Esta analogia sugere que para o bom desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, é necessário relatar e integrar os dados, o contexto o processo e os resultados. Para o autor o processo de aquisição de uma Segunda língua envolve quatro etapas diferentes, seriam estas, o ambiente, os ingredientes, o processo de desenvolvimento e os resultados, os quais para Almeida Filho (1993, p.117) apresentam-se como planejamento, os materiais, o processo de ensino/aprendizagem e a avaliação.

Além disso, o autor Braggio (In. Mello, 1999, p.57), afirma que o processo de aprendizagem pressupõe a conscientização e a aceitação das diferenças socioculturais e lingüísticas tanto por parte do professor quanto do aprendiz, a construção do aprendizado através do conhecimento e das experiências anteriores, a interação entre professor/alunos e alunos/alunos, a funcionalidade da linguagem e sua relação com o meio social.

Considerando os fatores mencionados acima, mas enfatizando a influência do Material Didático no processo de ensino/aprendizagem, pode-se argumentar que os professores e os materiais didáticos devem trazer uma concepção clara e definida do que representa a experiência de aprender e ensinar uma língua estrangeira, preocupando-se com o valor significativo que deve ser dado a essa experiência. Faz-se necessário que o professor tenha diretrizes embasadas cientificamente na realização de sua parte no processo educacional, acrescido de um bom material didático compatível com a sua abordagem.

Assim, fazendo uso de materiais didáticos e procedimentos de sala de aula eficazes, que derivam de uma compreensão do que é linguagem e de como ela é usada, para não serem vítimas de materiais de ortodoxias e modismos.

É necessária uma boa avaliação dos Materiais Didáticos, onde que num dado momento, professores reunam-se e juntos possam refletir sobre a abordagem da escola e sobre o desenvolvimento do planejamento para a mesma, assim, conscientemente, avaliar qual material didático seria mais condizente para o seu contexto escolar. Conseqüentemente podendo elaborar um planejamento de acordo com a abordagem da escola, procurando

amenizar as necessidades, fantasias e interesses dos alunos, diminuindo (ou eliminando) assim as dificuldades e rejeição por parte dos mesmos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J C P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

\_\_\_\_\_. Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada. **Revista Letras**, n. 2, UFSM, Santa Maria (RS), 1991.

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. New York, 1993.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CLARK, J.L. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

DUBIN, F. e OLSHTAIN, E. **Course Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GROSJEAN, Francois. **Life with two languages: An introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HATCH. **A Abordagem Comunicativa no Ensino de Línguas: Promessa ou Renovação na década de 80?** 1983.

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

MELLO, Heloísa A. Brito de. **O Falar Bilíngüe**. Goiânia: UFG, 1999.

MOITA LOPES, E.P. “Elaboração de Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras: um Modelo Operacional”. **Revista Perspectiva**, n. 8. Florianópolis: Editora da UFSC, 1987.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. **Declaração Universal dos direitos lingüísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. Oxford: England, 1995.

SKUTNABB – KANGAS, Tove. **Bilingualism or Not – The Education of Minorities**. Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

STENHOUSE, E. **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heineman Educational, 1975

TABA, H. **Curriculum Development: Theory and Practice**. New York: Harcourt, Brace And World, 1962.

VERMES, G; BOUTET, J. **MULTI-linguismo**. Campinas: Editora Unicamp, 1989.

WIDDOWSON, H.G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 1991.

WILKINS, D. A . **Notional Syllabus**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

## **BASES PARA A ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DE GÊNEROS POR UM GÊNERO EM FORMAÇÃO**

Resumo:

A base deste trabalho, que trata da "fase psico-espiritual do gênero de auto-ajuda", é a conjugação dos conceitos bakhtinianos forma arquitetônica/forma composicional, autor/ouvinte/herói e gênero, o que inclui a esfera de atividade. O objetivo é mostrar que esse gênero está em formação, dada sua falta de articulação e de autonomia "genérica", e que se forma a partir dos gêneros aos quais parasita e aos quais se opõe.

Palavras-chave: formação de gêneros; apropriação; Bakhtin

Abstract:

The basis of this paper about the psycho-spiritual phase self-help genre is the convergence of Bakhtinian concepts of architectonic/compositional forms, author/hearer/hero and genre, including also the activity sphere. The goal is to show this genre to be in formation on the basis of its lack of "generic" articulation and autonomy, and that it forms itself from genres it parasitizes and to which it is opposed.

Keywords: genre formation; appropriation; Bakhtin

Adail Ubirajara Sobral  
Doutorando LAEL/PUC-SP  
Membro do GES/USP  
Bolsista CNPq

Um ato de nossa atividade, de nossa experiência concreta, é como Jano, que tem duas faces. Ele olha em duas direções opostas: olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e olha para



a uni-ocorrência nunca-repetível da vida atualmente [concretamente] vivida e experimentada. Mas não há um plano unitário e ímpar em que essas duas faces se determinariam mutuamente em relação a uma única unidade uni-ocorrente. É apenas o evento uni-ocorrente do Ser no processo de atualização [em termos filosóficos] que pode constituir essa unidade uni-ocorrente; tudo aquilo que tem caráter teórico ou estético tem de ser determinado como um momento [em termos filosóficos] constituinte no evento uni-ocorrente do Ser, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos. Um ato tem de adquirir para si um plano unitário único a fim de ser capaz de refletir-se em ambas as direções — em seu sentido ou significado e em seu ser; tem de adquirir para si a unidade da responsabilidade [responsabilidade + responsividade] bilateral — tanto para seu conteúdo (responsabilidade especial) como para seu Ser (responsabilidade moral). E a responsabilidade especial, além disso, tem de ser colocada em comunhão com a responsabilidade moral unitária e uni-ocorrente *como um momento constituinte nela*. Essa é a única maneira de se poder suplantar a perniciosa não-fusão e não-interpenetração de cultura e vida [grifos e inserções meus].

BAKHTIN\*

## Introdução

A base deste trabalho, que trata do “gênero de auto-ajuda psico-espiritual”, ou melhor, da “fase psico-espiritual do gênero de auto-ajuda”, é a conjugação dos conceitos bakhtinianos forma

---

\* Fontes: *Toward a Philosophy of the Act*, com tradução do russo e notas de Vadim Liapunov e edição de Vadim Liapunov e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1993; e Bajtin, M. M. *Hacia una filosofía del acto ético*. De los Borradores Y otros escritos. Trad. do russo por Tatiana Bubnova. Barcelona, Anthropos / Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1997 Tradução para o português minha.

arquitetônica/forma composicional, autor/ouvinte/herói e gênero, o que inclui, é sempre bom lembrar, a esfera de atividade — claro que perpassadas por outros aspectos da obra bakhtiniana —; do conceito de contrato fiduciário da semiótica greimasiana; dos conceitos de espaço e comunidade discursivos de Maingueneau; e das noções, que proponho, de “fase parasitária” do gênero e de “intergenericidade”, fundada na de interdiscursividade.

O objetivo é mostrar que esse gênero está em formação, dada sua falta de articulação e de autonomia “genérica”, e que se forma a partir dos gêneros aos quais parasita e aos quais se opõe: o religioso; o médico em suas vertentes clínica e principalmente psiquiátrica; o psicológico; o psicanalítico, e, subsidiariamente, o acadêmico e o pragmático. A pretensão maior é tentar provar que esse tipo de relação entre gêneros talvez seja uma fase de constituição de todos os gêneros, que não surgem do nada, mas de gêneros existentes, ainda que se proponham a alterá-los, subvertê-los e mesmo substituí-los.

### **Por que tomar livros de auto-ajuda por objeto?**

São livros inegavelmente populares em nossos dias; suas vendas alcançam números impressionantes. E, se isso ocorre, eles estão dando respostas a alguma pergunta feita pelo público, usando-se “pergunta” e “resposta” no sentido de Bakhtin, o que vai bem além da forma diálogo e das réplicas de diálogos reais. Em 1994, as vendas dos livros de auto-ajuda alcançaram 411,9 mil exemplares. De 1997 a 1998, as vendas dobraram, passando de 1,1 milhão para 2,1 milhões de exemplares. O segmento cresceu 700% a partir de 1994, e os livros em geral meros 35%! Destaque-se que, no Brasil, do total de livros vendidos, 65% são didáticos e 35% não-didáticos, e que os livros em questão, malgrado suas propostas “professorais”, estão neste último universo. Além disso,

o gênero se “auto-justifica” por meio da alegação implícita — e isso é fundamental — de que o modelo das profissões de ajuda (medicina, psiquiatria, psicologia, religião, etc.) está em crise, apresentando-se como portadores de propostas capazes de melhor servir às necessidades humanas sem recurso a “terceiros”, entrando assim em confronto com uma dada esfera de atividade e de uma maneira sobremodo específica.

Do ponto de vista teórico, a atual fase do gênero permite identificar características da apropriação de gêneros por gêneros em formação, um importante fenômeno para estudos de gênero. Essa fase serve ainda para explorar a questão da intergenericidade, que, baseada na de interdiscursividade, pretende ir além dela, ao tentar unir de um lado a relação entre discursos ou discursividades e, do outro, a relação entre formas arquitetônicas e composicionais de diferentes gêneros em inter-relação dinâmica na gênese das discursividades — o que permite explorar de maneira sobremodo produtiva o arcabouço das propostas do Círculo de Bakhtin.

### **Definições**

Forma arquitetônica é o termo que designa um texto como totalidade imbuída da unidade advinda do sentido, estando suas partes articuladas internamente de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas às outras — constitutivamente, portanto.

Forma composicional é a realização discursiva, a partir da materialidade com que trabalha o autor/locutor, da concepção, do projeto enunciativo, configurado na forma arquitetônica. Um tema trágico pode por exemplo ser tratado tanto num drama como numa comédia; estes são as formas composicionais; aquele, a forma arquitetônica. Não se pode pensar a forma composicional sem

pensar na forma arquitetônica: uma não existe sem a outra. O discurso une e integra, por meio desse par de atividades, o material, a forma e o conteúdo do discurso; não é ele porém autárquico, nem constitui um artefato, pois seu vir-a-ser depende igualmente da relação estabelecida entre autor, ouvinte e "herói".

Autor/locutor em Bakhtin é autor objetivado, uma personagem de si mesmo criada pelo sujeito empírico que "autora"/enuncia. O herói é o tópico do enunciado/discurso. O ouvinte/leitor/interlocutor é aquele a quem se dirige o autor/locutor, sendo igualmente objetivado, não um sujeito empírico. Claro que os sujeitos empíricos, e o mundo empírico, estão presentes na transfiguração inteligível do sensível que é o discurso. O discurso envolve arquitetura e composição, bem como as relações entre autor, tópico e ouvinte e as formas textuais que lhe conferem concretude, a par do espaço sócio-histórico-institucional de enunciação. O que nos leva ao gênero.

Os estudos e teorias bakhtinianos do gênero não apresentam uma tipologia textual, mas enunciam princípios gerais e realizam análises de textos e de conjuntos específicos de textos, englobando as formas de textualização, os tipos de texto, as estruturas textuais, e buscando, ou pretendendo, transcendê-los, ao definir gênero em termos de esferas de atividade, que vão além do conceito de situação de produção, interação, instituição, atos de fala etc. e de coesão e coerência textuais etc., dado que cobrem a produção, a recepção e a circulação dos gêneros, discursos etc..

Em outras palavras, a proposta bakhtiniana integra a textualização — aspecto que costuma ser hipertrofiado em algumas tipologias textuais — à inserção interativa do discurso — aspecto que acaba, em algumas pragmáticas, por subsumir a textualização. Trata-se de pontos de vista parciais que são superados por uma perspectiva bakhtiniana, em que é mais relevante o objeto

construído a partir do fenômeno observado do que a simetria metodológica ou as técnicas, e que recusa ademais isomorfismos rígidos entre funções textuais e funções discursivas, identificando em vez disso complexas relações entre esses elementos.

Não há isomorfismos entre uma dada esfera e um dado gênero. No âmbito do gênero, o autor diz tudo em termos concreto-referenciais, ou seja, deixa no enunciado as marcas reconstituídas da enunciação, que só é acessível no enunciado. Dizer "marcas reconstituídas", ressaltado, não significa ver no discurso a representação objetiva do mundo, nem ver os parceiros da interação como sujeitos empíricos, ainda que estes sejam o ponto de partida de suas contrapartes discursivas, exceto na situação face-a-face, se bem que certos aspectos da situação de enunciação só são percebidos *post factum*.

Considera-se a relação entre os gêneros primários e os secundários, assim como — o que tem grande relevância — os processos históricos de formação e transformação destes, englobando tanto sua derivação a partir daqueles como a própria interrelação, assimilativa e polêmica, entre gêneros, os gêneros híbridos e intercalados, etc., e os embates nas esferas de atividade. São considerados ainda, para fins de definição do gênero, os temas, ideologicamente fundados, que podem ser enunciados nos gêneros; as formas composicionais; as maneiras como as unidades da língua são configuradas no gênero; a entoação avaliativa do locutor, que implica a responsividade ativa do interlocutor; e as marcas específicas de textualização do gênero, ou seja, o estilo, que nunca é individual e sempre tende à cristalização em gênero.

Os gêneros híbridos são a junção de duas linguagens, separadas social e/ou historicamente, no âmbito de um mesmo enunciado. Trata-se de um recurso intencional e consciente; mas é um dos processos que intervêm na mudança lingüística em geral.

Intencional descreve aqui não alguma autarquia autoral, mas o procedimento de *representar* a linguagem de outrem, em vez de simplesmente dar uma *amostra* dela, o que tem relação com o fato de as duas linguagens representadas serem postas em confronto a partir de um dado ponto de vista.

Os gêneros intercalados são uma das principais formas de introdução do plurilingüismo. Trata-se do recurso a gêneros os mais diversos no âmbito da arquitetura discursiva; estes mantêm sua estrutura, sua autonomia e suas idiossincrasias lingüísticas e estilísticas. Embora não haja uma atividade de apropriação, mas de "apresentação", seja quando mostrados como objeto pelo discurso ou representados à luz do ponto de vista do autor, claro que essa apresentação é uma forma de reprodução do discurso do outro que, como todas, reacentua esse discurso, podendo mesmo haver um perceptível confronto entre o gênero intercalado e a "direção" do sentido da obra.

### **Livros de Auto-Ajuda "Psico-Espirituais": Um Gênero "Parasitário"?**

Qualifico o gênero de livros de auto-ajuda estudados como psico-espirituais porque propõem regras de comportamento em geral a partir do aspecto subjetivo da identidade e da união entre indivíduos em termos religiosos não institucionais, em vez de livros das vertentes mais tradicionais: a do "bem viver", que concilia o individualismo pragmático e os princípios da religião puritana em termos de caráter dos seres humanos; a do "como fazer", que é bem geral; e a de como tomar iniciativas independentemente do governo ou de outras instâncias, como é o caso de escritos proto-feministas de, por exemplo, Charlotte Brontë — que precedem essa vertente que abordo e que são por ela

incorporadas/subvertidas/apropriadas, o que é outra relação intergenérica, mas de que não vou falar aqui.

Uso “parasitário”, em vez de “parasita”, porque o sufixo “ário” indica movimento. Logo, não me refiro a uma relação passiva de apropriação etc. do gênero “outro”, mas a uma relação dinâmica de confronto/acolhimento/incorporação/denegação.

### **Livros de Auto-Ajuda “Psico-espirituais”: Um Gênero “Parasitário”?**

As características específicas do parasitarismo simulacral instituído/admitido pelo gênero de auto-ajuda são a tentativa de legitimar a programação dos “pensamentos, palavras e atos” dos alocutários; a proposição (autoritária e dissimulada) da “comunidade dos autores de auto-ajuda” como portadora da palavra de autoridade; a auto-promoção do gênero como alternativa aos gêneros parasitados, fundada na apropriação desses gêneros no que eles têm precisamente de programadores, ou seja, a crítica que lhes é feita encobre o uso das mesmas estratégias criticadas pelo gênero de auto-ajuda.

Isso se explica: trata-se do esforço de criar uma esfera paralela, ou de redefinir uma dada esfera, a partir do mesmo universo enunciativo dos gêneros parasitados, com vistas a ocupar o espaço discursivo destes e redefinir o contrato fiduciário, de confiança/confidência, entre autor e leitor, criando quem sabe uma nova comunidade discursiva — por mais virtual que seja. Isso requer um *ethos*, uma imagem de enunciador, que marque o autor como inegavelmente capaz de propor o que propõe — afinal, o gênero tem inimigos influentes!

### **Estratégias genéricas do gênero de auto-ajuda**

As principais estratégias de apropriação das formas composicionais e arquitetônicas dos gêneros parasitados são:

a) uma identificação do problema a ser abordado em termos de diagnóstico *médico com toques religiosos*. Esse diagnóstico sempre vê a situação pessoal ruim em termos extra-históricos e extra-sociais, e sempre mostra a cura como inexorável, *caso se sigam à risca as prescrições*;

b) uma prescrição que une, em termos *religiosos* não-institucionais, o individual diretamente ao cósmico;

c) a proposição de uma imagem dos autores que destaca sua competência específica, *prática* e sempre bem *fundada teoricamente*;

d) a proposição de uma imagem dos alocutários que vê neles possibilidades *psíquico-cósmicas* não concretizadas, mas concretizáveis;

e) a apresentação da proposta do autor com certo nível de detalhe e num formato que simula o discurso *científico*;

f) a proposta ao alocutário de mudança de identidade, quer isso permaneça no nível pessoal ou ele transmita aos outros as dádivas assim recebidas;

g) a proposição ao alocutário de um detalhado percurso *prático* e *acolhedor* para que ele vá da doença à cura (*salvação*) e da "separatividade" à *unidade* de "tudo e de todos" (*religio?*).

### **Uma conclusão (sempre) provisória**

Essas estratégias apresentam-se como uma mistura um tanto desconexa de gêneros justapostos, sobrepostos, criando mais um "todo mecânico" de que se vêem as partes umas ao lado das outras, sem que haja contudo uma articulação entre elas, uma arquitetônica. Esses gêneros não são intercalados, dado que não



mantêm traços de sua identidade "genérica", mas aparecem subjugados ao gênero apropriador, por denegação, um negar sem definir o que é negado, nem hibridizados, porque não revelam duas linguagens em confronto, mas uma só linguagem que se forma a partir de ingredientes de outras, sem as reconhecer, e, mais do que isso, que se constitui por meio da denegação dos enunciados das outras, ao tempo em que recorrem autoritariamente aos regimes enunciativos de que elas são parte: trata-se de enunciar a partir da posição da esfera da religião, da psicologia, etc., sem ser parte dessas esferas.

Ou seja, não há no regime enunciativo do gênero nem uma neutralização propriamente dita dos gêneros parasitados, sua completa apropriação/sobreposição a eles, nem uma voz própria do gênero parasitário, uma arquitetônica, seja uma que mantenha a tradição "genérica" ou uma que busque sobrepujá-la. Mas como todo enunciado responde a alguma pergunta, e o como a tendência dos enunciados é a de se cristalizar em gêneros — por pouco tempo que seja, e é aqui é bom lembrar o "tempo longo" de Bakhtin —, ele parece caminhar na direção de se tornar um gênero por direito próprio, inclusive a julgar pelas reações que tem provocado nos gêneros parasitados.

### **Bibliografia Básica**

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

----- . *Problemas da Poética de Dostoiévski*. São Paulo: Forense-Universitária, 1981.

----- . *Questões de Literatura e de Estética (Teoria do Romance)*, 3. ed., Tradução: A. F. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1993.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

----- . Discurso na Vida e Discurso na Arte (Sobre a Poética Sociológica). (1926). Tradução: C. A. Faraco e C. Tezza, para fins didáticos, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik: VOLOSHINOV (1976), *Freudism*, New York, Academic Press.

BAKHTIN, M. *Toward a Philosophy of the Act*. Tradução e notas de Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993.

BRAIT, E. (Org.). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

---- Interação, Gênero e Estilo. Texto mimeografado, 2002.

---- Contribuições de Bakhtin e de seu círculo para a análise do discurso. Texto mimeografado, 2003.

BORYSENKO, Joan. *Na Plenitude da Alma – uma nova psicologia de otimismo espiritual*. Tradução: A. U. Sobral e M. S. Gonçalves. São Paulo: Cultrix, 1996.

BRO, Harmon Hartzell e June Avis Bro. *O Crescimento Através da Crise Pessoal*. Tradução: A. U. Sobral e M. S. Gonçalves. São Paulo: Pensamento, 1992.

COOPER, Diana. *A Força da Paz Interior*. Tradução: A. U. Sobral e M. S. Gonçalves. São Paulo: Pensamento, 1997.

GREIMAS, A. J., *Du Sens - Essais Sémiotiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1970.

-----, *Du Sens II - Essais Sémiotiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1983.

-----, "On Meaning", *New Literary History*, Vol. 20, nº 3, primavera de 1989, pp. 539-550).

-----, *Semântica Estrutural*, São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1973.

-----, *Sémantique structurale*, Paris, Larousse, 1966.

-----, "Semiótica Figurativa e Semiótica Plástica", in *Significação - Revista Brasileira de Semiótica*, n.º 4, junho de 1984, Tradução de Ignacio Assis Silva, pp. 18-46.

-----, *De L'Imperfection*, Paris, Pierre Fanlac, 1987.

-----, "La enunciación. Una postura epistemológica", Puebla, México, UAP, 1996, pp. 7-25.

MAINGUENEAU, D. *Initiation aux méthodes d'analyse du discours*. Paris: Hachette, 1976.

----- . *Genèses du discours*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1984.

----- . *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette, 1987.

----- . *Análise de Textos de Comunicação*. Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

SOBRAL, A. U., et al. O contrato fiduciário: considerações preliminares. In: COLÓQUIO DO CENTRO DE PESQUISAS SOCIOSEMIÓTICAS, vol. IV, São Paulo, 1998. Cadernos de Discussão... São Paulo: CPS, 1998, pp. 9-25.

----- . Considerações Epistemológicas sobre a Semiótica Greimasiana. Inédito.

----- . Maingueneau: A Primazia do Interdiscurso. Inédito.

----- . Ato/Atividade e Evento. A ser publicado em: BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005.

----- . Filosofias em Bakhtin. A ser publicado em: BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005.

----- . Ética e Estética na Arte, na Vida e na Pesquisa em Ciências Humanas. A ser publicado em: BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 2005.

YOUNG-SOWERS, Meredith L. *Crise Espiritual – O verdadeiro significado das perdas, das enfermidades e dos sofrimentos da vida*. Tradução: A. U. Sobral e M. S. Gonçalves. São Paulo: Cultrix, 1995.

## CARTA COMERCIAL E E-MAIL: ANÁLISE CONTRASTIVA

Normelio Zanotto

Normelio Zanotto é professor titular do Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul, doutor em Línguas Modernas pela Universidade del Salvador, Buenos Aires.

### Resumo

Este artigo é uma síntese, com alterações e adaptações, de um dos capítulos da tese de doutorado: “O *e-mail*: gênero textual emergente sucedâneo da carta comercial”. Entre os muitos ângulos sob os quais foram abordados os dois gêneros, na tese, o que será analisado, aqui, é o da análise contrastiva entre os elementos paratextuais que compõem o texto global da carta comercial e *e-mail* “comercial”. O trabalho fundamentou-se nos dados obtidos em respostas a 125 questionários de uma pesquisa feita com usuários de *e-mails* no meio empresarial e em um *corpus* constituído de 56 cartas comerciais e de 97 *e-mails*, também coletados em domínio discursivo empresarial.

**Palavras-chave:** gêneros textuais, carta comercial, *e-mail*

### 1 O *e-mail* – gênero textual emergente

Com o advento da internet, vários novos gêneros de texto foram surgindo, para satisfazer necessidades e exigências emergentes e para preencher novas funções. Bakhtin (1992, p. 279) previu essa necessidade de novos gêneros de textos:

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 se desenvolvendo e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Parece-nos que, confluindo com a opinião de Crystal (2002, p. 94),

é extremamente fácil definir a identidade lingüística do *e-mail* como uma variedade de linguagem; em outro nível é extremamente difícil. A parte fácil refere-se à estrutura fixa da mensagem – uma estrutura ditada pelo *software* do *e-mail* que se tem tornado, de forma crescente, padrão nos últimos vinte anos. [...] A parte difícil [...] recai sobre a diversidade de opiniões sobre o propósito do *e-mail* como um meio de comunicação e sobre o tipo de linguagem mais apropriado e efetivo para atingir esse propósito.

Marcuschi (2002, p. 11-12) cita, além do *e-mail*, outros dez gêneros emergentes: bate-papo virtual em aberto (*chat room*), bate-papo virtual reservado (*chat*), bate-papo agendado (*ICQ*), bate-papo em salas privadas, entrevista com convidado, aula virtual, bate-papo educacional, vídeo-conferência interativa, lista de discussão e endereço eletrônico.

Quais as características do *e-mail*? Que aspectos são peculiares a ele, que autorizem considerá-lo um novo gênero textual? Afora a diferenciação “visual”, empírica, existem especificidades que caracterizam esse novo gênero, emergente. É claro que um novo gênero de texto nunca será totalmente novo. Deverá, sim, apresentar marcas que autorizem caracterizá-lo como gênero “independente”, mas que, ao mesmo tempo, comportará muitas semelhanças com os seus vizinhos textuais.

Como dissemos em outro texto:

Os textos surgem, desaparecem, reaparecem, transformam-se, adaptam-se para satisfazer necessidades de determinada comunidade discursiva. Cada um deles preenche determinadas finalidades. Por isso existe a carta, o relatório, a ata, o editorial, a notícia, o recibo, a anedota, o poema, a receita culinária e uma infinidade de outros gêneros. E conforme a necessidade, novos gêneros vão sendo criados. É dentro desse contexto que nasceu o *e-mail*. Com o advento da internet, surgiu a oportunidade de as pessoas se comunicarem por escrito utilizando-se desse meio eletrônico. E as pessoas se comunicam por meio de textos. Logo, um novo gênero estava sendo admitido no seio da comunidade discursiva “internética”. Estava criado o *e-mail* (Zanotto, 2002, p. 117).

O surgimento do *e-mail*, no entanto, como veremos, não significa o desaparecimento da carta comercial, nem sua subvalorização. É o que comprova a terceira das três questões sintetizadas abaixo (entre as 21 que constituíram o questionário da pesquisa).

*Primeira questão:* Em que percentual a carta comercial foi substituída pelos *e-mails*?

A resposta foi: as cartas comerciais substituíram os *e-mails* na proporção de 79,64%. Confirma-se, assim, a hipótese de que a utilização das cartas comerciais está em declínio, e justifica-se a necessidade de aprofundar o conhecimento relativo ao *e-mail* “empresarial”. Mas ressalte-se, antecipando dados que serão expostos a seguir, que a carta comercial diminuiu em quantidade (está sendo menos usada), mas continua desfrutando de “conceito elevado”.

*Segunda questão:* Quais as vantagens do *e-mail* em relação à carta comercial?

As respostas apontaram como a mais destacada das vantagens do *e-mail* em relação à carta comercial a *agilidade*, com 66,84%. É compreensível que assim raciocinem os membros da comunidade discursiva empresarial, pois agilidade significa economia de tempo, rapidez. A possibilidade de ganhar tempo representa, hoje, em especial no mundo dos negócios, moeda muito valorizada. Não é sem razões que o meio cunhou a máxima *time is money*.

*Terceira questão:* Quais as vantagens da carta comercial em relação ao *e-mail*?

A vantagem que se destacou – com 51,16% – foi o *nível mais elevado* da carta comercial. Exaltar o *e-mail* não deve significar, portanto, o sepultamento da carta comercial. Embora substituída pelo *e-mail* em percentual elevado (79,64%, como vimos), ainda assim continua cumprindo algumas funções sociodiscursivas relevantes.

## 2 O texto global: os elementos textuais, paratextuais e paralingüísticos

Neste trabalho, estamos fazendo distinção entre *texto global* e *texto stricto sensu*. O texto global (sua arquitetura geral) compõe-se dos elementos textuais, paratextuais e paralingüísticos. Já o texto em sentido estrito é tomado na concepção tradicional, abrangendo do primeiro ao último parágrafo discursivo. Bronckart (1999, p.120), ao referir a infra-estrutura geral do texto, considera-o “constituído pelo plano geral, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas seqüências que nele eventualmente aparecem”.

Os elementos paratextuais podem ser *pré-textuais* (os da carta comercial aparecem especificados no Quadro 1, adiante), *intertextuais* (intercalados entre as partes do texto *stricto sensu*), e *pós-textuais* (ver Quadro 1). Embora se esteja dando destaque para os elementos constitutivos da carta comercial, esse conceito de texto global e de seus elementos constitutivos é pertinente para qualquer gênero de textos.

Segundo Maingueneau (2002, p. 81):

Denominamos “paratexto” o conjunto de fragmentos verbais que acompanham o texto propriamente dito; pode se tratar de unidades amplas (prefácios, textos figurando na capa etc.) ou de unidades reduzidas: um título, uma assinatura, uma data, um intertítulo, uma rubrica (“*faits divers*”, “editorial”, “anúncios” etc.), notas de rodapé, comentários na margem.

Os elementos paratextuais exercem importantes funções na constituição dos sentidos do texto. Se, por exemplo, de uma carta comercial, for retirado o nome da empresa, o texto ficará “acéfalo” de enunciador. Sem

local e data, faltarão dois embreantes<sup>1</sup> básicos na ancoragem do enunciado no tempo e no espaço. Se lhe for retirado o endereçamento, falta-lhe elemento essencial na identificação de um texto de correspondência, o destinatário. Caso falte a assinatura, a carta, no mínimo, decrescerá em credibilidade. E assim cada um dos itens da paratextualidade contribui com parcela de significação para formar o sentido global do texto. Eles estão “a serviço” do texto, muitos como dêiticos, sem, no entanto, estarem “no texto” (em sentido estrito).

O Quadro 1 (a seguir), apresenta os elementos paratextuais que podem figurar em uma carta comercial

**Quadro 1 – Arquitetura da carta comercial – o texto global**

Arquitetura da carta comercial				
T e x t o  g l o b a l	Elementos paratextuais pré-textuais	contextualizadores	logomarca	
			identificadores	razão social nome-fantasia
			localizadores	país, estado, cidade, bairro, rua, número, cep
			elementos de contato	telefone <i>e-mail</i> fax <i>site</i>
			local e data	
			índice e número	
			endereçamento	
			epígrafe	
			vocativo	
			fórmula/frase de abertura	
	Elementos textuais		- movimentos retóricos (propósitos comunicativos) ou - seqüências tipológicas	
	Elementos paratextuais pós-textuais	contextualizadores	frase de fechamento	
			fórmula de respeito	
			assinatura	
			iniciais	
			fecho	
			aviso de cópias	
aviso de anexos				
rodapé				

**Fonte:** Zanotto, N. (2003). *O e-mail: gênero textual emergente sucedâneo da carta comercial*. Caxias do Sul (RS – Brasil), p. 109 [tese de doutorado, inédita]

<sup>1</sup> “Chama-se **embreagem** o conjunto de operações pelas quais um enunciado se ancora na sua situação de enunciação, e **embreantes** (também chamados de “elementos dêiticos”, ou, às vezes, “elementos indiciais”), os elementos que no enunciado marcam essa embreagem” (Maingueneau, 2002, p. 108).

Aos elementos paralingüísticos limitamo-nos a fazer referência como projeto instigante a ser abordado para suprir lacuna hoje existente na análise de textos. Limitar-nos-emos, aqui à análise dos elementos paratextuais.

### 3 Análise contrastiva dos elementos paratextuais opcionais das cartas comerciais e dos e-mails.

Em cada gênero de texto, existem elementos paratextuais fixos e opcionais. Consideramos fixos os que sempre constam. Os opcionais ora constam ora são omitidos.

**Tabela 1 – Frequência dos elementos paratextuais nas cartas comerciais e em e-mails analisados**

Elementos	Cartas comerciais (56)		E-mails (97)	
	freqüência	%	freqüência	%
Timbre completo: identificadores, localizadores, contatos	12	21,42	1	1,03
Logomarca (sem dados)	45	80,35	1	1,03
Índice e número	13	23,21	2	2,06
Local e data <sup>2</sup>	40	95,23	3	3,09
Endereçamento interno completo (com nome e endereço)	25	44,64	0	-
Endereçamento interno somente com o nome do destinatário (e cidade)	26	46,42	3	3,09
Linha de atenção – <i>At.</i>	13	23,21	5	5,15
Epígrafe <sup>3</sup>	14	25,00	6	6,18
Vocativo	45	80,35	76	78,35
Fórmula/frase de abertura	5	8,92	-	-
Frase de fechamento	41	73,21	67	69,07
Fórmula de respeito <sup>4</sup>	49	87,50	13	13,40
Assinatura <b>com firma</b> <sup>5</sup> (com ou sem nome de pessoa física ou jurídica e cargo)	48	85,71	-	-
Assinatura só com nome de pessoa física completo, com ou sem dados (sem firma)	2	3,57	34	35,41
Assinatura só com nome pessoa de jurídica (sem firma)	6	10,72	5	5,15
Assinatura só com prenome ou apelido	-	-	45	46,39
Sem assinatura	-	-	14	14,43
Iniciais	4	7,14	0	-
Aviso de anexos <sup>6</sup>	1	1,78	0	-
Aviso de cópias <sup>7</sup>	1	1,78	-	-
Rodapé com localizadores, elementos de contato	34	64,28	-	-

**Fonte:** Zanotto, N. (2003). *O e-mail: gênero textual emergente sucedâneo da carta comercial*. Caxias do Sul (RS – Brasil), p. 229 [tese de doutorado, inédita]

<sup>2</sup> Conta, aqui, somente a inserção de local e data na modalidade “opcional”, inseridos por iniciativa do redator, não, portanto, como elementos fixos (obrigatórios), que esses constam sempre em todos os e-mails.

<sup>3</sup> Sem considerar o *Assunto* como elemento fixo (obrigatório) nos e-mails.

<sup>4</sup> Houve certa dificuldade para estabelecer diferença entre *frase de fechamento* e *fórmula de respeito*. Para este estudo, optamos por considerar *fórmula de fechamento* as formas: *respeitosamente*, *atenciosamente* e *cordialmente*. Outras formas, embora algumas muito próximas das citadas, como *saudações*, *cordiais saudações*, foram consideradas *frases de fechamento*. Essas frases assumem formas muito variadas e não são tão marcantes como as fórmulas em termos de caracterizar a formalidade das correspondências.

<sup>5</sup> *Firma* no sentido de: “Assinatura por extenso ou rubrica, manuscrita ou gravada” (Houaiss, 2001, p. 1348).

<sup>6</sup> Somente considerado o *Aviso de anexos* como opcional; o aviso de anexo nos e-mails é fixo (automático).

<sup>7</sup> Somente considerado como elemento opcional. O aviso de *Cc* nos e-mails é automático.

*Timbre* – A Tabela 1 mostra que 21,42%<sup>8</sup> das cartas apresentam timbre completo (nome da empresa, endereço, elementos de contato). Mostra também que outras 64,28% apresentam rodapé, onde são exibidas as informações que compõem o timbre completo. Somando-se as duas incidências, constatamos que 85,70% das cartas apresentam timbre completo, com os identificadores, os localizadores e os elementos de contato. A presença do timbre completo ou de rodapé equivalente constitui-se em diferencial relevante em confronto com o gênero *e-mail*: somente 1,01% dos *e-mails* analisados exibe timbre completo e nenhum deles apresenta rodapé.

*Logomarca* – Também a logomarca diferencia os dois gêneros significativamente. Nas cartas está presente em 80,35%, e nos *e-mails*, somente em 1,03%. Pode-se afirmar que esse significativo recurso de identificação visual faz falta tanto nos *e-mails* quanto nos 19,35% das cartas que não o exibem. Nas cartas, não é muito compreensível que seja assim. As cartas, em princípio, costumam ter como suporte papéis timbrados com logomarca, o que atenderia às recomendações técnicas e aos princípios de *marketing*. Já nos *e-mails*, a situação é diferente. Normalmente são digitados na tela limpa do computador (diferentemente das cartas, que, via de regra, são digitadas em papel *timbrado*). Mesmo que se imprimam os *e-mails*, o normal é imprimi-los em folha em branco.

*Índice e número* – A expectativa era de que mais cartas (e não somente 23,21%) apresentassem índice e número, já que carta sem esses elementos é carta “sem nome”. Além disso, o índice ajudaria a identificar o setor ou departamento de procedência da correspondência. E o número auxiliaria a ordenar, a classificar os expedientes.

*Local e data* – Esses também são elementos diferenciadores de gênero. É normal que as cartas grafem local e data no texto global e que os *e-mails* não o façam. Nas cartas, a única maneira de registrá-los se faz por iniciativa do redator. Já nos *e-mails*, a data é registrada automaticamente pelo sistema, e o local não é praxe consigná-lo. Por isso, não estranha a ausência de local e data em 95,23% dos *e-mails*, mas até se pode estranhar a sua ausência em 3,09% das cartas analisadas.

*Endereçamento interno* – O endereçamento interno é própria das cartas comerciais (e de alguns outros gêneros correlatos de textos de correspondências como ofícios e memorandos), por isso soa normal que, somados o completo e o abreviado, apareçam em 91,06% das cartas pesquisadas. Já nos *e-mails*, o preenchimento automático e obrigatório do campo *Para* equivale ao endereçamento, embora se estruture com dados bem diversos dos das cartas: nos *e-mails* somente consta o nome e endereço eletrônico do destinatário; nas cartas, é variável: só nome, ou nome e cidade, ou nome e endereço completo.

*Linha de atenção* – A linha de atenção é elemento variável; somente se justifica nos casos de recebedor privilegiado dentro da organização destinatária da correspondência, por isso não cabe prejulgá-la sua presença ou ausência como distintiva de um dos gêneros em análise. Tampouco se pode estranhar a sua baixa frequência (23,21% nas cartas e 5,15% nos *e-mail*).

*Vocativo* – O vocativo é próprio da categoria das correspondências, por isso a presença ou ausência não distingue as cartas comerciais dos *e-mails*. O diferencial deriva da qualidade revelada pelo tipo de vocativo selecionado em qualquer dos gêneros. O vocativo é fonte reveladora de atitude do locutor. Pelo vocativo mede-se o grau de formalidade, o grau de polidez, pela projeção que o emissor da mensagem faz do alocutário, e pode-se, ainda, “ler”, pelo vocativo, o ânimo do remetente em relação ao destinatário.

Por ser importante elemento paratextual distintivo no estabelecimento do contraste entre os dois gêneros, foi feito um levantamento específico dos vocativos nas 56 cartas e nos 97 *e-mails* do *corpus*, conforme mostra a Tabela 2.

---

<sup>8</sup> As quantificações serão não do número absoluto, mas dos percentuais de incidência. Do contrário, poder-se-ia enviesar o entendimento, já que o número de cartas difere bastante do número de *e-mails* analisados.



**Tabela 2 – Contraste entre vocativos de cartas comerciais e de e-mails.**

Cartas comerciais (56)				E-mails (97)		
Recurso/forma	Incidência	%	Exemplos	Incidência	%	Exemplos
Prenome	1	1,78%	- Paula <sup>9</sup>	35	36,08%	- Rose, - Marco Antônio - Maicol
Prenome ou nome e adjetivo ou interjeição	8	14,28%	- Prezado Mauro - Caro Fernandes - Prezado Lauro M. Gil	9	9,27%	- Olá Maria - Oi Carolina - Bom dia, Denise
Invocação formal	35	62,50%	- Prezado Senhor - Prezados Senhores - Prezado(s) Senhor(es) - Senhor Diretor - Senhor Gerente Comercial	17	17,52%	- Prezados corretores - Senhor Jone Alves - Dr. Aldo Simas - Boa tarde, Sr. Brandt
Outras formas	1	1,78%	- Prezado Sr(a)	22	22,68%	- Colega - Pessoal - Amigo Jorge Silas - Srs. - Ronaldo / equipe - Bom dia, Caro senhor
Sem vocativo	11	19,64%	-	14	14,43%	-
Total	56	100%	-	97	100%	-

**Fonte:** Zanotto, N. (2003). *O e-mail: gênero textual emergente sucedâneo da carta comercial*. Caxias do Sul (RS – Brasil), p. 233 [tese de doutorado, inédita]

É inequívoca a revelação de maior informalidade manifestada nos vocativos dos *e-mails*. Veja-se que 36,08% dos vocativos, nos *e-mails*, expressam-se sob a forma do prenome do destinatário, contra somente 1,78% nas cartas, ou seja, somente em uma carta. Invertem-se os números relativos à invocação formal: 62,50% das cartas servem-se desse nível de chamamento (*Prezado Senhor, Senhor Diretor, Senhor Gerente Comercial*, etc.), contra somente 17,52% dos *e-mails*. Essa informalidade das mensagens eletrônicas expressa-se por vocativos como *Olá Maria, Oi Carolina, Bom dia, Denise, Colega, Pessoal*, etc.

*Fórmula/frase de abertura* – A ausência total de fórmula ou frase de abertura nos *e-mails* reforça, por outro ângulo, o conceito de informalidade e simplificação do gênero. Embora seja numericamente pouco expressiva a frequência dessas frases-chavão nas cartas comerciais, 8,92%, o tipo de frase reforça o caráter mais formal das cartas. Duas delas iniciam com o chavão “Vimos por meio desta solicitar/apresentar...” Três começam com a frase-feita: “Ao cumprimenta-lo(a)...”, “Ao cumprimenta-lo(a) cordialmente...”.

*Frase de fechamento* – A Tabela 1 revela equilíbrio quanto ao número de cartas e de *e-mails* que acrescentam ao texto uma frase de fechamento (73,21% contra 69,07%). Não é, portanto, no aspecto quantitativo (na frequência) desse elemento que reside a diferença entre os dois gêneros. O contraste se estabelece no valor qualitativo (que é dado significativo) revelado pelas frases de fechamento das cartas e dos *e-mails*.

No Quadro 2, são transcritas frases de fechamento levantadas nas 56 cartas e nos 97 *e-mails* do corpus. Ressalve-se que as frases foram transcritas *ipsis litteris*. Quisemos, assim, preservar inclusive a forma original, em boa parte das vezes reveladora de atitude do produtor do texto, como veremos adiante, na análise do quadro.

<sup>9</sup> Os nomes são fictícios.

**Quadro 2 – Frases de fechamento de cartas comerciais e de e-mails.**

<b>Cartas comerciais (25)</b>	<b>E-mails (63)</b>
1. Sem mais, antecipamos nossos agradecimentos. (1)	1. Obrigado (1, 2, 4, 22, 24, 37, 43, 45, 46, 71, 75, 78, 92)
2. Qualquer dúvida não hesite em contactar-nos. (4)	2. Super obrigada. (8)
3. Reiteramos os nossos agradecimentos pela colaboração prestada, ficamos na expectativa de continuar sendo honrados com a preferência de V. Sa., não só ao <b>Meridional Brasil</b> como também aos demais hotéis da <b>Rede Meridional</b> (5)	3. Agradecemos e ficamos no aguardo de uma posição. (9)
4. Aproveitamos a oportunidade para apresentar nossos protestos de elevada estima e consideração, subscrevendo-nos, (8)	4. Abraço a todos e bom domingo. (12)
5. Na certeza de contarmos com sua participação, desde já agradecemos. (11)	5. Grato (15, 11, 13, 15, 19, 20, 25, 28, 35, 42, 47, 49, 60, 63) <sup>10</sup>
6. Pela sua brilhante participação, agradecemos. (15)	6. Um grande abraço , estou com saudades!! (17)
7. Para maiores esclarecimentos, queiram contatar nossos Departamentos de Crédito e/ou Comercial. (16)	7. Saudações (21, 23, 27, 66)
8. Pedimos Vossa compreensão e nos colocamos a disposição para qualquer dúvida. (18)	8. Um abraço, (22)
9. Sem mais para o momento , agradecemos pela gentil atenção dispensada ao assunto. (22)	9. Qualquer dúvida me ligue! (30) .
10. Assim agradecemos a vossa atenção estando a disposição para quaisquer esclarecimentos. (24)	10. Aguarde contato. (32)
11. Receba nosso cordial abraço. (25)	11. Um abraço, (36, 38, 40, 41, 62, 81, 83, 87, 96, 97)
12. Ciente de sua atenção nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos através do Disque COC: 0800-5120XX. (30)	12. Aguardo retorno. (39)
13. Sem mais para o momento e testemunhando apreço pessoal e admiração intelectual, subscrevemo-nos respeitosamente. (31)	13. Aguardo resposta urgente. (45)
14. Agradecemos antecipadamente vossa cooperação e nos colocamos a disposição para quaisquer informações complementares. (33)	14. M. grata (48, 50)
15. No aguardo de suas providências, agradecemos. (39)	15. Obrigado e Até semana que vem..... (55)
16. Aguardamos seu contato. (40)	16. Qualquer problema, por favor, me comuniquem (64)
17. Contamos com sua costumeira atenção, bem como aguardamos seus comentários e seu competente auxílio para aproveitarmos ao máximo esta oportunidade. (43)	17. Contamos com sua colaboração. (68)
18. Com a expressão de grande e especial apreço, firmo-me, (45)	18. Contamos com vossa colaboração e compreensão, (76)
19. Ao amigo, nosso abraço! (46)	19. Att (77)
20. Um forte abraço. (47)	20. Contamos com a presença de todos. (80)
21. Enviamos nossas cordiais saudações, com votos de muito sucesso. (48)	21. Sem mais, desde já agradeço. (84)
22. Parabéns (51)	22. obrigado e um ótimo final de semana, (85)
23. Cordiais Saudações. (53)	23. Agradecemos sua colaboração e nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos. (93)
24. Certo de sua costumeira atenção, registro do meu maior apreço, fico à disposição para dar curso ao trabalho. (54)	24. Sds . (94)
25. Reitero o meu reconhecimento e renovo a expressão do meu apreço pessoal. (55)	25. Antecipadamente, agradeço tua ajuda . (97)

**Fonte:** Zanotto, N. (2003). *O e-mail: gênero textual emergente sucedâneo da carta comercial*. Caxias do Sul (RS – Brasil), p. 236 [tese de doutorado, inédita]

O Quadro 2 ressalta, flagrante, o grau mais elevado de formalidade nas frases das cartas e a destacada informalidade dos *e-mails*.

Independentemente do aspecto contrastivo entre gêneros diversos, também internamente em cada gênero os usos revelam registros lingüísticos diversos, certamente fruto da representação que o locutor faz do alocutário. Explicando melhor: o nível mais elevado ou mais informal, o grau maior ou menor de polidez têm relação direta com os papéis sociais desempenhados por quem cria e por quem é o destinatário da mensagem.

<sup>10</sup> Ou nas flexões de feminino e plural (grata, gratos).

Seguramente, por exemplo, uma secretária não irá encerrar um *e-mail* a colega de setor com um *Atenciosamente*. Tampouco soaria normal dirigir-se ao diretor-presidente da empresa invocando-o por, digamos, *Meu caro José*. O grau maior ou menor de formalidade existe internamente em cada gênero de correspondência. Há cartas mais formais e menos formais, bem como podem ser mais ou menos marcados pela formalidade outros gêneros de textos. Porém, afora essa graduação de formalidade interna a um mesmo gênero, a formalidade revela-se também como diferencial entre gêneros, com tendência óbvia, no nosso caso, para a maior informalidade na realização dos *e-mails*.

Outra constatação que o Quadro 2 oferece ressalta até do leiaute do Quadro. Diz respeito à quantidade, “à extensão”. A coluna das frases das cartas ocupa o triplo de espaço. Logo, as cartas são menos sintéticas. Além disso, confirma-se, mais uma vez, o maior grau de formalidade das cartas. Vejam-se os seguintes fechos de cartas:

- “Reiteramos os nossos agradecimentos pela colaboração prestada, ficamos na expectativa de continuar sendo honrados com a preferência de V. Sa.,...” (5);
- “pedimos Vossa compreensão e nos colocamos a disposição para qualquer dúvida.” (18);
- “Sem mais para o momento, agradecemos pela gentil atenção dispensada ao assunto” (22);
- “Sem mais para o momento e testemunhando apreço pessoal e admiração intelectual, subscrevemo-nos respeitosamente.” (31)

Constatam-se marcas (exacerbadas) de polidez, protestos de reverência, adjetivação de subserviência, emprego de pessoa pronominal formalística (*Vossa*), seleção lexical empolada e até redundante (*estima e consideração; gentil atenção; testemunhando apreço pessoal e admiração intelectual; subscrevemo-nos respeitosamente...*).

Nos *e-mails*, excetuados os raros resquícios remanescentes da tradição epistolar formal, os fechos revelam concisão, informalidade, cordialidade, descontração, maior aproximação com o leitor-destinatário. Embora a Tabela 1 revele um percentual elevado de *e-mails* que acrescentam ao texto uma frase de fechamento, o Quadro 1 mostra que são frases de qualidade diferente, eloqüentes por si sós. Figuram, inclusive, algumas formas inovadoras, familiares, impensáveis, até bem pouco tempo, em textos empresariais. Exemplos:

- *Super obrigada* (8)
- *Um abraço* (22), ...
- *Att* (77),
- *e um ótimo final de semana* (85)
- *Sds* (94)
- *Obrigado !!!* (78)

*Assinatura* – O elemento paratextual de mais elevada incidência é a assinatura. Cem por cento das cartas foram assinadas de alguma forma. E 85,71% apresentam assinatura com firma de próprio punho. Nenhuma carta foi “assinada” somente com a digitação do prenome do signatário (v. Tabela 1). Já nos *e-mails*, a Tabela 1 mostra que 46,39% dos textos foram assinados somente com o prenome do emitente, enquanto 14,43% sequer apresentam assinatura. E é claro que nenhum *e-mail* apresenta assinatura com firma de próprio punho do autor, que o sistema nem possibilita essa forma de assinar textos eletrônicos.

É flagrante o efeito contrastivo que essas diferentes maneiras de assinar os dois gêneros de texto provoca.

Sobre os demais elementos paratextuais pós-textuais (iniciais, avisos de cópias, avisos de anexos) limito-me a registrar as ocorrências na Tabela 1, já que não se afigura serem significativos em termos de estabelecer contraste entre gêneros. Igualmente o espaço não permite tecer maiores considerações sobre outros elementos pós-textuais como: rodapé, exclusivo das cartas (incidência zero nos *e-mails*), contextualizadores, localizadores e elementos de contato.

### **Referências Bibliográficas**

- BAHKTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 1999.
- CRYSTAL, David. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge Press, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital*. Gel, USP. Disponível em <<http://www.projetovirtus.com.br>>. Acesso em 23-1-2003. [Versão provisória]
- ZANOTTO, Normelio. *Correspondência e redação técnica*. Caxias do Sul (RS): Educs, 2002.

## A CANÇÃO-ROCK NOS ANOS 60 E 70: UM GÊNERO TEXTUAL DE RESISTÊNCIA

Jackson Barbosa da SILVA (PG – UEL)<sup>1</sup>

O autor é Mestrando do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL - Universidade Estadual de Londrina.

**Resumo:** A caracterização do rock como gênero textual de resistência decorre principalmente de como a arte por ele expressada, enquanto manifestação artística, política e social, tende a unir os jovens em torno de ideais comuns, promovendo sua identificação e a representação de seus valores sociais frente a uma sociedade consumista. Na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1997/1999) e tendo em vista conhecer as características do gênero para torná-lo um *objeto de ensino-aprendizagem* de línguas (SCHNEUWLY E DOLZ, 1998), pretende-se nesta comunicação apresentar uma análise de uma "canção-rock" de John Lennon, em suas características composicionais, estilísticas e expressivas, enfocando-a como um gênero ideologizado, que é social, em princípio (BRANDINI, 2004). Analisando o conteúdo temático, o estilo do texto e sua forma de composição, entendemos que a esfera ideológica em que circula o rock, enquanto gênero, leva o agente produtor a construir seu discurso de acordo com um *objeto de sentido*, com um *estilo* próprio e com as *relações dialógicas* que o mesmo estabelece com outros enunciados.

**Palavras-chave:** gênero textual; canção-rock; ensino-aprendizagem de línguas

### Introdução

O século XX foi marcado pelas mais diversas manifestações culturais, políticas e sociais. Algumas dessas manifestações surgiram em grupos e movimentos juvenis e marcaram de forma indelével a cosmovisão daqueles que as vivenciaram e das gerações posteriores. É impossível negar que o rock representa, em meio a esses movimentos juvenis, uma das mais importantes manifestações culturais, como diz Brandini (2004), “se não a mais revolucionária, ao menos a mais contraditória”. Negar a importância e a influência do rock, seja como manifestação cultural, quanto como ditador de modismos e gerador de novas relações mercadológicas e é negar a própria essência do contexto histórico-social da geração onde ele surgiu.

O que torna o rock tão importante é o seu poder de unir os jovens em torno de ideais comuns, de promover sua identificação e a representação de seus valores sociais frente a uma sociedade cada vez mais consumista e capitalista.

Antes de tecer qualquer análise sobre o rock, a canção-rock e sua importância como fenômeno de massas, são necessárias algumas considerações sobre as características desse movimento e quais são as particularidades que o tornam tão atrativo para as gerações que vêm se sucedendo no consumo desse tipo de música.

### 1. O rock: um fenômeno social de linguagem por excelência

Segundo Muggiati (1985), a história do rock se divide em duas fases ao mesmo tempo distintas e imbricadas entre si: os anos da utopia e os anos da incerteza. A fase da utopia caracteriza o período em que o rock, enquanto manifestação cultural juvenil, contempla as possibilidades de mudança política e social. Os jovens, produtores e consumidores da música rock, vinham do proletariado, das classes trabalhadoras – em oposição, por exemplo, ao movimento da *disco*, nos anos 70, voltado para um público elitista – o que, segundo o autor, constituía “uma espécie de guerrilha cultural, um movimento espontâneo e insinuante que, se apossando dos meios de comunicação e até criando canais alternativos, conquistava adeptos por toda parte e ameaçava colocar a utopia no poder” (p. 7). Os heróis, os ídolos, os mitos desses anos da utopia eram os próprios jovens, entre 21 e 25 anos, como *Janis Joplin*, *Jimi Hendrix*, *Jim Morrison*, *Brian Jones (dos Rolling Stones)* – coincidência ou não, todos mortos aos 27 anos, vítimas do abuso das drogas ou do uso de calmantes e barbitúricos. O que é interessante observar no movimento *rock* é que

---

<sup>1</sup> Elvira Lopes NASCIMENTO, co-autora, é docente do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL.

essa revolução social, desejada pelos jovens e que parecia extremamente ameaçadora para as classes dominantes, jamais ocorreu de fato.

Ao contrário, com o correr dos anos, a indústria de consumo encontrou no rock farto material. E exatamente nesse ponto situam-se os anos da incerteza: a partir dos anos 70, quando “o rock e sua cultura haviam-se tornado o estilo de vida predominante entre 40 milhões de americanos” (MUGGIATI, p. 57).

Com a predominância do *estilo rock*, a indústria musical recebeu uma injeção de bilhões de dólares e o rock foi então engolido por aquilo que ele mais combatia: o sistema. Essas cifras astronômicas injetadas na indústria fonográfica tornaram o rock mais um produto de consumo, o que acabou por se refletir em tendências as mais diversas que vieram se impor ao longo da década de 70. Outros movimentos musicais e culturais surgiram, para questionar e acusar a própria geração “sessentista” de roqueiros, de traição dos ideais utópicos do rock e rendição ao sistema: o *punk*, com sua estética da destruição (inclusive a auto-destruição de músicos e fãs), o rock progressivo, com seus sons e efeitos produzidos em estúdio, o *heavy metal* e outras tendências.

O que chamamos aqui de “canção-rock” é esse material musical produzido por jovens músicos idealistas, para jovens idealistas, frutos de uma geração que sonhou um mundo novo, ou no mínimo, uma nova forma de expressão. E, recorrendo a Bakhtin (1992, p. 301) para essa nova forma de expressão “o querer-dizer do locutor se adapta e se ajusta ao gênero escolhido, e nele se compõe e se desenvolve”.

Neste trabalho, selecionamos para constituir o nosso corpus de análise, um texto do gênero “canção-rock”. Para isso, vamos focar a letra de um rock composto por um dos quatro jovens que podem ser considerados um símbolo do rock e responsáveis pela explosão mundial desse estilo musical.

## 1.1 The Beatles

Negar a importância dos Beatles para o rock, esse fenômeno único na história, é claramente impossível. Foi através de suas canções, a princípio temas descartáveis com refrões fáceis e letras um tanto adolescentes e mais tarde – a partir do lançamento do álbum *Sergeant Pepper’s Lonely Hearts Club Band*, em 1967 – reflexões dos grandes temas de sua época que, mais do que qualquer outro movimento na história da humanidade, influenciou profundamente o pensamento e o modo de vida do jovem e conseqüentemente, da sociedade como um todo.

A frase mais sintomática dessa revolução causada pelo rock nos primeiros anos de seu aparecimento foi dita por John Lennon: “Nós (os Beatles) somos hoje mais populares do que Jesus Cristo”.

## 1.2 John Lennon

John Lennon foi o personagem principal dos Beatles e também o mais criativo compositor dos quatro “garotos de Liverpool”, em que pese a eterna disputa com Paul McCartney pela liderança da banda. Lennon, ao contrário de Paul, sempre foi um intelectual, profundamente preocupado com as injustiças sociais e principalmente com as guerras do mundo – ele nasceu exatamente no dia em que a cidade de Liverpool foi bombardeada pelos alemães, a 9 de outubro de 1940. A tristeza e a melancolia que sempre o acompanharam também eram o resultado do abandono de seu pai e da súbita morte da mãe, quando ele tinha sete anos.

Com a separação dos Beatles, Lennon lançou-se em carreira solo, sempre acompanhado de Yoko Ono, sua segunda esposa, com quem formou a *Plastic Ono Band*. Em 1970, ele deu início à sua fase mais criativa, legando ao mundo clássicos pacifistas como *Imagine*, *Happy Xmas (War is over)* e *Give peace a Chance*. Com Yoko, protagonizou algumas cenas insólitas, como a célebre capa do álbum *Two Virgins*, em que os dois apareciam em nu frontal, e o período em que os dois ficaram trancados num quarto de hotel, sem sair da cama, em nome da paz. Esse ciclo criativo de Lennon encerrou-se em 1974, quando ele se retirou subitamente do meio musical para dedicar-se unicamente à esposa e ao filho, trancando-se em seu apartamento no edifício Dakota, em Nova Iorque. Acabara de gravar o álbum *Double Fantasy*, iniciando uma nova fase em sua carreira, quando foi assassinado, em frente ao edifício onde morava, a 8 de dezembro de 1980, poucos dias após sair o disco.

## 2. O rock : um gênero textual para o ensino de línguas

No ensino planejado a partir de um gênero, o professor de línguas deve adaptar a escolha do gênero às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). Diante disso e acreditando que o gênero canção-rock atende à “dimensão psicológica” do aluno no que diz respeito à motivação, a afetividade e os interesses dos alunos (CRISTOVÃO, 2002), trabalharemos neste momento com o texto de uma canção-rock, por

considerarmos que assim podemos defender a nossa tese de que esse é um gênero que pode ser transposto para a sala de aula do ensino fundamental e médio. No rock, o intuito discursivo do locutor é produto genuíno de seu contexto de produção, ou seja, as letras das canções estão adequadas ao contexto histórico-social em que viviam os autores quando de sua composição e gravação, o que quer dizer, sua mensagem está em conformidade com os fatos ou com a mentalidade da juventude da época. Em sala de aula de ensino de línguas, o professor poderá fazer uso da canção-rock em diversos trabalhos, servindo-se do fato de que ela tem muita aceitação e é mesmo parte da vida cotidiana dos alunos, tanto em sua materialidade sonora (CD, DVD), quanto na materialidade escrita (Internet, livretos de música, revistas). Por exemplo, propondo aos alunos atividades voltadas à pronúncia do idioma (no nosso caso, o inglês britânico). Ou em atividades de leitura e produção textual onde se trabalhe com parte do texto traduzido, solicitando que os alunos completem a tradução. Ou ainda, fornecendo-se o texto omitindo determinadas palavras para que os alunos completem o que falta. Dependendo do grau de conhecimento dos alunos, pode ser feito um trabalho de transmutação para outros gêneros, orais ou escritos.

O texto a seguir é o da canção “*Woman is the nigger of the world*” (*A mulher é o negro do mundo*), de John Lennon, segmentado em versos para facilitar a sua visualização:

1. *Woman is the nigger of the world*
2. *Yes she is, think about it*
3. *Woman is the nigger of the world*
4. *Think about it, do something about it*
5. *We make her paint her face and dance*
6. *If she won't be a slave, we say that she don't love us*
7. *If she's real, we say she's trying to be a man*
8. *While putting her down, we pretend that she's above us*
9. *Woman is the nigger of the world*
10. *yes, she is*
11. *If you don't believe me, take a look at the one you're with*
12. *Woman is the slave of the slaves*
13. *Ah, yeah, you'd better scream about it*
14. *We make her bear and raise our children*
15. *And then we leave her flat for being a fat old mother hen*
16. *We tell her home is the only place she should be*
17. *Then we complain that she's too unworldly to be our friend*
18. *Woman is the nigger of the world*
19. *yes, she is*
20. *If you don't believe me, take a look at the one you're with*
21. *Woman is the slave to the slaves...yeah... alright... hit it!*
22. *We insult her every day on TV*
23. *And wonder why she has no guts or confidence*
24. *When she's young we kill her will to be free*
25. *While telling her not to be so smart*
26. *we put her down for being so dumb*
27. *Woman is the nigger of the world*
28. *Yes, she is*
29. *if you don't believe me, take a look at the one you're with*
30. *Woman is the slave to the slaves*
31. *yes, she is*
32. *if you believe me, you better scream about it*
33. *We make her paint her face and dance*
34. *We make her paint her face and dance*
35. *We make her paint her face and dance*

**Woman is the nigger of the world** (5min:18s). John Lennon, disco *Some time in New York city*. New York, 1972

1. *A mulher é o negro do mundo*
2. *Sim, ela é, pense nisto*
3. *A mulher é o negro do mundo*
4. *Pense nisto, faça alguma coisa*
5. *Nós a fazemos pintar o rosto e dançar*
6. *Se ela não for uma escrava dizemos que ela não nos ama*
7. *Se ela é verdadeira dizemos que está tentando ser um homem*
8. *Enquanto a colocamos para baixo fingimos que ela está acima de nós*
9. *A mulher é o negro do mundo*
10. *Sim, ela é*
11. *Se você não acredita, dê uma olhada naquela que está com você*
12. *A mulher é a escrava das escravas*
13. *Ah, seria melhor gritar sobre isso*
14. *Nós a fazemos parir e criar nossos filhos*
15. *E depois abandonamos seu apartamento por (ela) ser uma mãe gorda e velha*
16. *Dizemos para ela que a casa é o único lugar em que ela deve estar*
17. *Então reclamamos de que ela é desinteressante demais para ser nossa amiga*
18. *A mulher é o negro do mundo*
19. *Sim, ela é*
20. *Se você não acredita dê uma olhada na que está com você*
21. *A mulher é a escrava das escravas*
22. *Nós a insultamos todos os dias na TV*
23. *E ficamos admirados por ela não ter coragem nem confiança*
24. *Quando ela é jovem, nós matamos seu desejo de ser livre*
25. *Enquanto dizemos para ela não ser tão esperta*
26. *Nós a arrasamos por ela ser tão ignorante*
27. *A mulher é o negro do mundo*
28. *Sim, ela é*
29. *Se você não acredita dê uma olhada na que está com você*
30. *A mulher é a escrava das escravas*
31. *Sim, ela é*
32. *Se você acredita em mim, é melhor gritar sobre isso*
33. *Nós a fazemos pintar o rosto e dançar*
34. *Nós a fazemos pintar o rosto e dançar*
35. *Nós a fazemos pintar o rosto e dançar*

## 2.1 O texto e suas camadas textuais

De acordo com Bakhtin (1992), é na comunicação verbal das diferentes esferas sociais que se constituem os gêneros do discurso. Assim, as diferentes esferas sócio-discursivas elaboram repertórios de gêneros que lhes são próprios. Por serem produtos históricos, os gêneros são marcados pelas especificidades das esferas sociais em que circulam. Para dominar as práticas discursivas pelas quais se dá a interação entre os indivíduos, é preciso que se passe pelo domínio dos gêneros dessas esferas sociais, pois são estes que organizam os discursos que aí circulam. Nas diferentes esferas sócio-discursivas, o gênero constitui formas “relativamente estáveis” e normativas da construção dos enunciados e “refletem em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sócio-política da sociedade que as gerou” (BAKHTIN, 1992, p. 277).

Assim, há sempre um vínculo entre a construção do enunciado e a situação social, que corresponde a um tipo específico de troca comunicativa: da vida cotidiana (como conversas triviais, cumprimentos), científica (como conferência, tese), religiosa (sermão, oração), literária (romance, conto), da criação musical (partitura, canção), etc., refletindo as condições específicas de produção, tanto pelos conteúdos temáticos (seus objetos de sentido), que passam pelo processo de valorização ideológica própria da esfera, em um tempo e lugar determinados, quanto pelo estilo (seleção de recursos verbais, imagéticos, sonoros, etc) e composição (forma de acabamento). Diante disso, pode-se afirmar que, na esfera de comunicação da criação musical, gera-se um gênero discursivo (para Bronckart, “gênero textual”): a canção-rock.

O texto acima apresentado é uma canção. Com a audição e a leitura da “letra”, pode-se observar que a relação entre os temas, o estilo e a estrutura composicional da canção tradicional passaram por mudanças radicais que são fruto de um processo de avaliação nessa esfera (no tempo e contexto), que culminou com as transformações no gênero. O rock é uma adaptação do gênero canção às mudanças ocorridas na sociedade que foram captadas e absorvidas especialmente pelos gêneros da criação musical, com seus ritmos frenéticos, as letras de protesto, a postura de seus intérpretes no palco, uma nova forma de expressão. O rock atesta que o gênero canção se adaptou a novas formas de comunicação cultural, canção que agora é transformada em novo produto (e instrumento) do sistema ideológico que, por sua vez, também “enseja rupturas e transformações constantes em seu próprio estilo”. (CORREIA, 1989, p. 28).

A canção-rock apresentada é um produto da esfera sócio-discursiva na qual se constituiu, portanto é um gênero que se desenvolveu “no campo das ideologias especializadas” (BAKHTIN, 1992). Então, para estudar a canção-rock enquanto “tipo de enunciado relativamente estável”, não basta observar a organização lingüística do texto, também é preciso lançar o olhar para o contexto sócio-discursivo em que se elabora esse gênero. Nesse contexto é que circulam os temas sociais polêmicos como a guerra, a paz, o consumismo, o sistema, temas tão constantes nas canções-rock, como pode ser demonstrado no tema do rock que estamos focalizando: o seu conteúdo temático é a constatação de que a mulher é vítima de preconceito pela sociedade e, para demonstrá-lo, a estratégia do autor é estabelecer uma comparação da mulher na sociedade em que vive o autor e a situação vivida pelos negros na América no período da escravidão.

Recorrendo ao construto teórico do interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart (1997/1999), o texto está organizado como um “folhado textual” constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Consideramos que, na situação de ensino de leitura, o “plano geral do texto”, parte integrante da infra-estrutura, torna-se útil, na medida em que é visível no processo de leitura, podendo ser codificado em um resumo.

No texto apresentado, o conteúdo temático está organizado no plano geral, da seguinte forma:

- a) Constatação de um fato que o expositor considera aviltante. (versos 1 e 3)
- b) Convite a uma interação em torno da ideologia de um grupo social. (versos 2 e 4)
- c) Justificativa para a crítica à sociedade. (versos 5 a 8)
- d) Novo convite à participação do ouvinte em torno da causa social (versos 11 a 13)
- e) Apresentação de novos argumentos para reforçar a crítica, tomando exemplos do cotidiano (14 a 31)
- f) Crítica ao comportamento da sociedade para com a mulher, através de metáforas (32 a 35)

Essa forma de organização dos conteúdos já nos permite antecipar que se trata de uma ação de linguagem empreendida pelo autor com a finalidade de expor as suas representações sobre objetos/temas do mundo concreto em que vive e, assim, interagir com seus interlocutores.



## 2.1 A ancoragem textual

O texto é constituído por um discurso da ordem do expor, cuja forma de ancoragem enunciativa nos leva a enquadrá-lo como um tipo de discurso interativo (BRONCKART, 1997/1999), cujos temas do mundo discursivo criado estão em relação de conjunção com o mundo da situação material de produção. Nessa relação de conjunção de mundos (o mundo criado pelo discurso e o mundo concreto da ação de linguagem), o autor está se utilizando da linguagem para falar do mundo em que está agindo e, para isso, não faz uma ruptura entre o mundo da situação e o mundo que cria discursivamente. O mundo sobre o qual discursa está ali, situado em volta dele. São desse mundo situado os referentes (*woman, our children, her flat, TV*, etc), estes fazem parte do mundo material da enunciação.

Além disso, a atividade discursiva estabelece uma relação de implicação, pois ela deixa evidente que se desenvolve em interação com a situação de produção ao se referir ao enunciador e aos interlocutores (*we, you*) e ao momento da enunciação, usando freqüentemente o presente dêitico (*we say, we complain*, etc).

No texto se observa um procedimento de expor organizado num monólogo interior basicamente em uma seqüência argumentativa, o que nos leva a caracterizar o texto como pertencente ao agrupamento do argumentar (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). Pode-se distinguir as seguintes fases dessa seqüência argumentativa:

- tese:** a mulher é vítima de preconceito pela sociedade sobre um tema – o papel da mulher dentro da sociedade (versos 1, 3,9,12,18,21,27,30)
- A **argumentação**, com novos dados sobre como a mulher é tratada na sociedade (6 a 8; 22 a 26)
- Os **contra-argumentos** conclamam que não devemos aceitar esse tipo de comportamento machista (2, 4, 11, 13, 20, 29)
- A **conclusão** é um chamado à atitude responsiva do interlocutor: cada um deve chamar a atenção para esse fato (31)

Como se observa, nessa canção-rock, o agente produtor “cria” um mundo discursivo em que as coordenadas se apresentam *conjuntas* às da sua ação de linguagem. Ele expõe, argumenta para expressar a sua representação sobre o contexto social que dá à mulher os valores que ele critica na canção. Quando afirma que “a mulher é o negro do mundo”, o autor mobiliza temas do mundo social e os apreende com os valores ideológicos a eles atribuídos pela formação sócio-discursiva da qual enuncia. O enunciado “mulher - negro do mundo” traz consigo uma carga ideológica que não é ficcional, “falsa” ou “delirante” na forma como é exposta pelo autor.

O texto mobiliza, implica os parâmetros da ação de linguagem com referências “dêíticas” a esses parâmetros: o ouvinte, para interpretar esse texto-canção precisa ter conhecimento prévio de suas condições de produção. O discurso interativo mobilizado pelo autor é marcado pelo *Simple Present*, tempo verbal que exprime a relação que se estabelece entre os referentes verbalizados no texto e o momento da enunciação. Observa-se também a presença de anáforas pronominais constituindo diferentes séries anafóricas.

O quadro a seguir sintetiza as unidades lingüísticas que semiotizam o expor interativo mobilizado pelo autor:

Quadro 1: As marcas da implicação e da conjunção do discurso interativo

Presente dêitico	Dêitico temporal	Frases não-declarativas modo Imperativo	Pronome pessoal 1ª pessoa plural	Pronome pessoal 2ª pessoa singular	Pronome pessoal 3ª pessoa singular	Pronomes demonstrativos	Pronomes possessivos
- woman <b>is</b> the nigger of the world  - woman <b>is</b> the slave of the slaves	- we insult her <b>every day on tv</b>	- <b>think</b> about it  - <b>do</b> something about it  - <b>take a look</b> at the one you're with	- <b>we</b> make her paint her face and dance  - she don't love <b>us</b>  - <b>we</b> pretend that she's above <b>us</b>	- if <b>you</b> don't believe me  - the one <b>you're</b> with	- yes, <b>she</b> is  - we make <b>her</b> paint her face and dance  - if <b>she</b> won't be a slave we say that <b>she</b> don't love us	- we say <b>that</b> she don't love us  - then we complain <b>that</b> she's too unworlly	- raise <b>our</b> children  - we make her paint <b>her</b> face  - <b>her</b> home is the only place she should be

### 3. A trama dialógica do texto: do autor às instâncias enunciativas

Como já dissemos, a canção-rock apresentada pertence ao mundo discursivo do expor: um fato social é exposto ao mesmo tempo em que se pede a seu interlocutor que tome uma posição a respeito do que se está expondo.

O autor cria um *mundo discursivo* conjunto e implicado ao da ação de linguagem, pois visa expor e mostrar sua avaliação particular do mundo, protestando contra a opressão das minorias, que constituem seu referencial temático, forma de luta em que os lemas “peace and love” e “make love, not war” expressam a sua insatisfação com o sistema social reinante.

O tipo de discurso predominante é o discurso interativo, no qual o expositor dialoga com seu interlocutor virtual (os sujeitos que ouvirão a canção e tomarão partido a favor ou contra) e se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem: os agentes da interação aparecem diretamente (*me, you, we, the one you're with, our*).

O expositor, a partir do *mundo discursivo* no qual está inserido, dialoga com seu interlocutor, conclamando-o a refletir sobre o papel da mulher na sociedade (versos 29 a 31: *take a look at the one you're with; if you believe me, you better scream about it*).

Na sua ação de linguagem, o autor mobiliza representações do contexto físico e social, do conteúdo temático e de si próprio enquanto agente imbuído de intenções e propósitos, que são construídas na interação com as ações e discursos dos outros (BRONCKART, 1999). Nessa alteridade constitutiva, as opiniões ou valores do outro integram as vozes alheias (BAKHTIN, 1981) e, dialógicamente, continuam a confrontar-se e a negociar com elas. O modelo de texto que o autor escolhe para a sua ação de linguagem traz representações dos “outros” que se encontram indexadas no gênero. Assim, as representações (dialógicas) do autor se confrontam com as representações que o mesmo estabelece com outros enunciados que circulam (ou já circularam no passado) na esfera de comunicação onde se insere, pois “qualquer desempenho verbal se orienta por outros desempenhos anteriores na mesma esfera, tanto do mesmo autor quanto dos anteriores, imaginando um diálogo social e funcionando como parte dele” (BAKHTIN, 1992).

Nessa canção-texto, o expositor gerencia as vozes utilizando duas formas nominais para se expressar. Num primeiro momento, o autor-empírico assume a responsabilidade pelo que é enunciado, ao declarar o tema central (verso 1: *woman is the nigger of the world*).

Num segundo momento, mascara sua voz usando pronomes pessoais de 1ª pessoa do plural (*we, us*), atribuindo a responsabilidade dos atos contra a mulher à sociedade como um todo.

O texto se inicia com uma frase declarativa onde se estabelece o cerne do conteúdo temático: *woman is the nigger of the world*. O segundo verso (*yes, she is*) surge como uma reafirmação do que foi dito, dando origem a um arco de polifonia, onde o expositor parece responder à voz de *outro*, numa contra-argumentação.

A partir dessa argumentação e contra-argumentação, a polifonia permeia todo o texto. A voz do autor-empírico aparece quando ele usa um pronome de 1ª pessoa do singular (verso 11: *if you don't believe me*).

Uma voz social, a dos homens machistas (responsáveis pela dominação da mulher), é explicitada pelo uso dos pronomes pessoais em 3ª pessoa do plural (como nos versos 5, 14, 16: *we make her paint her face and dance; we say that she don't love us*). Essa voz afirma que a mulher deve usar maquiagem para ser bonita, o que atende aos apelos de outra voz (a da indústria de consumo) percorrendo todo o texto. A voz da sociedade machista também é explicitada pelos versos 6 (*if she won't be a slave*); 7 (*she's trying to be a man*) e 16 (*her home is the only place she should be*).

A voz da mulher submissa aparece nos versos 24 e 25. É ela que fala, que lamenta o fato de não poder ser livre, de não ter voz nem vez, que reclama sua liberdade de escolha (*we kill her will to be free*).

A voz dos organismos que defendem os direitos da mulher aparece nos versos que exigem que a servidão da mulher seja denunciada (versos 2, 4, 13, 31: *think, do something about it, you'd better scream about it*).

Nos versos 14 a 17 surge um novo enunciador que pode ser identificado como a voz das mulheres abandonadas pelos maridos e filhos, o que pode ser ilustrado pela passagem a seguir:

*We make her bear and raise our children  
And then we leave her flat for being a fat old mother hen  
We tell her home is the only place she should be  
Then we complain that she's too unworldly to be our friend*

Outra voz social, a dos meios de comunicação de massa, que tratam a mulher como objeto, é citada de forma implícita no verso 22 (*we insult her every day on TV*). Essa voz é explicitada no verso 5 e repetida nos versos 32 a 35 em forma de coro (*we make her paint her face and dance*).

#### 4. Considerações finais

Neste trabalho tentou-se demonstrar que a canção-rock é um gênero textual que apresenta as características da esfera sócio-discursiva em que se constitui e circula, constituindo-se num produto do sistema ideológico da arte musical, forma de manifestação cultural e social. O rock, enquanto manifestação cultural contestadora e questionadora, mantém estreita relação com os acontecimentos sociais e políticos que causaram profundas mudanças no indivíduo e na sociedade nas décadas de 60 e 70 e sua influência permanece atualmente.

Nossa intenção ao propor a análise de uma canção-rock enquanto gênero textual, sob a perspectiva da enunciação da fonte bakhtiniana e do sócio-interacionismo discursivo proposto por Bronckart, foi apenas estudar esse gênero textual, a canção-rock, na sua materialidade escrita, com o objetivo futuro de formar material didático-pedagógico para o ensino de línguas, e assim transformá-lo em objeto de ensino-aprendizagem de línguas, visando desenvolver no aluno capacidades de produção textual, de leitura e interpretação.

Creemos que a análise da canção-rock enquanto gênero textual possibilita a criação de modelos didáticos de gêneros textuais que possam ser utilizados em sala de aula como instrumentos eficazes no ensino-aprendizagem de línguas.

#### Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BRANDINI, Valéria. *Cenários do rock*. São Paulo: Editora Olho d'Água/FAPESP, 2004

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1997/1999.

CHACON, Paulo. *O que é rock*. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982

CORRÊA, Tupã Gomes. *Rock nos passos da moda*. Mídia, consumo x mercado cultural. Campinas: Papyrus, 1989

CRISTOVÃO, Vera L. L. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MUGGIATI, Roberto. *Rock: os anos da utopia e os anos da incerteza*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

Artigo:  
**A CANÇÃO-ROCK NOS ANOS 60 E 70: UM GÊNERO TEXTUAL DE RESISTÊNCIA**

Autor:  
**Jackson Barbosa da Silva**

Titulação:  
**Licenciatura em Letras – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul - FAFIJAN**  
**Mestrando em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina - UEL**

Área de atuação:  
**Língua Inglesa**

Endereço:  
**Rua Lapa, 400 – Centro**  
**CEP: 86800-310 Apucarana – Pr Fone: (043) 422-3561**

e-mail:  
**jackbsilva@brturbo.com.br**

BRAZ, Carola Lopes. **Carta de conselho**: um gênero no ensino de língua inglesa. Universidade Estadual de Londrina. 2004.

## RESUMO

O trabalho tem como objetivo central verificar se as características do gênero utilizado em aulas de ensino fundamental (8ª série), foram respeitadas por meio do material didático. O gênero utilizado nas aulas foi Carta de Conselho (em Advice Column), a opção pelo mesmo foi feita baseada no livro didático adotado pela professora responsável pela sala de aula, pois a unidade a qual nos foi confiada pela mesma, iniciava-se com uma carta de conselho em inglês. O principal objetivo de nossas aulas era que os alunos compreendessem e produzissem um Carta de Conselho em Língua Inglesa e que esta estivesse adequada quanto à organização textual que esse gênero impõe. Para alcançar tal objetivo os alunos produziram cartas em português e em inglês e foram aplicados inúmeros exercícios relacionados tanto à organização textual quanto às propriedades lingüísticas.

**Palavras-chave:** gêneros textuais, interacionismo sócio-discursivo; língua inglesa.

## CARTA DE CONSELHO: UM GÊNERO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Carola Lopes Braz  
Pós-graduação – UEL

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta descrições do material didático utilizado nas aulas regidas por mim, enquanto estagiária e por Simone Ap. Malvar dos Santos. Tais aulas foram baseadas em Gênero e o objetivo central é o de verificar se as características deste gênero utilizado foram respeitadas por meio do material didático.

Encontramos inúmeras definições para Gênero, porém, a de Gazotti (1999: 14), baseada em Bakhtin é bem clara: “esse autor (Bakhtin) diz que os humanos interagem em diferentes contextos sociais, eles criam regras para serem seguidas de acordo com esses contextos. Essas regras não estão relacionadas com o comportamento social, mas também com escolhas lingüísticas que as pessoas fazem quando produzem a linguagem num contexto específico para razões específicas”. Para fazer a escolha de um gênero aconselha-se seguir alguns tópicos, como os sugeridos por Cristóvão (1999, p. 23). Verificar se o gênero a) contribui para atingir o objetivo estabelecido, de acordo com o perfil dos alunos; b) é adequado ao papel da LE e c) contribui para a formação geral do aluno. O gênero utilizado em nossas aulas foi Carta de Conselho (em Advice Column), a opção por este gênero foi feita baseada no livro didático adotado pela professora responsável pela sala de aula, pois a unidade a qual nos foi confiada pela mesma, iniciava-se com a seguinte pergunta: “*Have you ever written to an advice column?*” e logo abaixo havia uma carta de conselho.

O principal objetivo de nossas aulas era que os alunos compreendessem e produzissem uma Carta de Conselho em Língua Inglesa e que esta estivesse adequada quanto à organização textual que esse gênero impõe. Para alcançar tal objetivo os alunos produziram cartas em português e em inglês e foram aplicados inúmeros exercícios relacionados tanto à organização textual quanto às propriedades lingüísticas. Por meio deste trabalho pretendo demonstrar como os exercícios citados colaboraram para um melhor desenvolvimento do aluno em sua capacidade lingüística, conhecimento de mundo, leitura e elaboração textual.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que o aluno tenha um melhor desenvolvimento por meio de gênero é necessário, antes de tudo, que ele conheça e reconheça o material com que estará trabalhando, assim são levadas em conta as palavras de Cristóvão, Durão, Nascimento e Santos (no prelo):

conhecer um gênero de texto é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto.

No material didático baseado em gênero haviam exercícios de leitura, mas a escrita era o foco principal, assim, cabe lembrar as palavras de Bastos (1996, p. 199): “(...) a escrita permite o desenvolvimento do raciocínio do aluno, ou seja, de sua capacidade cognitiva”. Há algumas diferenças entre fala e escrita as quais estão relacionadas ao fato de o leitor não estar presente na escrita, deste modo, o aluno, ao escrever, fica livre de pressões da comunicação face a face, aperfeiçoando sua capacidade de auto-expressão, além de colaborar para um melhor aprendizado do sistema lingüístico. Outra vantagem da língua escrita sobre a língua falada, é o fato de o escritor ter mais tempo para planejar seu discurso, tanto temática quanto lingüisticamente, como pode-se verificar nas palavras de Rodrigues (2001, p. 28): “(...) além de ser planejada, a língua escrita é também planejável, pois pressupõe articulação tanto de idéias como de dados lingüísticos estabelecidos antes do ato de escrever”. Mas a língua escrita também apresenta problemas, como a falta de motivação, problema esse muito encontrado, principalmente, em adolescentes dos níveis fundamental e médio. Grande parte dos alunos não tem muito interesse em escrever. Para amenizar tal problema o professor necessita de uma boa motivação. É preciso que o exercício apresente um contexto para a escrita no qual estejam claros um objetivo e um leitor, fazendo com que o aluno entre nesse contexto e, se lhe for interessante, fará com que ele tenha mais estímulo para escrever. Assim, o aluno entra em uma realidade por meio do imaginário, fazendo com que o aprendiz se interesse mais por aquilo que está produzindo. Desta maneira, o gênero pode ser um bom motivador, afinal, seguindo as palavras de Motta-Roth (1999, p. 120) o gênero apresenta “forma e objetivo comunicativo sistematicamente associados a um contexto social onde uma dada atividade humana está se desenvolvendo”.

As aulas baseadas em gênero são totalmente contextualizadas, facilitando, assim, a interação do aluno com o objetivo principal das aulas, neste caso, a produção de uma Carta de Conselho. A utilização do gênero nas aulas fez com que os alunos tivessem uma identidade própria no momento de tal produção, pois teve total liberdade no momento da produção escrita, o professor simplesmente demonstra como se produz uma Carta de Conselho e a produção é realizada partindo da idéia do próprio aluno, o tema é escolhido por ele sem intervenção do professor. Ao contrário do que ocorre quando o professor utiliza os métodos tradicionais que, segundo Coracini (1999), não permitem que os alunos tenham uma identidade própria, pois é estabelecida uma relação de poder do professor sobre os alunos, provocando um silenciamento dos mesmos e impedindo que eles se tornem autores de seus próprios textos, afinal são usados instrumentos que controlam o processo de escrita.

Apesar da leitura não ser o foco principal deste trabalho, ela foi utilizada várias vezes pelos alunos e pelos professores com o intuito de compreender as Cartas de Conselho, e um dos tópicos mais importantes para facilitar a compreensão de uma leitura é conhecer a organização do texto. Como já foi citado acima, a organização textual foi trabalhada durante as aulas baseadas em gênero e por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa (1998, p. 83) pode-se comprovar a importância da organização textual: “O conhecimento de organização textual também facilita a leitura ao indicar para o aluno como a informação está organizada no texto”.

Além da organização textual, foram trabalhadas as características e o contexto de produção da Carta de Conselho por meio de exemplos e exercícios. Tal trabalho é de fundamental importância para o conhecimento de um gênero de texto, facilitando assim, o contato do aluno com o gênero em questão. Seguindo as palavras de Bronckart (2003, p. 48): “(...) conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social.”.

Ainda citando Bronckart, contexto de produção é “(...) o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” (p. 93). Para isso, o mesmo autor destaca alguns fatores como necessários para a organização dos textos. São divididos em mundo físico e mundo social e subjetivo. No primeiro, o texto é resultado de uma realização em um contexto “físico” (lugar de produção,

momento de produção, emissor, receptor) e no segundo, o texto está inscrito em atividades de uma formação social, incluindo os mundos social e subjetivo (lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor, objetivo). Tais fatores foram trabalhados no decorrer das aulas baseadas em gênero, permitindo ao aluno um maior contato com Carta de Conselho e facilitando a produção da mesma.

Ao produzir um texto em inglês, o aluno geralmente apresenta algumas dificuldades lingüísticas podem ser reparadas por meio da reescrita do texto com o auxílio do professor, assim, cabe citar as palavras de Fernandes (1999, p. 491) “A reescrita, pois, é uma atividade de exploração das possibilidades de realização lingüística (...)”. A reescrita é uma maneira de dar ao aluno uma segunda chance, de mostrar a ele que seu erro pode ser corrigido sem prejudicá-lo. O professor não precisa apontar diretamente os erros dos alunos, tal tarefa deve ser feita de maneira a induzir os alunos a reconhecer suas dificuldades e por conta própria corrigi-las, seguindo as palavras de Fernandes (1999, p. 490), o professor “levará o aluno a perceber e a refletir sobre os problemas que atrapalham a interpretabilidade de seu discurso”.

## **2. METODOLOGIA**

Neste capítulo, será demonstrado como e com que finalidade foi elaborado o material didático usado nas aulas de estágio do 4º ano de Letras em uma escola pública, baseado em Gênero.

As descrições, que serão feitas da escola, foram realizadas durante as observações que fazem parte do estágio. Fisicamente falando, encontramos na escola biblioteca e cantina à disposição dos alunos e dos professores, a secretaria, diretoria e a sala dos professores estão localizadas separadamente das salas de aula, facilitando assim o trabalho dos funcionários e dos professores enquanto estão em suas salas específicas. A escola possui laboratório de informática, que além de ser de acesso dos alunos, oferece cursos à comunidade. Quanto à avaliação, os professores precisam apresentar uma nota ao término de cada bimestre, para isso aplicam provas ou trabalhos para avaliar os alunos. As reuniões pedagógicas não parecem ser regulares, frequentei a escola durante mais de dois meses e nesse período houve apenas uma reunião.

O comportamento dos alunos em aula é fundamental para o ensino do professor, mas, infelizmente, eles parecem não notar a importância de seu papel. Nas aulas de Língua Inglesa principalmente, a maioria não demonstrava nenhum interesse pela aula, alguns argumentam que não sabem nada de inglês, que é muito difícil e que nunca aprenderão, assim, têm a aula de Inglês como uma aula sem objetivo, por isso não precisam prestar atenção nem participar fazendo as tarefas. Os poucos que se interessam, ou já têm domínio da língua, por fazer inglês em um curso de idiomas ou aprenderam durante as aulas com muito esforço, já que os outros alunos atrapalham aqueles que querem prestar atenção. Cabe lembrar o planejamento anual dos professores que é totalmente baseado no livro didático, as aulas seguem a ordem do livro que não apresenta contexto algum. Algumas vezes os professores levam materiais extras, tais como: tapes, gravuras, exercícios além dos propostos pelo livro, os quais são passados no quadro ou distribuídos em xerox, mas são aplicados sem nenhum preparo, como pude observar nas aulas.

Por meio dessas observações foi possível verificar que os alunos não têm interesse pelas aulas de inglês, principalmente por sentirem uma grande dificuldade quanto ao aprendizado, e os professores parecem não se preocuparem muito com este problema. Com a aplicação do gênero nas aulas, pretendemos tentar mudar esse quadro.

O gênero escolhido para ser utilizado nas aulas foi Carta de Conselho. Optamos por esse gênero baseando-nos no livro didático adotado pela professora responsável pela sala de aula, na qual foram regidas as aulas em questão. O gênero proporciona ao aluno desenvolvimento na sua capacidade lingüística, no conhecimento de mundo, na leitura e na elaboração textual (tanto em Língua Inglesa, quanto em Língua Portuguesa). As Cartas de Conselho também apresentam grande motivação, afinal possuem temas ligados à realidade dos alunos, apresentam problemas de adolescentes como eles.

O objetivo das aulas é que os alunos compreendam e produzam uma Carta de Conselho em Língua Inglesa. Assim, foram aplicados inúmeros exercícios. Primeiramente foi feito o reconhecimento de Cartas de

Conselho em Língua Portuguesa, diferenciando-as de outros tipos de cartas, em seguida foram apresentadas cartas em Língua Inglesa. Para verificar se o reconhecimento das cartas foi compreendido por todos, foram aplicados exercícios com a finalidade de avaliar o aluno, tais como: produção de uma Carta de Conselho em Língua Portuguesa; questões sobre a organização textual, as propriedades lingüísticas, os temas mais frequentes nas cartas etc. Logo mais, os alunos produziram uma carta em Língua Inglesa e após os exercícios de reconhecimento das falhas de organização textual e gramaticais, foi feita a reprodução da carta, para, finalmente serem estudadas as respostas dadas aos pedidos de conselho.

A primeira meta das nossas aulas baseadas em gênero era que os alunos diferenciassem as características de uma Carta de Conselho (autor, leitor, objetivo, meio, conteúdo) das demais, para isso foram apresentados outros três tipos de cartas, todas em Língua Portuguesa. E só após a diferenciação foram entregues as cartas em Língua Inglesa e em seguida os alunos produziram uma Carta de Conselho em Língua Portuguesa, com o objetivo de avaliarmos se eles foram capazes de compreender as características de tal carta.

Após esse momento, trabalhamos apenas com cartas em inglês e foram realizados vários exercícios com o objetivo de fazer com que o aluno reconhecesse, compreendesse e estivesse apto a produzi-las.

O primeiro passo foi mostrar aos alunos como é formado o contexto de produção, isto é: a situação de produção, o autor, o destinatário, o objetivo, o conteúdo, o espaço social de produção, o momento histórico de produção e o meio de veiculação; todos explicados utilizando exemplos de cartas. Em seguida o aluno teve contato com a organização textual das cartas, as quais são formadas por: saudação inicial, exposição do problema, pedido de conselho e pseudônimo.

Outra característica importante são as propriedades lingüísticas. Para verificar quais eram as mais frequentes nas Cartas de Conselho em Língua Inglesa, foi feita uma pesquisa com várias cartas e destacadas as propriedades mais recorrentes. Na exposição do problema a forma verbal mais utilizada é o *Simple Present*, mas encontramos também o *Simple Past*, e no pedido de conselho, além do *Simple Present*, há o modal *Should*. A frequência das modalidades lingüística citadas também foi constatada por Santos (prelo): “O tempo verbal no *simple present* para relatar o problema atual ou mesmo para o pedido de conselho e *simple past* para relatar algo que aconteceu no passado, mas com conseqüências repercutindo no presente. A presença do modal *should* na realização do pedido de conselho.” Depois dessas constatações foram elaborados exercícios relacionados ao *Simple Present* e ao *Should*. Primeiramente houve explicações sobre as formas verbais, para em seguida serem aplicados os exercícios contextualizados com as Cartas de Conselho.

Como já foi dito antes, as Cartas de Conselho apresentam uma motivação aos alunos: os temas, o assunto presente nas cartas. Alguns são mais frequentes que outros. Vale ressaltar que as cartas escolhidas para serem utilizadas nas aulas são cartas retiradas de revistas para adolescentes e com temas relacionados com a realidade que eles vivem. Foram selecionados temas como: conflito familiar e pessoal, dúvida sobre sexo e problemas de relacionamento; alguns alunos se identificaram com tais problemas. Nos exercícios ligados aos temas, os alunos tiveram que relacionar os mesmos com fragmentos dos problemas de algumas cartas.

Ao término da apresentação e reconhecimento das características e leitura das Cartas de Conselho, os alunos produziram uma carta em Língua Inglesa com o auxílio de dicionários e das professoras, levando em consideração que eles tinham um objetivo e um leitor definidos. O objetivo era expor um problema o qual seria revelado em uma revista e que esta daria um conselho, tendo como leitores os compradores da revista e as pessoas especializadas em dar conselhos, como psicólogos, psiquiatras etc.

As Cartas de Conselhos produzidas pelos alunos foram devolvidas para que eles pudessem encontrar os erros cometidos, os quais foram apontados nos exercícios acima citados. Após o reconhecimento das dificuldades eles reescreveram as cartas se auto corrigindo. Por meio da reescrita pudemos notar um grande avanço, tanto na parte estrutural quanto nas propriedades lingüísticas.



Nas revistas, as Cartas de Conselhos vêm seguidas de um conselho, de uma resposta para o seu problema, dada por um especialista, como já foi mencionado. E essas respostas foram estudadas pelos nossos alunos, como uma maneira de verificar se eles realmente foram capazes de compreender o problema exposto e também sua resposta. Foram aplicados exercícios, nos quais os aprendizes tiveram que relacionar o problema com a resposta.

A última tarefa realizada foi baseada nas respostas que formulamos para os pedidos de conselhos feitos pelos nossos alunos. Assim como no exercício citado acima, eles tiveram que relacionar as respostas às perguntas, mas, já que se tratava de problemas próprios deles, a aula foi bem mais motivante que aquela que tratava de problemas de pessoas desconhecidas.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo será feita uma análise da utilização da metodologia descrita no capítulo anterior, ou seja, como os alunos reagiram à metodologia aplicada, além de analisar se o objetivo principal foi alcançado pelos alunos: a produção de uma Carta de Conselho em Língua Inglesa adequada quanto à organização textual que esse gênero impõe.

De acordo com o capítulo Metodologia, inicialmente foram aplicados exercícios para que os alunos reconhecessem uma Carta de Conselho: suas características, seu contexto de produção, sua organização textual, suas propriedades lingüísticas e seus temas mais frequentes. Na maioria desses exercícios os alunos tiveram facilidades de compreensão, com exceção daqueles relacionados aos temas. Já que, para entenderem o tema, foi necessário compreender a exposição do problema e os alunos tentaram fazê-lo traduzindo os problemas palavra por palavra. Mostramos aos nossos aprendizes que não é necessária a tradução completa do texto, mas com algumas palavras conhecidas, com conhecimento de mundo e específico (nesse caso, todas as características da Carta de Conselho que foram analisadas até o momento) é possível que o aluno descubra o significado de novas palavras, método esse que é confirmado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998, p. 85): é importante “que o aluno aprenda a adivinhar o significado das palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler.”.

Terminado o reconhecimento das características da Carta de Conselho e solucionado o problema de compreensão da exposição do problema, os alunos produziram uma carta em Língua Inglesa. Nesse momento notamos que realmente os alunos se sentiram motivados quanto aos temas propostos pelas Cartas de Conselho, fato comprovado durante a produção, a qual foi realizada com entusiasmo por todos, caso esse que não ocorre com frequência, afinal uma das principais dificuldades que os professores de Língua Inglesa se deparam, como pude notar durante as observações de aulas, é o desinteresse dos alunos em participar da aula; e, após a leitura das cartas, as quais apresentavam problemas reais, escritos de maneira sincera.

Quanto à correção das cartas, houve vários problemas relacionados à gramática, mas quanto à estrutura das cartas, grande parte dos alunos apresentou um ótimo resultado. Fato esse que pode ser comprovado através das cartas abaixo, escritas pelos alunos (os erros gramaticais estão sublinhados):

(1)

*Dear Vivian:*

*Aline is with a problem serious a lot, she is dating, but she likes other. She quites of the boyfriend to stay with the other. What should she do?*

*Aline*

(2)

*Dear Sara:*

*My parents are separated and I no accepted that idea then I miserable and I'm going bad in the classes. What should I do for accept separated?*

*Daughter miserable.*

(3)

*Dear teacher:*

*I do mess I want to better. What should I do to change?*

*Street boy*

As cartas acima demonstram que as dificuldades quanto à organização textual são mínimas.

Baseando-se nas dificuldades dos alunos com a gramática foram aplicados exercícios com o intuito de sanar os erros encontrados nas cartas. Esses exercícios foram corrigidos com o auxílio das professoras e ajudaram os alunos a reconhecerem suas dificuldades, facilitando a reescrita das cartas e fazendo-os perceber que seus colegas de sala também apresentam dificuldades em Língua Inglesa, mas que podem ser solucionados, uma vez que uma das maiores dificuldades encontradas em sala de aula, como já foi mencionado, é o desinteresse dos alunos pelas aulas de inglês por se sentirem desmotivados, por que, para muitos, é uma língua a qual nunca conseguirão ter o domínio. Contudo, depois da produção das cartas eles se sentiram mais seguros e confiáveis, e notaram que, apesar das dificuldades, com um pouco de interesse eles são capazes.

A seguir, há a reescrita das cartas dos alunos, já exemplificadas acima, com a correção das dificuldades feita por eles mesmos:

(1 a)

*Dear Vivian:*

*Aline has a very serious problem. She is dating a guy, but she likes another one. Last week, she broke up with her boyfriend to go out with the other guy. What should she do?*

*Fall in love*

(2 a)

*Dear Sara:*

*My parents are separated but I don't accept the idea so I am miserable and I'm doing bad in school. What should I do to accept the separation?*

*Daughter miserable*

(3 a)

*Dear teacher:*

*I make a lot of mess but I want to improve. What should I do to change?*

*Street boy*

Através dos exercícios ligados às respostas das cartas, verificamos que os alunos foram capazes de aprimorar suas capacidades de interpretação de texto em Língua Inglesa, pois tiveram mais facilidade nessa tarefa se comparada com a tentativa de interpretação da exposição do problema. Mais um fato que comprova o método citado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, já mencionado acima. Quanto às respostas das cartas dos próprios alunos, como já foi dito no capítulo Metodologia, foi bem mais motivante. Ao notarem que havia uma resposta para seus problemas os alunos interagiram mais com a aula, talvez o simples fato de alguém se preocupar em tentar ajudá-los tenha feito-os se sentir presentes na aula. A realidade de cada um é um fato que não deve ser ignorado, as diferenças existentes dentro da sala de aula devem ser respeitadas. E esse modo de viver dos adolescentes pode ser usado para trazer o aluno de volta às aulas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os alunos de Língua Inglesa não demonstram interesse pela disciplina por motivos diversos que já foram citados no decorrer do trabalho. O material didático baseado no gênero Carta de Conselho foi capaz de interagir um pouco mais o aluno com a disciplina, principalmente por meio da motivação que o gênero apresenta com seus temas relacionados com a realidade dos aprendizes.

O gênero também despertou nos aprendizes a vontade de escrever sobre algo que lhes interessa, sobre eles mesmos, sua vida, seus problemas. E, utilizando tal motivação, nós, professores, pudemos aplicar os exercícios relacionados às propriedades lingüísticas que causam tanto desinteresse nos alunos, mas com a ajuda do gênero, o aluno demonstrou interesse pelos exercícios em que havia, induzida, a correção de suas dificuldades, já que perceberam sua capacidade de produção em uma língua que muitos, julgavam ser incapaz de compreender e produzir.

Além dos temas, outros tópicos colaboraram para uma melhor apresentação e familiarização dos alunos com as cartas: características da Carta de Conselho, contexto de produção, organização textual e propriedades lingüísticas. Tais tópicos foram apontados como essenciais para a compreensão e produção de um texto, afinal o leitor e o escritor precisam estar interagidos com o material que utilizam como base para o seu produto final, no caso da leitura, mais especificamente, de Carta de Conselho, é necessário estar informado sobre o autor, o leitor, a situação de produção etc, proporcionando assim uma melhor leitura, quanto à escrita, o conhecimento destes tópicos colabora para uma produção mais agradável e interessante.

Após a produção e reprodução das cartas em Língua Inglesa, verificamos que os alunos são capazes de escrever e compreender em inglês, apesar das contrariedades de alguns professores; e que o uso de gênero pode ser um método inovador e atrativo quando bem escolhido, elaborado e aplicado, levando em consideração o contexto escolar, a participação dos dirigentes (diretor, supervisor, inspetor), os métodos utilizados pelos professores, o material didático, o conhecimento de mundo e a realidade dos alunos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Herzila Maria de Lima. Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências/ Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (org.) – Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira/ Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.) – 1ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Producing didactic sequences for EFL teaching. New routes in ELT. June/ 1999.

\_\_\_\_\_; DURÃO, Adja B. A. B.; NASCIMENTO, Elvira Lopes; SANTOS, Simone A. Malvar. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. No prelo.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. A reescrita de texto: um trabalho interativo de análise lingüística. Estudos Lingüísticos. (GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo) São Paulo, SP, Brasil. 1999.

GAZOTTI, Maria Aparecida. Genres: an alternative to ELT. News route in ELT. 1999.

MARTINEZ, Ron. The writing skill: can it be taught?. New routes. July/ 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. LAEL – PUC/SP, vol.VIII, 1999.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

RODRIGUES, Ângela Cecília Souza. Análise de textos orais/ Dino Preti (org.). 5. Ed. – São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001 – (Projetos Paralelos: V. 1).

SANTOS, Simone Aparecida Malvar dos. (no prelo).

## CARTAS AO LEITOR: UM CHAMADO À LEITURA

Juliana Alles de Camargo de Souza

Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio Marista Pio XII, Novo Hamburgo, RS ; especialista em Língua Portuguesa e Redação e mestranda em Lingüística Aplicada – UNISINOS

### Resumo:

O trabalho com gêneros textuais é a alternativa certa para um eficiente estudo da língua na sua feição comunicativa e funcional por excelência. Assim, diversas situações e atividades criam textos, como os de carta ao leitor em revistas de circulação nacional, possibilitando um trabalho riquíssimo na e com língua materna. Por outro lado, mas em consonância com essa asserção inicial, Patrick Charaudeau indica um caminho analítico que envolve as competências situacional, discursiva e semiolingüística, dando conta do aspecto comunicativo pela focalização em um “eu” comunicativo-enunciador e um “tu” destinatário-interpretante sempre envolvidos situacionalmente na cena do ato de linguagem. Este relato de projeto visa a compartilhar a aplicação de uma teoria que nada mais é do que uma prática de ensino/ aprendizagem da língua visando à maior e melhor expressividade e comunicabilidade.

### PALAVRAS-CHAVE: GÊNERO – COMUNICAÇÃO – CARTA

#### Introdução

O presente artigo visa a tanto relatar um projeto quanto refletir sobre as implicações que sua proposta tem, tendo em vista as idéias que a ele subjazem. Trata-se de uma experiência planejada a partir de uma disciplina do Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em 2003, a saber, Gêneros e Tipos Textuais/Discursivos, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Eduarda Giering, durante a qual foram estudados vários autores dessa área e suas abordagens a respeito de tipos ou gêneros textuais.

Oportunizada uma escolha às alunas, optei por aprofundar o estudo das idéias e textos de Patrick Charaudeau cuja perspectiva focaliza o ato de comunicação como uma espécie de dispositivo que envolve o sujeito e falante (locutor) em relação a outro (interlocutor). A comunicação, por conseguinte, passa a ser um fenômeno social em que indivíduos de uma comunidade, na busca da relação uns com os outros, estabelecem regras, normas e leis balizadoras da vida em comum, delineando um jeito de pensar no âmbito de uma identidade cultural, ou seja, no interior de uma fronteira sócio-cultural.

Ora, se a escola – assim como tantas outras instituições – insere-se nos limites dessas linhas que acomodam uma “sociocultura”, a ela assiste não só o direito, mas também o dever de ter fundamentos e objetivos direcionados à visão que “da esfera de atividade humana educacional” emerge. Ainda mais, se a escola é o ambiente primeiro de expansão social do ser humano que – no grupo da comunidade escolar – aprende a ampliação do “ser” social e também toma contato com ciência e arte que determinada comunidade gera e cria, não pode ficar alheia a essa “educação” (“*educere*”, do latim, “ação de criar, de nutrir”) sempre compartilhada, co-construída e alimentada através do ato de comunicação.

A intercompreensão, portanto, é base essencial do ato comunicativo. As situações de comunicação de um grupo histórica e socialmente constituído vão implicar, para os parceiros, características *físicas*, de *identidade* e *contratuais*. O face-a-face (o ato dialógico) não prescindirá desses três pilares, conforme Charaudeau (2001), que estarão presentes de forma essencial mesmo na distância interlocutiva, através do texto escrito (o ato monolocutivo).

O enunciar, descrever, narrar e argumentar são direcionamentos das reflexões charaudeanas que, aliados ao fim comunicativo inerente a todo ato de comunicação, vão constituir princípios de organização da matéria lingüística. Resultam em texto, nessa perspectiva, visto como produto material da língua, o verbal estruturado e categorizado lingüisticamente e dotado de forma e sentido.

Tanto oral como escrito, o texto brota de uma condição histórico-social, recortando uma situação, um espaço e um tempo específicos, transformando-nos em seres de palavra (oral) ou seres de papel (escrito). Do pergaminho à tela luminosa do monitor de um computador, a palavra se cria do gene situacional, a

palavra englobada por um cenário do ato, produzindo efeitos de sentido demarcados num jogo cujas estratégias (re)aprendemos e (re)organizamos a cada nova situação experimentada. Assim, uma cascata de sobredeterminações complexifica algo que – na experiência – é tão simples, mas que – na verdade – evoca as vozes históricas e culturais, que jamais se calam na *mise en scène* do *contrato de comunicação*.

O autor da teoria em que nos fundamentamos para criar o projeto aborda, em um de seus artigos, a questão da competência *didática*. Diz ele neste artigo que “a didática ... é um campo de ‘teorização’ dentro qual há vários atores.”<sup>1</sup> Charaudeau (2001, p. 20) Acreditamos que o campo de ação no qual atuamos, o de professores de língua, sempre tem um tipo de exigência singular, embora princípios pedagógicos gerais continuamente possam e devam ser valorizados. Singular, pelo fato de que um enunciado sempre é novo, a cada situação de comunicação em que se faz. Por isso, do geral que pode ser a autonomia de buscar, de construir, de aprender, devemos lembrar a especificidade das matérias com as quais trabalhamos e ter sempre em vista os objetivos que vão determinar os níveis de intervenção ativadores dos dispositivos acionadores do saber e saber-fazer comunicação, no nosso caso, em língua portuguesa.

Transcreveremos os pontos cruciais do projeto, portanto, com os olhos nesse horizonte das “competências” e do “sentido e da expressão” charaudeanas que inserem o fazer pedagógico incidindo precisamente no cerne do ato de comunicação, apontando-nos os seus modos de organização como uma ponte segura de travessia permanente entre produção e recepção textual, sempre pontuada pelo detalhamento lingüístico funcionando em consonância com o projeto de dizer que é sempre um projeto de fazer comunicação.

### **I – As tendências gerais dos textos e a escola:**

Patrick Charaudeau (1992) explica que uma espécie de “tipologia textual” com tendências mais fortes descritivas ou narrativas aparece na imprensa em geral. Para o autor, as notícias, reportagens e crônicas exemplificam essa primeira classificação. Outros grupos de textos já se ocupam de comentar e analisar, enfatizando-se sua organização mais argumentativa.

Entretanto, na especificação dessa visão tão abrangente, o estudioso apresenta os modos de organização que contribuem para a *mise en scène* textual, sobrepondo-se uns aos outros ou cooperando um modo com a construção de outro, em função de um fim comunicativo do ato de comunicação.

Na escola, onde as habilidades e competências de ler e escrever textos se fazem foco de um estudo comprometido dos professores, nenhum desses modos organizativos podem ficar fora de um programa de ensino em Língua Materna. O entrelaçamento dos modos de organização a gêneros/tipos textuais deve ser desvendado nas atividades de produção e recepção textual, por contribuírem enormemente com uma visão de língua em ação, criando sentido numa esfera de atividade e através de “formas” e construções possíveis que remetem a processos enunciativos, descritivos, narrativos ou argumentativos.

No círculo escolar, os assinalamentos desse âmbito fundamentarão o ensinar-aprender a língua, pois remetem à competência de um *eu-manipulador*, estrategista inicial de um processo comunicativo, que estabelece contato com um *tu-reconhecedor* dessa estratégia e, no jogo comunicativo, constroem a comunicação.

Esse jogo se inscreve, pois, na grande arena das atividades humanas que vão exigir e produzir, pelo contato desses sujeitos comunicativos-enunciadores com receptores-interpretantes em situações diversas, tipologias / tendências recheadas do saber-fazer situacional, discursivo e semiolingüístico. Assim, o estudioso francês, em “Langage et discours” (1983), diz que:

“Tout acte de langage résulte d’un jeu entre l’implicite et l’explicite qui naît dans des circonstances de discours particulières, qui se réalise au point de rencontre des processus de production et d’interprétation, qui est mis en scène par deux entités dont chacune est dédoublée en sujet de parole et sujet agissant (JEc/JEé et TUd/TUi les 4 sujets de l’acte de langage), ...”  
(CHARAUDEAU, 1983, p. 46)

Inscritos neste jogo, estamos todos, alunos e professores, inseridos na comunidade que nos quer cidadãos capazes de atuar num mundo sedento de saber tecnológico, mas também de partilha do

<sup>1</sup> Neste artigo, ele amplia essa noção de competência acentuando seu caráter de conhecer com o novo, do saber-fazer, da atividade, da “atitude” que se constitui.

conhecimento. Tal cumplicidade se dá nada mais nada menos que entre sujeitos comunicativos desdobrados não só nos recortes do ato de linguagem, mas nos subespaços históricos e sociais. A linguagem, portanto, perpassa cada dobra desses recortes, impregnando de significados as relações construídas.

## II – Os modos de organização:

Em sua “Grammaire Du Sens Et De L’Expression” (1992), Charaudeau registra um estudo meticoloso dos modos de organização do discurso. Sinteticamente, delinearemos suas características gerais, pois são essenciais à compreensão do projeto criado.

Embora, na atualidade, não considerando mais o *enunciativo* como um “modo de organização”, apresenta os princípios desse enfoque relacionados, primeiramente, à posição de um EU diante do interlocutor (EU – TU); após, à posição desse EU em relação ao mundo (EU – ELE); finalmente, sendo testemunha do mundo (ELE).

Essas premissas geram conseqüências importantíssimas do ponto de vista enunciativo em qualquer texto com que se tenha contato, pois remetem às relações de influência (alocutivo), ao ponto de vista situacional (elocutivo) e à testemunha de mundo (delocutivo).

Resultam no enunciativo – que é o indício da posição que o sujeito falante adota diante do interlocutor, do dito e do que diz o outro – as modalizações charaudeanas. Tais pistas são – no caso deste projeto – elucidativas, de forma pontual, da construção do texto das Cartas ao Leitor, como se verá nos relatos na próxima seção. Da maior à menor busca de “responsividade” oscilam os textos, retratando a construção estratégica ou o desenho da *mise en scène* que se faz no contrato de comunicação de cada revista com o seu leitor.

Sabendo-se do que significa a modalização, ou seja, do seu papel de evidencialidade, de seu teor de probabilidade e modularidade indicativa do grau de comprometimento com o dito, Charaudeau elabora um quadro coerente desse aspecto em relação à base epistemológica comunicativa entre sujeitos. Esse estudo é de forma especial útil e adequado às perspectivas didáticas necessárias nos programas ou currículos de ensino.

Já o modo *descritivo* de organização vai “identificar a sucessão”, focalizando objetiva ou subjetivamente os seres no mundo, valendo-se dos processos de nomeação, localização e qualificação. Assim, a organização da construção descritiva via processos citados cria a descrição propriamente dita. Alia-se ou coordena-se, dependendo do texto a se construir, ao modo narrativo e argumentativo. Opera, pela identificação, o “fazer existir”, podendo implicar construções objetivas do mundo (visão de “verdade” verificável) ou subjetivas (advindas do imaginário pessoal). Por conseguinte, o sujeito descritor pode intervir explícita ou implicitamente, produzindo efeitos do saber (conhecimento), de realidade e ficção (objetiva/subjetiva), de confiança (apreciação do descritor), de tipos (método discursivo).

A construção de uma sucessão de ações de uma história no tempo, empreendendo-se uma busca é o alicerce do modo de organização narrativo que resulta em narração. Para Charaudeau (1992), no entanto, algumas elucidações devem ser pontuadas. Primeiro, a narração é uma totalidade sendo o narrativo um componente que organiza o mundo de forma sucessiva e contínua, com lógica em que a coerência é marcada por seu próprio fechamento. O sujeito narrador desempenha o papel de testemunha que se apresenta – mesmo ficticiamente – com a experiência dentro da qual vê a transformação sob efeito de seus atos. A narração comporta actantes (desempenham papéis referentes a ações das quais dependem), processos (orientam funcionalmente a ação, ligando actantes entre si) e seqüências (integram processos e actantes com fim narrativo, seguindo princípios de organização. A intemporalidade de seus componentes e de sua estrutura alicerça sua lógica, o que possibilita a sua definição arquetípica, sendo a configuração ou figurativização baseada nas especificidades semânticas que preenchem esses “arquetipos narrativos” e convertem-nos numa *história narrada*, original e singular. Entre outros apontamentos sobre esse modo de organização estudados para confecção do projeto, neste artigo ainda queremos ressaltar a intervenção do autor-escritor, com as marcas discursivas que denunciam o “fazer-escritura”. O efeito de *verismo* – e esse é um indicativo presente no gênero que escolhemos para o trabalho – é produzido junto ao de cumplicidade, estabelecendo-se um “contrato de leitura”. Às vezes, o sujeito-escritor revela seu projeto de escritura justificando seu ato; pode, também, ser relator, transcritor ou narrador-autor-escritor-relator ao transcrever – neste último caso – uma testemunha oral. Quando visa a entrever o narrador como historiador extratemporal, empreende a tentativa de afastar subjetivismos. Quando intervém como narrador-contador, revela-o explicitamente, trazendo fatos passados ou futuros. Pode implicar diretamente o leitor ou apenas discretamente, partilhando com ele seus pensamentos, julgamentos e opiniões com base em enunciados reflexivos. Pode, enfim, como narrador-contador, distanciar-se das personagens narrativas e acontecimentos, requerendo partilha do leitor.

A “instância contante” pode instituir-se em 3ª ou 1ª pessoa, podendo haver “uma visão por detrás” ou “a visão com”. O primeiro caso é o do narrador que sabe e diz mais do que a personagem; o segundo, é o da igualdade de visão narrador – personagem. Outra visão é a “de fora”, quando quem narra limita-se a dizer o que vê exteriormente.

Quanto ao modo de organização argumentativo, queremos iniciar sua síntese pela citação do autor que diz:

“It s’ agit de présenter des notions de base Qui sont destinées à faire comprendre comment fonctionne la mécanique du discours argumentatif, c’est-à-dire non pas un type de texte mais les composantes et procédés d’un mode d’organisation discursif dont on pourra voir les combinaisons à l’ œuvre dans tel ou tel texte particulier.” (CHARAUDEAU, 1992, p. 781)

A argumentação não prescinde da capacidade de reflexão e compreensão humanas pois apela à parte racional do interlocutor e é resultado da expressão da convicção de um sujeito que tenta persuadir/modificar o comportamento do interlocutor. Para que ela ocorra, portanto, devem existir: um Propósito sobre o mundo que questione legitimidade; um sujeito convicto e engajado nesse questionamento que desenvolva um raciocínio na busca de estabelecer uma verdade (aceitável ou legítima) sobre o propósito; um outro sujeito, que, respeitado pelo mesmo propósito, questionamento e verdade, se faça alvo do argumentar, aceitando ou refutando esse argumentar.

Assim, o ato argumentativo é uma atividade discursiva de um sujeito cujo ponto de vista funda seus argumentos na busca de racionalidade, direcionada a um ideal de verdade. A *experiência* individual e social filtra essa racionalidade, num tempo e espaço, também buscando influência, na busca da persuasão, tentativa de partilha com outro de um certo *universo* de *discurso* como co-participante. A *sedução*, como a que ocorre na propaganda e, às vezes, nos textos do gênero a que nos dirigimos no projeto também é um meio de busca do partilhamento citado. Essa partilha poderá ser obtida também com uso dos outros modos (descritivo e narrativo). Diferentemente desses últimos, o modo argumentativo denota “argumentar” e, para o estudioso, isso implica diversos procedimentos sempre situados numa noção racionalizante inscrita num jogo de raciocínio lógico, não contradito. As explicações construídas pelas argumentações direcionam-se à razão demonstrativa e persuasiva. A razão demonstrativa estabelece elos de *causalidade* entre as asserções na lógica organizada da argumentação, a razão persuasiva preocupa-se com estabelecimento de *provas* através dos argumentos.

Assim, de uma premissa (asserção 1), possível de ter desdobramentos na lógica da causalidade, configura-se a asserção 2 que é conclusiva por representar causa ou consequência e legitimidade do propósito. Quando uma asserção justifica a ligação causal de  $A_1$  e  $A_2$ , tem-se a(s) asserção(ões) de passagem representativa(s) de um universo de crença partilhado pelos parceiros, a fim de validar a ligação  $A_1 - A_2$ . Além de passagem, é prova, inferência, argumento.

O *contrato de comunicação* estabelecido entre os parceiros, a situação e o sujeito determinam a junção do *demonstrativo* ao *persuasivo* e podem transformar toda asserção em argumentativo, se inscrita num dispositivo assim também denominado. Tal processo requer asserção e encadeamento de asserções (Propósito); tomada de posição relativamente a esse propósito (Proposição), expressão do acordo ou desacordo, apresentação de prova da veracidade do Propósito (ato de persuasão).

O Propósito é composto por uma ou mais asserções que revelam algo sobre os fenômenos do mundo através de uma relação argumentativa. É o que muitos chamam “tese”.

A Proposição inclui um quadro de questionamento que depende da tomada de posição adotada pelo sujeito diante da veracidade do Propósito, o que vai direcionar a argumentação. Essa tomada de posição pode abarcar acordo ou desacordo; se ocorrer o segundo caso, deverá refutar total ou parcialmente. No primeiro caso, apoiar-se-á no conjunto do Propósito; no segundo, sobre parte deste. Justificará, se o caso for de acordo, total ou parcialmente.

Temos, assim, a síntese do aparato teórico recortado do projeto que, por sua vez, abarcou mais detalhamentos na pressuposição teórica, por ser um trabalho bem mais extenso do que este e com objetivos mais amplos do que os deste artigo.

### III – O Projeto – para que, com que e como?

Tendo como objetivo geral relacionar os modos de organização do discurso da teoria charaudeana a textos CARTAS AO LEITOR, visando à compreensão essencial de estratégias utilizadas para



efetivar o fim comunicativo desse gênero textual, passamos deste “para quê”, também fundamentado na introdução que justifica o trabalho, para o “com quê”.

Recortamos de três revistas de públicos bastante distintos, a saber “Manequim”, “Superinteressante” e “Veja”, os textos de abertura, indicados como cartas aos leitores, de alguns exemplares. Procedemos à análise pré-pedagógica seguindo quadros de análise de cada modo de organização, não sem antes reconhecer o fim comunicativo de cada carta ao leitor. Também preocupamo-nos com identificar o paratexto, fatos que nos levaram a interessantes descobertas iniciais como as que seguem.

A locutora da revista “Manequim”, ao dirigir-se ao público feminino de uma revista sobre moda e trabalhos manuais, tem no alto da página da seção, o vocativo-título “Querida leitora”. Além disso, apresenta uma frase temática que dá feição afetiva à “carta”, já que a qualificação “querida” já é a “identificação interjectiva”, segundo o estudo de Charaudeau (1992), ao registrar a modalização alocutiva. A assinatura no final da página, com letra da redatora, acentua o tom de proximidade que esta página inicial da revista proporciona. Além do mais, o teor da carta remete a temas como amizade e fala do quanto é importante conquistar amigos durante nossa vida, numa relação direta disso com a partilha de amizades que a revista promove pois que se propõe a ensinar dicas, fazer modelos novos de roupas, facilitar a vida pelo “partilhamento de saberes”. A foto da locutora sorridente corrobora esse quadro e, enunciativamente, a alocação aparece clara com o uso da 1ª pessoa, sugerindo e propondo a amizade às leitoras. Também enunciativamente, a locutora – elocutivamente – constata, aprecia e declara fatos que viveu e experiências que acumulou e que gostaria também de ver experienciadas pela leitora. Portanto, é uma carta de chamamento aberto à leitura, com um fim ilocutório tal qual “fazer saber como é bom ter amigos” plenamente explicitado já na modalização, característica – afinal – bastante comum em cartas informais ( a alocação), que é o que pretende ser esse texto. Todas as cartas ao leitor mantêm esse tom, essa linguagem e formatação nesse suporte especificado.

Na análise dos modos de organização do texto, a cumplicidade do modo descritivo, narrativo e argumentativo é clara. Com o uso dos componentes *nomear* (identificar pessoas e fatos da vida); *localizar, situar* (constrói o mundo feliz com amigos “de carteirinha”); e *qualificar* (descreve qualidades excepcionais ou comuns dos tantos amigos que tem), a locutora entra descrição através do modo descritivo de organizar a carta. A busca de cumplicidade advém da autora-locutora que, identificada e qualificada, testemunha o vivido e dirige-se ao leitor real, o qual, com sua competência, interpretará o dito-escrito. O efeito de “verismo” deste tênue viés narrativo, em carta à leitora de revista feminina como essa, ocorre por ser buscada cumplicidade pela autora-locutora (relatora), justificando seu ato.

Já na perspectiva do modo de organização argumentativo, a busca de adesão nos alerta para a argumentatividade desse tipo de carta. As revistas certamente têm a intenção de trazer os(as) leitor (as) para seu universo, por que não dizer, de consumo. Temos um sujeito que argumenta em cima de uma verdade Propósito sobre o mundo e que se dirige à leitora (sujeito-alvo) utilizando a dupla filtragem: seu relato (já identificado, qualificado, narrado) advém da experiência individual/social num quadro determinado de tempo-espço. Além disso, filtra-o com operações de pensamento (lembrem-se as modalizações) encaminhando, pela via demonstrativa, causas e efeitos, numa relação sucessiva de causalidades. Um dos textos, inclusive, apresenta, como exemplo da tática adotada nessas cartas de chamamento, topicalização inicial com a tematização explícita num título de texto, a ser sucessivamente desdobrado e elucidado nos seus desenvolvimentos e referências, fechando-se com retomada do tópico em frases do tipo alocutivo, diretamente dirigidas à leitora, antes da assinatura da redatora, em letra cursiva.

O recurso de relato ou narração descritiva é visível e palpável nessa revista, funcionando como forma de demonstração em nível argumentativo e discursivamente, constituindo um universo a ser partilhado entre a autora relatora e sua leitora. O público feminino que adquire essa revista compactua com esses valores, diferentemente de outras revistas femininas direcionadas a outras faixas etárias ou classes sociais.

A 2ª carta analisada veio da revista Superinteressante e, como todas lidas para conhecimento do tipo de relação que se estabelece entre esse locutor e seus leitores, em vários números da revista, apresentou características bem diferentes.

Um locutor identificado com seu cargo de diretor de redação, no final de uma coluna (a carta da revista feminina, em todos os números, ocupava uma página inteira) dirige-se a um interlocutor também específico e possível de delinear através da observação, seguindo passos charaudeanos. É o leitor engajado em uma cultura que valoriza, simultaneamente, conhecimento geral e lazer.

Os elementos paratextuais dessa página nas revistas folheadas e na carta selecionada sempre visualizam fotos de colaboradores experientes e ativos que há tempo trabalham na Superinteressante, que retornam e vêm fazer parte de uma equipe sempre dinâmica e contemporânea. Aliada à essa visão, vem o fim ilocutório quase que permanente nessa abertura da Super – com sutis mudanças ou recortes – de fazer saber ao

público leitor quem atua nesta revista, e fazer ler a revista que é “matriz” de excelentes outras publicações especiais e específicas sobre várias áreas do conhecimento humano contemporâneo: científica, artística, mística etc.

Como conseqüência, a modalização – no viés enunciativo – ocorre somente em nível de proposição ao convidar alocutivamente o leitor para entrar (= ler) a(s) revista(s) e ao elaborar perguntas que implicam respostas do interlocutor no decorrer da leitura. Opiniões e volições aparecem elocutivamente, contribuindo para uma auto-qualificação da revista pois implicam “saberes” de quem as escreve e compõe. Somam-se asserções e fragmentos de discurso relatado que são formas comuns da modalidade delocutiva, impregnando texto de evidências direcionadas ao fim pretendido.

Esse enunciativo associa-se ao modo descritivo em uma “Carta ao Leitor” cujo título de seção usa exatamente as palavras entre aspas. Compondo-se um modo descritivo de organização, são usados os componentes do nomear, recenseando e informando o trabalho desenvolvido pela equipe da revista, o que implica a localização, situação e qualificação da revista Superinteressante, corroborada pelo entorno das legendas, fotos e logotipo desse suporte.

O descritivo acaba por servir ao argumentativo pois que se constrói uma argumentação a partir de um ‘slogan’ (A<sub>1</sub>), por exemplo, no início de um texto focalizado, como síntese de outros dessa revista. Todo o descritivo funciona como asserções de passagem visando à asserção de chegada (A<sub>2</sub>), fazendo uso de um universo compartilhado pelo locutor da carta e seus interlocutores. ( fato recorrente neste gênero, já podemos concluir)

Os *procedimentos discursivos* aliam-se aos semânticos pois que o enunciativo e o descritivo – já vimos – demonstram a criação de um ambiente persuasivo e seus efeitos relacionados ao âmbito da argumentação. Assim, repetindo a *definição* (qualitativa e descritiva) traz efeito de saber ao texto, como já visto; a *descrição narrativa* (relatos) produz efeitos de exemplificação que servem ao raciocínio analógico, comparativo, portanto, figurando como *prova*. Também as *citações* dos craques do jornalismo dão testemunhos, sendo fontes de verdade, constituindo-se em poderosos recursos de motivação para o *incitar ao fazer* a leitura de toda a revista e muito mais, além dela! É bastante recorrente nestas cartas da revista focalizada o apelo à infinidade de publicações geradas por inúmeros e ágeis jornalistas. Este aspecto cria uma visão contemporânea do saber que se desdobra em “janelas”, numa alusão à tecnologia dos sistemas computacionais, compondo um interlocutor, ou leitor desta revista, como dinâmico, jovial e em permanente busca de saberes em muitas áreas do conhecimento, mas saberes iniciais, a serem ampliados ( ou não ) por leituras posteriores ( de preferência em outras publicações sob logotipo da Super !).

### APLICAÇÃO E CONCLUSÕES:

Da análise dos textos, construímos um projeto de aplicação, prevendo atividades inclusivas de três textos específicos, de fontes diferentes, num cronograma de oito semanas e doze aulas. As atividades partiram sempre de estratégias globais, tais como coletas de cartas ao leitor de diferentes revistas e manuseio de cartas familiares. Tais atividades visaram à inserção do grupo no espírito da carta como gênero em geral, possibilitando traçado de características superestruturais balizadoras do pré-conhecimento necessário.

Só depois, e após uma ampla coleta em revistas do gosto e escolha dos alunos, exposição e mesa-redonda sobre as impressões gerais desses textos nos leitores (alunos), é que se propôs o trabalho (5ª aula) específico e em seqüência estruturada (da carta mais alocutiva à mais delocutiva). Nessa etapa do miolo do projeto, exercícios escritos dando conta da estruturação das cartas quanto ao uso dos modos de organização (descritivo, narrativo, argumentativo; o enunciativo) foram propostos e aliados às marcas lingüísticas dos textos. Foram estabelecidas – para cada leitura – atividades de produção de cartas, respondendo aos produtores das cartas ao leitor, num exercício de interlocução e uso dos mecanismos focalizados em cada etapa.

No final, o projeto criou um grande quadro comparativo dos “modos de fazer” cada carta, relacionando-os ao seu fim ilocutório, pertinente às finalidades das revistas, em vista do contrato estabelecido com seus leitores. Além disso, a construção de uma revista, utilizando uma temática por grupos de trabalho foi proposta e a última Carta ao Leitor focalizava justamente esta “publicação”, já envolvendo e aplicando todo o “saber-fazer”, do situacional, discursivo até o semiolingüístico.

Dessa forma, com brevíssima descrição das estratégias didáticas programadas, estabelecemos algumas conclusões.

A primeira é a de que o trabalho com gêneros textuais é a forma mais significativa e eficiente de se tratar a Língua Materna. Basicamente, por partir de contextos situacionais pelo fato de um gênero emergir de esferas de atividade humana. Em segundo lugar, por ver concretizados – na teoria e aplicação de princípios

de Charaudeau – níveis de conhecimento textual-lingüístico capazes de focalizar a essência da elaboração do sentido na expressão comunicativa escrita. Não se faz uma atividade vazia e despida de ciência pois fundamentando-nos em *níveis de competência* ao lermos os textos, transpusemo-los a níveis de competência ao escrevermos, ainda mais impregnados de significado que nasce da situação no caso marcada pelo contato com revistas de diferentes leitores e variados fins de publicação.

Além disso, textos nunca antes abordados podem fazer parte de um projeto de ensino amplo e que possibilite o aperfeiçoamento da recepção e produção de um gênero. O exemplo é este: um estudo do epistolar não precisa, necessariamente, só restringir-se à escrita de meia dúzia de cartinhas todas seguindo a mesma roteirização e, o pior, para um interlocutor somente.

O que se propõe é um amplo projeto de reflexão a partir de um gênero e suas diversas faces, como a carta e as infinitas situações em que ela se constitui como a ponte entre sujeitos que se amam, realizam negócios, trocam idéias, solicitam favores, criticam realizações, chamam leitores e uma infinidade de outros direcionamentos possíveis e imagináveis do gênero. E o que se deve é inserir, por essa visão charaudeana que perpassa desde o situacional até o semiolingüístico, a concepção adequada de estudo de língua materna. Isso significa um estudo não restrito a regras gramaticais somente e também um não a estudos de textos apenas pretextos de qualquer leitura, desprezando uma focalização do contextual ao lingüístico.

A proposta charaudeana qualifica e transforma em ciência e arte a leitura e produção de textos, pois torna possível um olhar diferente quando valorizados os modos de organização em função de um fim ilocutório. Cada texto de um grande conjunto, a exemplo destas “cartas”, fala a uma parcela de leitores e ensina estratégias de comunicação utilizáveis em um número incontável de outras situações e contextos. A busca da compreensão e descoberta dessas maneiras e modos de comunicar para convencer ou apenas informar, por exemplo, é tarefa teórico-prática da escola, desde as séries iniciais quanto mais em grupos de Ensino Médio. Portanto, não só as cartas ao leitor, mas o trabalho em língua portuguesa, são um chamado à leitura do mundo e sua reconstrução pela palavra num grande palco da comunicação como ponte para as partilhas humanas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARAUDEAU, Patrick. **Langage et discours: éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)**. Paris: Hachette, 1983. 175 p.

\_\_\_\_\_. **Grammaire du sens et de l’expression**. Paris: Hachette Livre, 1992. 927 p.

\_\_\_\_\_. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*. Caracas: ALED, 2001. p. 7 – 22.

# CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS: CONTEÚDO SOCIAL E LINGÜÍSTICO

Claudiana Soerensen (G – Unioeste)<sup>1</sup>

Orientação: Sanimar Busse

Procuramos, nesta comunicação, apresentar algumas ponderações e reflexões a respeito do trabalho com os gêneros textuais em oficinas de produção textual nas séries finais do Ensino Fundamental. O trabalho aqui proposto para discussão tem como ponto de partida os encaminhamentos, muitas vezes, equivocados dados em sala de aula e que levam os alunos a reproduzirem estruturas e modelos de texto sem a devida compreensão do papel social do mesmo no seu contexto de circulação. Considerando-se o material didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio, conforme pesquisa realizada com a colaboração de aluno bolsista, percebe-se a ausência da compreensão do texto enquanto “prática sócio-histórica” (Marcuschi, 2003), desconsiderando, portanto, as condições de produção, sua função social e, principalmente, a avaliação dos processos argumentativos que envolvem a seleção lexical, a inserção de informações e o uso de estruturas sintáticas que insinuam efeitos de sentido implícita ou explicitamente demarcados no texto.

*PALAVRAS-CHAVE:* texto, argumento, poder

## Introdução

A organização sintático-semântica do texto aponta para afirmações, ponderações, contraposições, explicitações, confirmações e asseverações das proposições. Tais movimentos inserem a voz de um locutor, que não apenas a do autor, mais a do contexto sócio-cultural em que se encontra inserido. O texto revela-se, portanto, a partir das estratégias que definem os objetivos comunicativos. Partindo da perspectiva de que o desenvolvimento da competência lingüística está relacionado à interação e ao posicionamento do locutor diante das diferentes realidades e dos diferentes discursos, o trabalho com os gêneros textuais acena para a possibilidade de investigações e reflexões sobre os movimentos “argumentativos” instaurados no interior dos enunciados, seus efeitos de sentido, e no viés interdisciplinar apresenta a língua como forma de acesso ao registro da realidade a partir das diversas perspectivas, posições e pontos de vista. A concepção de gênero como prática social e espaço para apresentação e discussão de crenças e valores remete à perspectiva do agir por meio da língua, em que o texto define-se a partir do contexto de constituição, fornecendo pistas para investigação dos conteúdos culturais e ideológicos que fundamentam seu processo de construção.

## 1. A produção textual em sala de aula

Mesmo não sendo consideradas, formalmente, linguagens escolares (ou seja, por não estarem ligadas diretamente ao discurso pedagógico), as linguagens – verbais ou icônicas - do vídeo game, das revistas, dos jornais, da internet, do teatro, do cinema e da televisão, entre outras, fazem parte do cotidiano das salas de aula. Essa inserção não se dá de forma sistemática, ou até autorizada, mas é relegada por grande parte das instituições de ensino, como se não fizesse parte do ambiente escolar. O enquadramento em escolar e não escolar institucionaliza e ritualiza gêneros e estruturas textuais, restringindo a prática docente do professor, sobretudo do profissional da área de línguas, a possibilidade de aprendizagens amplas, compreendendo processos de interação a partir do conteúdo social do texto.

Citelli (1998, p. 19), apresenta uma crítica quanto à atitude da escola quando “parece respeitar apenas o seu próprio ritual. A aula corre soberana a despeito do fato de o mundo das crianças estar cada vez mais marcado pelos meios de massa e usa múltiplas variações”. O adentramento de linguagens midiáticas na sala de aula suscita dúvidas e debates. Se por um lado percebe-se a necessidade de inserir nas discussões os gêneros textuais não elencados nas tipologias ditas escolares, por outro, como trazer à baila a novidade? Romper com o tradicional é muitas vezes transgredir normas e sanções.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 3º ano do Curso de Letras – Português/Inglês – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, *campus* de Cascavel.

No campo da linguagem as relações de poder e força evidenciam-se caracteristicamente, tendo em vista que a palavra não apenas expressa a realidade, mas a constitui. A Ideologia tem na linguagem um espaço de constituição e por meio dela materializa-se e revela-se. Segundo Fairclough (2001, p.38), a análise de um evento comunicativo não dispensa a concepção de que “as estruturas institucionais incluem formulações e simbolizações de um grupo particular de representações ideológicas, formas particulares de falar são baseadas em formas particulares de ver”. Retomando as reflexões de Bakhtin (2002), de que a palavra não é neutra, vê-se que a língua em suas formas de expressão revela muito mais do que um conteúdo, revela uma leitura de mundo, particular ou não, e faz uso dessa leitura para persuadir, convencer, fazer pensar e agir.

Levando-se em consideração a proposição de Foucault (2001) de que as relações de poder são muito mais amplas e atuantes que exclusivamente pelo poder estatal, redimensiona-se o conceito de poder e assim pode-se constatar sua efetivação em diversos mecanismos cujo cerceamento (restrição) é um dos principais artifícios do poder, e cujas formas são bastante variáveis. Os rituais podem ser bons exemplos de restrições (exercícios de poder) conforme aborda Foucault:

A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar a determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (FOUCAULT, 2001, p. 39).

Compreendendo que exercícios de escrita durante a formação escolar revestem-se de rituais (normas), percebe-se a limitação em que esta atividade está envolta. Geraldí (1997) faz a distinção entre redação e produção textual, pontuando que na primeira produzem-se textos *para a* escola e na segunda, *na* escola. A escola sendo uma instituição que no mínimo pretende repassar conteúdos científicos coloca-se como uma das principais fontes de poder, e, o exercício da escrita baseado exclusivamente no dialeto padrão, com normas a serem seguidas, constitui-se forte instrumento desse poder.

Entendida e repassada, muitas vezes, como mero cumprimento de currículo pedagógico, as aulas de produção textual são negligenciadas ou utilizadas com objetivos diferentes do que propõem as diretrizes norteadoras (e muitas vezes impositivas) da educação que preconiza a diversidade de gêneros textuais.

A imposição do tema, do estilo, do número de linhas, do padrão a ser alcançado, apresenta-se como um exercício extremamente ritualístico, e por isso, limitador e restritivo. Um dos exemplos de “manipulação do poder” institucional e científico é a restrição temática e tipológica nas redações dos concursos vestibulares. O tema sobre o qual talvez se tenha maior conhecimento pode exigir um tipo de composição textual sobre a qual o vestibulando não tem domínio. Pode-se considerar então, que a redação no vestibular é punitiva e exerce grande poder institucional, ao classificar, eliminar e determinar os “capazes”.

Geraldí (1997, p. 137) observa como elementos necessários para produzir um texto (seja na modalidade escrita, seja na oral), que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]
- e) se escolham as estratégias para realizar (a),(b),(c) e (d).

Tais apontamentos sugerem que a elaboração textual prescinde de questões (o quê?; para quê?; para quem?; por quê?; e como?) que, quando respondidas resultam numa composição textual para além da exigência escolar, atingindo uma realização próspera e eficaz quanto à articulação e ao compromisso discursivo, contrariamente do que se daria no caso de normatização ritualística.

A pretensão é pontuar que a “burocracia redacional” acaba levando o aluno a provar ao professor que sabe escrever conforme as diretrizes “selecionadas” (aqui lida como imposta), minimizando o principal: evidenciar a razão para dizer e o que dizer naquela obra. Cada atuação lingüística no texto corresponde, portanto, a uma atuação institucional sobre o real, em que se pronunciam instâncias autorizadas por um discurso, considerado competente que, segundo Chauí (1982, p. 07), “é aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”.

Aqui também insurge outra questão levantada por Geraldini (1997, p. 143), “o grande problema é que o leitor de redações é sempre a função-professor e não o sujeito-professor”. Isso irrompe mediante a conjectura de que um dos elementos para a produção textual é que “se tenha para quem dizer”. O leitor no papel de “função-professor” não respalda uma intenção do enunciador: ser ouvido e atendido, e, não simplesmente avaliado quanto a regras e domínios discursivos. Brito (1984, p. 112), complementa a esse respeito:

Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que o como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. E quanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno.

Mas como levar à sala de aula textos sob o rótulo de não escolares? Como redimensionar o conceito de linguagem para além da visão burocrática e institucional relacionada meramente a tipologias fixas e gêneros textuais tradicionais?

Questionar, responder, inferir, interferir, persuadir, dominar. A linguagem sugere e realiza diversas funções e o aluno deve estar ciente disso. A língua exerce poder.

Os poderes não estão focalizados em nenhum ponto específico da estrutura social, funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras (...). Poder é luta, afrontamento, relação de força. Não é um lugar que se ocupa, nem um objeto que se possui. Se exerce, se disputa. Não é uma relação unívoca, unilateral. O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber; todo saber constitui novas relações de poder (FOUCAULT, 1990, p. 21).

O saber lingüístico é um poder. A língua é um dispositivo que exerce força e é utilizada em manobras para dominar. As palavras têm poderes se compreendidas (interpretadas) ou ignoradas pelo sujeito a quem se quer apoderar-se. Exemplo disso se dá na chegada dos peninsulares na América. Além de sua superioridade bélica, um dos mecanismos usados para “usurpação” do novo mundo, pode ser notado na absorção, por parte dos jesuítas, da linguagem indígena para manterem os índios dóceis pela catequização através de sua língua mãe. O conhecimento da linguagem assume, neste episódio, a explicitação do domínio através da língua.

O fato de não ter acesso a língua padrão, exclui, talvez, a maior parte da população no que concerne a lei e aos direitos, mencionados na própria constituição sendo igual para todos, mas os quais podemos constatar que nem sempre são acessíveis para “esse todo”, por impor a barreira do saber lingüístico.

Quem nos explica o poder através de palavras compreendidas e interpretadas é Fiorin (p. 49) através do que chama de fazer persuasivo: “O fazer persuasivo engloba procedimentos utilizados pelo destinador para persuadir o destinatário, isto é, fazê-lo crer e para fazê-lo fazer”. A comunicação, prossegue Fiorin, mostra claramente os fazeres persuasivo e interpretativo que a caracterizam e que dependem de crenças, conhecimentos, aspirações e projetos do destinador e do destinatário. Tanto o destinador, para realizar o fazer persuasivo, quanto o destinatário, para exercer o fazer interpretativo, usam sua competência semântica, constituída por seus sentimentos, valores, crenças e conhecimentos. Para persuadir e para interpretar, é necessária a competência semântica dos sujeitos, com aqueles que estão em jogo na comunicação.

A comunicação é pensada então, como interação que requer conhecimento e envolvimento dos sujeitos envolvidos nela. Justifica-se aqui, o poder das palavras interpretadas e que, portanto, precisam ser acessíveis e comuns aos interlocutores para haver a “dominação” através da persuasão. Daí, a afirmação de Fiorin (p. 49), de que “os sujeitos da comunicação não podem ser considerados como casas vazias e sim como casas cheias de projetos, aspirações, emoções, conhecimentos, crenças, que vão determinar os modos de persuadir e as formas de interpretar”.

As impressões que se tem sobre a realidade não podem desvincular-se da linguagem e por extensão das manifestações ideológicas que a permeiam, isto porque, segundo Fiorin (2003, p.33), a ideologia é “vista como algo imanente à realidade e indissolúvel da linguagem”. Idéias e discursos configuram a realidade, a qual se revela pelo discurso. Há neste contexto uma dinâmica de determinações, em que não se pode desvincular as idéias, da linguagem e da ideologia. Esta relação de embricamento ideológico exige uma atitude de comprometimento diante dos discursos que circulam na sociedade, é preciso estar atento, desconfiar, ler

criticamente os fatos para perceber os mecanismos que cerceiam, determinam e, muitas vezes, dificultam a apreensão do real em sua essência.

É justamente em função dessas aspirações e projetos que a linguagem publicitária se impõe como altamente persuasiva. O texto publicitário envolve fatores psicológicos, sociais e econômicos. A função apelativa da linguagem publicitária busca como efeito primeiro modificar comportamentos. A linguagem insere-se nestes textos com estatutos voltados à persuasão do interlocutor, procurando leva-lo à adesão de uma idéia.

Em se tratando da publicidade, é preciso observar que seu fim, mais que convencer, é levar o interlocutor a agir. Segundo Kaufman e Rodríguez (1995, p. 40), “são indicadores típicos da sociedade de consumo: informam sobre o que se vende com intenção de criar no receptor a necessidade de comprar. A informação é parcial à medida que apresenta somente o positivo, porque procura transforma aquilo que oferece em objeto de desejo”.

Considerando-se o material didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio percebe-se a ausência da compreensão do texto enquanto “prática sócio-histórica”, conforme observa Marcuschi (2003, p. 19). As condições de produção, sua função social e, principalmente, a avaliação dos processos argumentativos que envolvem a seleção lexical, a inserção de informações e o uso de estruturas sintáticas que insinuam efeitos de sentido implícita ou explicitamente demarcados no texto, sofrem supressão.

Por esses motivos buscou-se trabalhar durante o estágio supervisionado de prática de ensino em Língua Portuguesa com este gênero textual dito não escolar e pouco recorrente em sala de aula. Ao considerarmos o texto publicitário como alternativa de leitura e produção textual, contextualiza-se que essa modalidade utiliza-se de recursos retóricos para o convencimento ou com o intuito de provocar mudanças de atitudes e comportamentos. Para tanto recorre a argumentos ideológicos. Desta forma, a escola tem um papel fundamental em trazer para a leitura, análise e, porque não, a produção textual, de textos publicitários (nesta ocasião, especificamente, o anúncio).

## 2. O texto publicitário em sala de aula

Pensando em ampliar a “ótica” textual dos alunos, antes de ser abordado o anúncio publicitário, recorreu-se a Martins (1998) em uma tentativa de ampliação das noções de leitura e texto. Neste livro, há ruptura conceitual de leitura puramente instrumental que limita o ato de ler a mecanismos de decifração. A leitura se daria de três maneiras: sensorial, emocional e racional. A primeira refere-se àquela que se inicia cedo e nos acompanha por toda a vida. É a leitura que fazemos com todos os sentidos e busca o que é mais agradável. A leitura emocional é a que trabalha com os sentimentos, preocupando-se com o prazer que a história lida traz e com as emoções que o livro desperta no leitor. E a última é a leitura reflexiva, a qual se preocupa com a compreensão, entendimento de que está sendo lido.

Essa introdução foi necessária porque o texto publicitário é resultado da união de vários fatores: sociais, econômicos e psicológicos (leia-se também emocionais e afetivos). Tem sempre como objetivo o convencimento dos receptores, sendo assim, vem marcado pela intencionalidade presente na interação entre aquele que argumenta (emissor) e o outro que recebe (receptor). Essa argumentação baseia-se em um jogo em que o emissor emprega estratégias para dissimular a sua intenção e manipular o destinatário, dando ao texto uma grande força de poder persuasivo, pois orienta o modo de querer, pensar e agir do receptor.

Para atingir o alvo a que se pretende, deve-se ter em vista suas necessidades, suas expectativas em relação ao produto e a linguagem a ser utilizada para não correr o risco de ser mal interpretado ou inteligível. Como o trabalho realizado baseou-se em propagandas impressas, os recursos conjugados foram o verbal e o icônico. E trabalhou-se sempre na perspectiva de que a propaganda é uma relação entre o anunciante e o consumidor a partir da função apelativa da linguagem, definida por Kaufman e Rodríguez (1995, p. 14) como aquela que “objetivam *modificar comportamentos*. Podem incluir desde as ordens mais contundentes até fórmulas de cortesia e os recursos de sedução mais sutis para levar o receptor a aceitar o que o autor propõe, a atuar de uma determinada maneira, a admitir como verdadeiras suas premissas”.

Em *A linguagem da propaganda* Sandmann (1997) aborda a possibilidade de encontrar “aspectos especialmente criativos” em anúncios publicitários, sobretudo os chamados “desvios ortográficos”, que seriam:

- a) Variação lingüística – adaptação da fala ou da escrita ao contexto ou situação. Mais formal, menos formal, coloquial, científica, gíria, etc.
- b) Empréstimo lingüístico – uso de termos ou expressões estrangeiras no lugar de termos da língua materna.
- c) Aspectos ortográficos – jogos com a grafia em que se pretende causar efeitos expressivos, com a função de valorizar as letras ou chocar com as palavras.

- d) Aspectos fonológicos – brincadeiras com a rima, o ritmo, a aliteração e a paronomásia , procurando salientar o aspecto poético do som das palavras.
- e) Aspectos morfológicos – emprego de cruzamentos vocabulares, prefixações, sufixações, abreviações, etc., para compor uma nova palavra ou para realçar a intensidade ou aumento do sentido.
- f) Aspectos sintáticos – uso de combinações típicas da linguagem da propaganda, tais como, recursos estilísticos ou expressivos com simplicidade estrutural.
- g) Aspectos semânticos – emprego da polissemia ou ambigüidade. Jogos com as palavras para entreter o destinatário, desafiá-lo a entender a mensagem e prender sua atenção.
- h) Aspectos contextuais – composição do texto publicitário: título, texto e assinatura. São as informações sobre quem produz o texto e o assunto a ser tratado.

Além dos “aspectos especialmente criativos” citados por Sandmann, há os *conhecimentos lingüísticos* que tornam a propaganda mais argumentativa, e, portanto, mais persuasiva:

- a) Seleção lexical: é a escolha de uma linguagem direcionada a um determinado público, com termos específicos, claros e concisos.
- b) Uso de tempos verbais (principalmente o imperativo), persuadindo com a forma direta do verbo (compre, beba, use, faça, imagine, etc ).
- c) Uso de escalas e operadores argumentativos (só, já, também, mas, etc.), levando o receptor a adotar definições.
- d) Emprego de figuras de linguagem (metáforas, metonímias, hipérboles, etc.), para fazer comparações, relações ou ativar o conhecimento prévio.
- e) Uso de modalizadores para sinalizar o modo de quem fala ou escreve frente ao que declara (com certeza, necessariamente, é preciso, acredito que, etc.)

O uso desses mecanismos não é ingênuo. A escolha de cada item fará do anúncio mais ou menos persuasivo. Analisemos uma propaganda retirada da revista *Nova Cosmopolitan* (1995) e que ocupa duas páginas.

Em grandes letras, ocupando mais de meia página, está a frase “Liberté, Fraternité, Diferenté.” Ao mesmo tempo em que faz um empréstimo lingüístico do francês, choca com a última expressão – *Diferenté*, pois esperava-se a intertextualidade com a tríade iluminista (Liberdade, Fraternidade, Igualdade), assim rompe-se com a expectativa e chama ainda mais a atenção do receptor. Em termos de aspectos fonológicos, a frase utiliza-se de rimas, mesmo sendo em outro idioma isso é perceptível pelas últimas sílabas (-té, -té, -té) de cada palavra. Como aspectos contextuais têm-se o a logomarca do anunciante (O Boticário) na margem direita, no canto superior da segunda página e vem acompanhado da identificação do produto: “Floratta. Le Parfumé Du Boticariô.”; à esquerda, na primeira página, na parte inferior está a identificação da agência publicitária (W/Brasil); o texto está à direita, na parte inferior da segunda página, e destaca: “Florata. Essências naturais em frasco criado especialmente pelo designer francês Thierry Lecoule. Um perfume sem Igualité. Voilà. Nas lojas do Boticário.” A impacto causado pela ruptura da tríade iluminista, no texto é explicado: “Um perfume sem Igualité”. A afirmação expressa o que se busca na sociedade capitalista, a individualidade, a diferença no meio dos iguais. O texto apresenta dois contextos: uma fragância sem igual para um cliente diferente. Como o designer é francês, a seleção lexical (aqui identificada como empréstimo lingüístico) ganha contornos óbvios. No canto superior, à esquerda da primeira página, após o número de contato destinado ao consumidor, vem a frase “Peça o catálogo.” na qual se presencia o tempo verbal no imperativo (peça).

Além desses “aspectos especialmente criativos” e dos *conhecimentos lingüísticos* utilizados, o anúncio publicitário fez uso dos signos não-verbais (elementos icônicos). Tais elementos têm grande força de expressão e persuasão. A junção de signos verbais e icônicos torna a linguagem publicitária dinâmica e atraente, e em alguns casos, o ícone é tão marcante que se torna auto-suficiente para atingir os objetivos que pretende. É o caso de várias logomarcas tão difundidas e marcantes que não é necessário ler para reconhecê-las. Por exemplo: Pernambuco, Riachuelo, Coca-Cola, Casas Bahia, McDonalds, Skol, etc. Até as crianças que não sabem ler, identificam-nas.

Dada a importância das ilustrações, quando analisadas as propagandas em sala de aula, é necessário explorar a todos os aspectos constitutivos da propaganda. Deve-se deixar claras as utilidades dos signos icônicos: chamar a atenção; realizar a compreensão e/ou complementação dos elementos lingüísticos; dar credibilidade e reforçar a memorização. A cor utilizada, os estereótipos icônicos (mulheres como ideal de beleza, homens símbolos de sensualidade, personalidades intelectuais, crianças que fazem sucesso, etc.) e a logomarca, são exemplos de ícones utilizados para se obter os efeitos destacados. Uma bela imagem pode trazer a necessidade de identificação e induz ao consumo do produto anunciado, o exercício da ação solicitada.

Para tudo isto funcionar, a agência de publicidade tem de conhecer seu público-alvo – características demográficas, geográficas, psicológicas, identificar o que o imaginário do consumidor concebe a respeito do



produto ofertado, para então definir a linguagem, o ícone, o meio de veiculação do anúncio, de forma a atingir o público específico, pois poucos são os “produtos genéricos” que podem ser anunciados indistintamente. Neste aspecto é que o professor deve frisar: o anúncio se vale de recursos peculiares, está dentro de determinado meio de comunicação, a linguagem destina-se a um público em particular, o acesso ao produto restringe determinadas camadas sociais. E para que a mensagem seja passada e interpretada o mais coerentemente possível, é necessário o que Fiorin chamou de *fazer persuasivo* e *fazer interpretativo*.

A contextualização social, política, cultural e econômica da escola e seus membros devem ser levados em consideração quando da elaboração do planejamento escolar. Excluir gêneros, delimitar tipologias, restringir temas, quantidade de linhas, é limitar o aluno e sua competência lingüística. As regras institucionais não devem sobrepor-se as necessidades dos alunos quanto a autonomia de conhecimento e de emancipação individual. Não se trata de abandonar metodologias que ensinam os caminhos a percorrer nas diferentes tipologias e gêneros textuais, mas deixar de exercer exclusivamente a “função-professor” para ser o “sujeito-professor”.

O texto revela-se, portanto, a partir das estratégias que definem os objetivos comunicativos. Partindo da perspectiva de que o desenvolvimento da competência lingüística está relacionado à interação e ao posicionamento do locutor diante das diferentes realidades e dos diferentes discursos, o trabalho com os gêneros textuais acena para a possibilidade de investigações e reflexões sobre os movimentos “argumentativos” instaurados no interior dos enunciados, seus efeitos de sentido, e no viés interdisciplinar apresenta a língua como forma de acesso ao registro da realidade a partir das diversas perspectivas, posições e pontos de vista.

A questão está em saber se o fato de a escola fazer de conta que o “mundo de fora” pouco importa ao “mundo de dentro” resulta em que sua clientela deixe de se influenciar, operar, conversar etc., sobre os filmes de sucesso, os ídolos da música, o novo modo de vencer os desafios propostos pelos games, os *jingles* que tanto levarão aos jogos verbais, portanto aos mecanismos lúdicos, quanto ao estímulo ao consumo e a esta desesperada corrida à gôndola do supermercado, à grife, ao shopping center (...) (CITELLI, 1998, p. 19)

A imposição institucionalizada, avaliativa-punitiva (quando se atribui nota e se avalia conforme a estruturação formal rigorosa), retira do discente o conhecimento da leitura e da produção textual enquanto instrumento de “prática sócio-histórica”. O trabalho aqui proposto para discussão tem como ponto de partida os encaminhamentos, muitas vezes, equivocados dados em sala de aula e que levam os alunos a reproduzirem estruturas e modelos de texto sem a devida compreensão do papel social do mesmo no seu contexto de circulação. Suprimir gêneros textuais de amplo curso social para fixar modelos é instituir ao aluno a elaboração de “redação” no sentido definido por Geraldi.

O texto do aluno será um texto que não representa o produtor de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Ao contrário, trata-se do preenchimento de um arcabouço ou esquema, baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas. Ele está **devolvendo**, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o **aluno-função**. Eis a **redação**. (GERALDI, 1984, p. 123).

Diferentes gêneros textuais darão ao aluno recursos de análise não só textuais, mas históricos-sociais. Não podemos fazer de conta que a escola não faz parte de mundo global e que a sua função limita-se a aproximar o máximo possível o conhecimento científico do aluno. A concepção de gênero como prática social e espaço para apresentação e discussão de crenças e valores remete à perspectiva do agir por meio da língua, em que o texto define-se a partir do contexto de constituição, fornecendo pistas para investigação dos conteúdos culturais e ideológicos que fundamentam seu processo de construção. Por que não lermos sensorialmente, emocionalmente e racionalmente com nossos alunos?

Que tal abalarmos “as crenças implícitas ou explícitas sobre os efeitos da alfabetização no desenvolvimento econômico, social e até mesmo cognitivo estão em relação com uma perspectiva que recusa qualquer espaço para formas intermediárias de comunicação gráfica”, como argumenta Maurizio Gnerre?

Por que não fugirmos de nossa “função-professor” e tirarmos de nossos discentes o cargo “aluno-função” para ambos sermos sujeitos-cidadãos?

#### Referências bibliográficas:

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. 2ª. ed. Cascavel, Pr: Assoeste, 1984.

- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.
- \_\_\_\_\_. Cultura e Democracia. São Paulo: Moderna, 1982.
- CITELLI, Adilson. Escola e meios de massa. In: CITELLI, Adilson (coord. do volume). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. (Volume 3). 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora UNB, 2001.
- FIORIN, José L.(org.). Introdução à Lingüística: Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. Linguagem e Ideologia. São Paulo: Ática, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. (trad. Laura F. de Almeida Sampaio). 7ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderlei. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. 2ª. ed. Cascavel , Pr: Assoeste, 1984.
- KAUFMAN, Ana Maria & RODRÍGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. (trad. Inajara Rodrigues). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos)
- SANDMANN, A.J. *A Linguagem da propaganda*. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 1997.

## DIÁRIOS REFLEXIVOS E GRUPO DE DISCUSSÃO : A POLIFONIA E OS DISCURSOS PRESENTES EM UMA APRENDIZAGEM REFLEXIVA

Rosângela Pezente

(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)

### RESUMO:

Com o objetivo de desenvolver a construção da cidadania dentro de suas aulas de língua inglesa em uma escola pública estadual da região oeste da cidade de Londrina, uma professora e seus alunos decidem tentar construir um processo de ensino/aprendizagem baseado na reflexão crítica. Para isso são utilizados dois gêneros, o diário reflexivo e o grupo de discussão.

A fim de identificar os discursos que constituem tais gêneros, as vozes que permeiam esses discursos e a colaboração de ambos na construção da cidadania, a professora propõe baseando-se em Bronckart (1999) descrever os Diários Reflexivos e os Grupos de Discussão indicando em qual deles, os alunos se posicionam melhor e mais criticamente.

**Palavras-chave:** Cidadania; discurso; polifonia

### 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 reprodutor 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 frequente 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 individualmente 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, p.1) 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 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.

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.

## 2. 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 determinar a forma como um texto é organizado.)

Esses fatores estão divididos em dois planos: . (Bronckart, 1999 p.93-94)

- a) **Primeiro plano:** que se refere ao mundo físico (o lugar físico de produção, momento de produção, emissor do texto oral ou escrito 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).

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 que é o plano mais geral do texto 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 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 dessa interação;
- 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 pela pelo estabelecimento da coerência temática, subdividem-se em três (Bronckart, 1999 p.124-128):

- a) **Conexão**: são organizadores textuais 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 a descrição dos gêneros citados na primeira seção, o Diário Reflexivo e o Grupo de Discussão.

### 3. 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 instituídos, 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 alunos, uma divisão mais justa no que diz respeito às responsabilidades, um espaço real de exercício de cidadania, onde 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 o que eles chamaram de grupo de discussão. Talvez, tenham se inspirado nos grupos de discussões já existentes na internet, mas nunca os questioneei sobre a nomenclatura. Se não houver nenhuma ligação entre os dois gêneros, pelo menos, no que diz respeito ao objetivo de 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 (2004, p.133). Schneuwly, (op.cit., p.131) apresenta 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, (op. cit., 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 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.

### 3.1 O Contexto de Produção dos DRs e dos GPDs

A turma na qual os 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 os mesmos.

A fim de tornar mais claro e também criar um paralelo entre o contexto de produção dos DRs e GPDs, criamos a tabela abaixo:

<b>Gênero:</b>	Diário Reflexivo	Grupo de Discussão
<b>Espaço Físico de Produção:</b>	Lares dos alunos	Sala de Aula
<b>Momento de Produção:</b>	Tarefa semanal (momento escolhido pelo aluno após a última aula da semana)	20 minutos finais da última aula da semana
<b>Emissor:</b>	Alunos (as)	Professora, alunos e alunas
<b>Receptor:</b>	Professora	Professora, alunos e alunas
<b>Espaço Social:</b>	Lares dos alunos	Sala de Aula
<b>Objetivo da Interação:</b>	Estabelecer diálogo entre professora 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
<b>Freqüência de Produção:</b>	semanal	semanal
<b>Modo de Registro:</b>	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<sup>1</sup> “[...] 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 [...]”.

### 3.2 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 relatar o que havia acontecido nas aulas, esquecendo-se do objetivo maior, que era a reflexão sobre as mesmas.

**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. [...]”<sup>2</sup>

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, seguida do uso da primeira pessoa do singular (cf. Ex.2), foi constante o que denota que o fato de 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 acontecia durante as aulas ou que a escolha é um modo de não se expor perante a professora, e 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 do 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. Conseguí entender com facilidade”

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.

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 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 dos alunos referirem-se à professora quase sempre, com raríssimas exceções, na terceira pessoa do singular (Cf. ex. 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.

**Ex. 3:** “[...] Conversei com a professora sobre a correção dos meus diários [...]” (grifo nosso)

Também chamou a atenção o fato de que uma aluna, aparentemente, muito tímida e cordata, utilizar a 2ª pessoa do singular (cf. ex. 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 (cf. ex.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 (cf. ex.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 nos GPDS há a predominância 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 uma parte importante no processo de construção quando exprimem suas opiniões. (cf. ex. 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 (cf. ex 8), indica uma maior proximidade entre professora e alunos, diferentemente do que aconteceu nos DRs.

**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” (cf. ex. 9), e isso se explica pelo fato de o assunto desse GPD ter sido uma palestra realizada por 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 apresentou-se para eles.

**Ex. 9:** “Ele colocou alguns pontos bons nossos e alguns pontos ruins [...]”.



Ainda com relação à coesão nominal, destacamos três sintagmas nominais: “o cara” e “professora”.

No GPD referente à palestra do voluntário americano, ao uso do sintagma “o cara”, foi significativo por parte de dois alunos que se sentiram ofendido com algumas colocações do mesmo (cf. ex. 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:** “Os cara tão tudo treinando pra ser maníaco, professora!”

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. (cf. ex. 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 (cf. ex.12) , utilizado principalmente para expressar opiniões. Houve também uma certa frequência no 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 oferece, 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.

### 3.4 A Polifonia dos 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 que também haja uma interação com características de simultaneidade.

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 que 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 não 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.

Com a relação aos DRs, só houve uma incidência de outras vozes no discurso de uma aluna: “[...] **Discuti com um nº considerado de pessoas pois vou expor minhas idéias para beneficiar a todos ( ou os menos privilegiados, nós os alunos) e muitas vezes acabo quebrando a cara, por ter um gênio bastante forte e ser estúpida em certos pontos. Mas uma coisa eu aprendi que muitas é melhor calar, pois nos preocupamos demais com os outros e esquecemos de nós e acabamos nos prejudicando.**” A voz em

destaque, representa a repressão exercida sobre as pessoas que tem coragem de não aceitar os papéis pré estabelecidos pela sociedade, no caso da aluna, pela escola.

Acreditamos que a pouca incidência de outras vozes nos discursos dos alunos reside no fato que não houve ainda por parte deles um amadurecimento no que diz respeito à importância da formação de opiniões.

Já podemos perceber algumas vozes que perpassam os discursos dos alunos, por isso acreditamos que se dermos continuidade ao processo de maturação desse gênero, O GPD, em 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.

#### **4. Considerações Finais**

A Análise dos gêneros nos mostrou o quanto é difícil para os alunos e professora abandonar os papéis sociais determinados para eles dentro do modelo tradicional de ensino. Embora, professora e alunos almejem um modelo mais livre e interativo, tanto a professora quanto os alunos 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 não é possível esquecer o modelo escolar no qual eles têm vivido há pelo menos dez anos. 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 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.

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 partes 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 essa restrição **“até certo ponto”** feita aos GPDs, ao fato que já comentamos anteriormente, a falta de maturidade para utilizar o novo gênero e também a dificuldade dos companheiros em abandonar os velhos papéis destinados a eles no 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 nosso objetivo é a prática da cidadania visando transformações que beneficiem a todos, devemos continuar com a realização dos GPDs, até que todos possam utilizar com segurança esse espaço destinado a formação de opiniões e sujeitos capazes de agir e interagir para o bem comum.

## Bibliografia

BAKHTIN, 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: Conferência Inaugural do XIV INPLA, 2004, São Paulo.

GIMENEZ, Telma. **O ensino de língua estrangeira e a formação do público**. In: VII EP, 1998, Curitiba. **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 1999. Disponível em: <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html> Acessado em: 14 de novembro de 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. In: 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. Por Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

## **GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA: UMA REFLEXÃO SOBRE SUA SELEÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA**

Professora Ms. Cristina Yukie Miyaki Fuchs - PUCPR  
Professora Ms. Deizi Cristina Link - PUCPR

Cristina Y. M. Fuchs é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá e mestre em Lingüística pela Universidade Federal do Paraná. Leciona no departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e realiza trabalhos de consultoria, nas áreas de Lingüística Textual e Variação Lingüística, em escolas particulares de Curitiba.  
Deizi C. Link é graduada em Letras pela Universidade Federal do Paraná, onde também cursou o mestrado em Lingüística da Língua Portuguesa. É professora do departamento de Letras da PUCPR, e também leciona para o ensino médio.

### **Resumo**

Pretende-se, neste texto, investigar o conceito de gênero textual, sua função social e o seu papel no ensino, bem como elucidar, para o professor, os passos para uma exposição didática e clara sobre os gêneros em sala e para sua produção escrita.

Ao abordarmos os gêneros textuais, simultaneamente, necessitamos identificar a esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, como também o modo como são produzidos, circulados e recebidos pelos interlocutores. Logo, o papel do professor é fundamental no momento de seleção dos gêneros a serem trabalhados em sala. É necessário o conhecimento de que os gêneros textuais são determinados culturalmente, eles circulam em distintos contextos culturais e são configurados por normas e convenções, as quais nossos alunos, como cidadãos agentes em situações comunicativas distintas, necessitam conhecer. É importante também esclarecer que cada gênero, dependendo das intenções do emissor, das características do interlocutor a quem se dirige e do canal comunicativo em que é veiculado, exigirá um modo específico de usar a língua. Portanto, a apropriação de gêneros distintos deve ocorrer por intermédio da criação de situações naturais e reais, sempre que possível.

**Palavras-chave:** gêneros textuais, aspectos sócio-comunicativos, produção escrita.

Um questionamento muito comum entre professores das séries iniciais refere-se ao trabalho com os textos no cotidiano escolar. Como diferenciar os gêneros textuais? Quais seriam os mais indicados para serem introduzidos nos estudos de cada série do ensino fundamental? Que abordagem utilizar no trabalho com os gêneros da oralidade e da escrita?

Pretende-se, neste texto, investigar o conceito de gênero textual, sua função social e o seu papel no ensino, bem como elucidar, para o professor, os passos para uma exposição didática e clara sobre os gêneros em sala e para sua produção escrita.

A partir dos anos de 1980, os postulados teóricos das ciências lingüísticas ( a sociolingüística, a psicolingüística, a lingüística de textos e a análise do discurso) passaram a ser uma constante no ensino da língua materna. Este objeto de estudo e ensino começou a sofrer modificações, graças às novas concepções de língua, linguagem, oralidade e escrita, variação lingüística, texto e discurso. Mais recentemente, década de 1990, com os estudos sobre o desenvolvimento das habilidades textuais, passa-se a reconhecer a língua, tanto a oral quanto a escrita, como uma forma de enunciação e discurso; aquele que fala e escreve é um sujeito, em um contexto social e histórico específico, numa situação comunicativa bem determinada, e interage com um interlocutor que também é sujeito, ou seja, não é um elemento passivo e sem interação, como previam as antigas teorias da comunicação.

Sabe-se, assim, que a comunicação se dá através de processos interativos, dos quais os interlocutores participam, mediante o uso de gêneros textuais, que serão caracterizados a seguir.

## **O gênero textual em foco, sua composição e transmutação**

Os enunciados orais e escritos estão presentes em todas as atividades humanas. Eles são fenômenos históricos, estabelecidos cultural e socialmente: os gêneros textuais. Quando os integrantes das diversas esferas da atividade humana elaboram seus enunciados de forma particular, visam a efetivar situações comunicativas diversas em seu cotidiano, logo, os gêneros assumem um papel específico, uma função social concreta, real. Assim, para Bakhtin (2000, p. 279), quando os enunciados são considerados isoladamente, eles realmente são individuais.

Apesar dessa constatação, é claro também que os enunciados são tipos relativamente estáveis, elaborados pelas várias esferas de utilização da língua. Essa estabilidade advém de características pertinentes a cada gênero, ou seja, sua função, sua organização composicional e o canal comunicativo ou suporte utilizado para sua veiculação. Em cada área de atividade humana há um repertório de gêneros específicos, os quais se desenvolvem e se modificam à medida que essa esfera de atividade se amplia. Desta forma, tornam-se perceptíveis a riqueza e a heterogeneidade dos gêneros textuais em todas as sociedades. Desde um telefonema, uma carta comercial ou pessoal, um sermão, uma aula expositiva, uma piada, um edital de concurso, uma réplica no diálogo cotidiano, até uma resenha, um bate-papo virtual, um romance, uma tese de doutorado, enfim, uma extensa exemplificação de gêneros de texto.

Fica claro que a comunicação verbal em uma sociedade sempre se efetivará por meio de algum gênero textual, pois a língua é uma forma de ação, tanto social quanto histórica. Marcuschi (2002, p. 22), assumindo uma postura teórica sócio-interativa da língua, reforça que os gêneros se constituem como ações sócio-discursivas, pois agem sobre o mundo e dizem o mundo através de si, logo, constituem-no de alguma forma. Reconhecendo o problema da distinção entre gêneros e tipos textuais, caracteriza-os da seguinte maneira: o tipo textual designa “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição”, não são textos empíricos, mas seqüências de enunciados componentes dos gêneros, e se classificam como tipo narrativo, argumentativo, descritivo, injuntivo e expositivo; o gênero textual, por sua vez, é uma realização lingüística concreta, que cumpre funções em situações comunicativas e que se apresenta como um conjunto praticamente ilimitado de designações (cardápio, bate-papo virtual, receita culinária, bula de remédio, inquérito policial, resenha, conferência, entre centenas de outros exemplos), determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Esses conceitos nos remetem a alguns questionamentos. Afinal, o que cada enunciado, ou gênero textual, reflete? Um gênero pode transmutar-se em outro? E, como os gêneros se caracterizam por aspectos sócio-comunicativos funcionais, é possível desprezar a forma composicional e o canal na sua caracterização?

Os gêneros textuais refletem as condições e as finalidades específicas de cada esfera da atividade humana; lá constituem-se gêneros justamente pela função desempenhada nas situações comunicativas cotidianas, e essa função é única e concreta. Também é certo que todo gênero textual reflete um conteúdo temático delimitado, veiculado por canais de comunicação ou suportes específicos, além de sua construção composicional, que ajuda a garantir a relativa estabilidade de cada gênero de texto.

A transmutação de um gênero a outro é algo já defendido por Bakhtin (2000, p. 283), na década de 50, quando postulou que os novos gêneros não eram inovações absolutas, pois ancoravam-se em gêneros pré-existentes. Defendia a identidade própria de cada gênero, apesar de sua ancoragem em modelos já existentes.

Por fim, é certo que os gêneros se caracterizam por aspectos sócio-comunicativos funcionais, no entanto, não somente a eles se atribui o papel de determinar os gêneros. Marcuschi (2002, p. 21) menciona que se um determinado texto é veiculado numa revista científica, o gênero a ele atribuído será o de “artigo científico”, no entanto, se esse mesmo texto, com o mesmo tema, for veiculado em um jornal diário, sua denominação será de “artigo de divulgação científica”, um gênero textual distinto.

No trabalho com os diversos gêneros textuais em sala, é preciso sempre ter em mente sua função social, que se efetiva, cotidianamente, nas esferas distintas da atividade humana, as quais são tão concretas e reais quanto as situações sócio-discursivas de comunicação. Como cidadão, e não apenas como aprendiz, nosso aluno necessita ser competente para perceber (na prática, e não na teoria) por quê, como, onde e quando faz uso dos gêneros textuais em sua vida.

## **Os gêneros textuais em sala**

É possível acreditar que o tema “gêneros textuais” seja uma novidade para nossos alunos, quando chegam à escola?

É claro que não. A criança, desde cedo, já domina as habilidades de produção do texto oral, ou seja, para se comunicar oralmente faz uso de gêneros textuais diversos da oralidade: o telefonema, o lembrete oral, a piada, a conversação espontânea, o questionário oral.

A criança já apresenta representações sobre a leitura e a escrita, convive com pessoas que lêem e escrevem em situações sociais distintas, identifica diferentes situações de interação com o texto oral e o escrito, logo, ela já interage também com vários gêneros textuais da oralidade e alguns da escrita. Quando vem para a escola, traz consigo automaticamente todas essas experiências intermediadas pelo texto.

Ao abordarmos os gêneros textuais, simultaneamente, necessitamos identificar a esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, como também o modo como são produzidos, circulados e recebidos pelos interlocutores. Logo, o papel do professor é fundamental no momento de seleção dos gêneros a serem trabalhados em sala. É necessário o conhecimento de que os gêneros textuais são determinados culturalmente, eles circulam em distintos contextos culturais e são configurados por normas e convenções, as quais nossos alunos, como cidadãos agentes em situações comunicativas distintas, necessitam conhecer. É importante também esclarecer que cada gênero, dependendo das intenções do emissor, das características do interlocutor a quem se dirige e do canal comunicativo em que é veiculado, exigirá um modo específico de usar a língua. Portanto, a apropriação de gêneros distintos deve ocorrer por intermédio da criação de situações naturais e reais, sempre que possível.

Observem-se os dois gêneros textuais da escrita a seguir:

Gênero 1: Bilhete

Mãe, saí c/ a Carol. Tô no clube. Júlio
---

Gênero 2: Carta familiar

Curitiba, 04 de julho de 2003.

Querida Vó Lúcia

Como vai a senhora? E o calor aí em Maringá?

Por aqui, estamos com muitas saudades.

Hoje é o meu primeiro dia das férias, que já estão bem esquematizadas: praia na primeira semana, chácara do tio Pedro na segunda e, na terceira semana, (adivinha!) estaremos aí.

Vamos fazer aquele passeio pelo Parque Ingá? Ah, vamos também ao pesque-pague do Seu Carlos? Vó, que saudades daquele bolo de morango!

Beijo carinhoso.

Claudia

Ao comparar os dois gêneros, o aluno-leitor perceberá que se diferem, mas necessitará do auxílio do professor para sistematizar as distinções. Para ajudá-lo nesse percurso, algumas questões podem ser apresentadas: com que objetivo o remetente escreve?, para quem escreve?, que tipo de relacionamento (intimidade/distanciamento) ambos apresentam?, o distanciamento físico (habitar o mesmo local ou não) interfere no gênero a ser utilizado e na maior formalidade com que se produz o texto?, como caracterizar as duas composições?, qual o canal comunicativo

de cada uma?, como diferenciar o vocativo e o vocabulário empregados?, e a estrutura frasal dos textos?, por que nas situações comunicativas exemplificadas utilizou-se a língua escrita?, se tivéssemos utilizado a língua oral, o gênero textual seria outro?.

Escrever para a avó querida, que mora em uma cidade distante, e que não encontramos com frequência é diferente de escrever para a mãe, com a qual moramos e interagimos no dia-a-dia. Fazer um pedido ou combinar uma programação de férias distingue-se do ato de informar uma atividade rotineira, já conhecida pelo interlocutor e prevista por ele ( a mãe já está acostumada com as idas do filho ao clube). Quanto maior a frequência dos contatos pessoais e informais entre os interlocutores, maior a informalidade com a qual a comunicação se dará, logo, a influência no nível de linguagem utilizado será direta.

O lay-out que cada gênero apresenta é outro requisito diferenciador, justificado pela esfera da atividade humana em que o gênero é empregado. A carta escrita para a avó, apesar de familiar, apresenta uma composição distinta da do bilhete, e ambas as composições são cultural e historicamente respeitadas. Enquanto o bilhete pode ser escrito em qualquer rascunho ou pedacinho de papel disponível, e normalmente fica sobre a mesa ou afixada na porta da geladeira, a carta passa por outro protocolo: há um papel específico para a sua redação, há uma distribuição planejada das informações, a abertura envolvendo a identificação do local, data e destinatário, o desenvolvimento, e o desfecho, com a breve despedida e identificação do remetente, além do envio pelo correio. Caso esta avó fosse moderna, a internet seria outro canal disponível, e sua neta teria lhe enviado um e-mail.

Quanto ao vocabulário e à estrutura frasal empregados, o aluno deverá perceber que, enquanto o texto do gênero 1 retrata uma linguagem coloquial, vernacular, a mesma da oralidade, apesar de representado na escrita, o texto da carta familiar é mais formal e respeita os preceitos da norma culta da língua, evitando contrações nas palavras, utilizando um vocabulário padrão e apresentando períodos completos e bem-estruturados, com a concordância nominal e a verbal adequadas. Supõe-se, um nível de linguagem com o qual a avó está acostumada, ou seja, que retrata o seu vernáculo.

E se, ao invés de utilizar a língua escrita, a neta preferisse empregar a língua oral para comunicar-se com sua avó, haveria mudança dos gêneros textuais? Sim. O aluno, através de suas reflexões, chegará à conclusão de que uma das alternativas seria realizar um telefonema, um gênero distinto do da carta familiar. Cabe ao professor explorar, em parceria com a turma, as opções distintas de gêneros textuais que poderiam ser empregados na situação comunicativa em estudo.

A partir das respostas, que serão refletidas e debatidas pelos colegas de sala, os quais contribuirão com suas próprias experiências de uso dos gêneros estudados, ficarão claras as distinções, e o aluno sentir-se-á mais seguro para reconhecer as situações de emprego desses gêneros, com a competência para utilizá-los de maneira concreta em sua vida, e não apenas de maneira simulada em sala de aula.

Atentemos para outros dois gêneros textuais da escrita:

### Gênero 3: A notícia

Garoto viaja de Honduras a Nova York em busca do pai

Edwin Sabillón, de 13 anos, perdeu mãe, irmão e avó na passagem do furacão Mitch

NOVA YORK – Só e desorientado, viajando de bicicleta, automóvel, trem e ônibus, o garoto hondurenho Edwin Daniel Sabillón, de 13 anos, saiu de Honduras e atravessou a Guatemala e o México até chegar a Nova York, onde vive seu pai. A odisséia de Edwin – que lembra a de Huckleberry Finn, personagem do escritor Mark Twain, ou a de Josué, o garoto do filme *Central do Brasil* – começou em 22 de maio, na cidade hondurenha de San Francisco de Yojoa.

A mãe, o irmão e o avô dele morreram em novembro, durante a passagem do furacão Mitch, que devastou boa parte da América Central. Ele chegou a Nova York no domingo, mas, até ontem, não tinha conseguido encontrar-se com o pai.

Grevi Sabillón Vasquez, pai de Edwin, enviou ao garoto, por intermédio de um vizinho hondurenho, US\$ 200 e um bilhete com instruções vagas para que se encontrasse com ele às 15 horas do domingo dia 27 no Aeroporto La Guardiã, em Nova York. Do modo que pôde, o garoto iniciou a longa viagem. Cruzou a fronteira de Honduras com a Guatemala e depois a da Guatemala com o México.

De acordo com seu relato, em Matamoros, cidade mexicana perto da fronteira com o Texas, Edwin

conquistou a simpatia de “coiotes”, como são conhecidos os contrabandistas de imigrantes para os EUA, que o transportaram de graça até o território americano. O preço normal cobrado por esses contrabandistas é de U\$\$ 5 mil por pessoa, segundo advogados que trabalham para imigrantes ilegais. Ele foi deixado em Houston, de onde chegou a Miami. Ali, proprietários cubanos de um restaurante deram a ele roupas novas e pagaram sua passagem até Nova York.

O garoto está agora sob a custódia da prefeitura de Nova York. Sua história comoveu o prefeito Rudolph Giuliani, que garantiu ajuda a Edwin para que encontre o pai. (**The New York Times, Associated Press, Ansa, EFE e DPA**) (O Estado de S. Paulo, 30/6/99).

#### Gênero 4: A Crônica

A casa da minha avó  
Danuza Leão

Era um sobrado; na parte de baixo, o armazém do meu avô, onde se vendia um pouco de tudo. Tecidos, renda, sianinha, botões, fumo de rolo, açúcar, feijão e grãos de um modo geral – não em pacotes mas em sacos grandes, que ficavam no chão. No andar de cima, onde morava a família, era a casa da minha avó – nunca do meu avô.

No armazém havia um balcão onde os mais chegados iam toda tarde conversar, com direito a um copinho de cachaça – um só. Meu avô, italiano, se vestia de terno, gravata e colete, e em casa se concedia o direito de tirar o paletó mas sempre de gravata e colete.

Em cima, dando para a praça, havia uma sala de visitas que só era aberta em ocasiões muito especiais – que nunca aconteciam -, com sofá, cadeiras estofadas e um piano. Mais para dentro uma grande sala de jantar onde todos almoçavam e jantavam à mesma hora – 11:30 e 19h; em cada quarto, três ou quatro camas, e banheiro era um só, para os avós, 12 filhos e os netos que lá passavam grandes temporadas.

Minhas oito tias só tinham um objetivo na vida: arranjar um marido, e bastava que ele fosse um rapaz bom e trabalhador. Das oito, só uma trabalhava: era professora, e ia a cavalo, todos os dias, dar aulas. Foi a única que ficou solteira. As outras se casaram e para suas filhas só havia um objetivo na vida: casar, ter filhos. E assim corria a vida.

Nos fundos da casa, havia uma varanda virada para o rio; ao lado, a cozinha com uma janela de onde se tinha a vista mais bonita da casa; por essa janela a empregada jogava o lixo. A palavra ecologia ainda não existia e da varanda nós, crianças, ficávamos vendo as cascas de laranja e banana sendo levadas pela correnteza.

A grande aventura era dormir no chão duro. Os menores imploravam para ter o privilégio de dormir com um lençol em cima dos tacos e um travesseiro. Era essa a grande farra.

Uma vez por semana vinha um homem lavar o chão da casa; ele jogava baldes de água, passava sabão, depois enxaguava, tirava o excesso com um rodo e secava com um pano. Só a sala da frente era encerada e o brilho dado na mão, com uma flanela. Quando o trabalho estava pronto ficava um cheiro de casa de gente honesta, de gente direita. Onde foram parar esses cheiros?

As comidas eram de interior: galinha quase todo dia e, para dar uma corzinha ao refogado, colorau. Os legumes eram da roça: abobrinha, jiló, couve, repolho, chuchu. Às vezes uma tia perguntava: “Você quer um ovo frito?” Esse privilégio só acontecia às vezes e só para os netos que estavam de visita.

As sobremesas eram doces de banana em rodela e de mamão verde. Esse meu lado da família (da minha mãe) não era muito de comer. Lá pelas 21h tinha um lanche modesto: café com leite, pão e manteiga; aos domingos havia biscoitos, e cada uma das crianças tinha o direito de fazer um do feitio que quisesse, que era sempre o mesmo: uma lagartixa e no lugar dos olhos, dois feijões.

Uma ou duas vezes por ano o rio subia sem violência, tranqüilamente, e inundava a cidade; as pessoas saíam de casa de bote para fazer compras ou uma visita. Uma enchente era melhor do que qualquer coisa, e as pessoas tiravam retrato nos botes.

Havia muitas visitas a tias, avós e primas longínquas. Os laços familiares eram cultivados com cuidado, mas o melhor de tudo era quando as tias moravam do outro lado do rio, porque aí a gente atravessava a ponte, o que era,



sempre, uma emoção. E ainda havia a ponte de ferro por onde passava o trem, que era um perigo. O sonho de todos nós, crianças, era atravessar essa ponte pulando sobre os dormentes, e a minha falta de coragem para desobedecer e atravessar a ponte de ferro é uma frustração até hoje não superada. Outra: nunca ter tomado um banho no rio.

São belas as lembranças de quem passou parte da infância em uma cidade do interior com um rio e uma ponte – duas, aliás.

E melhor ainda é lembrar.

LEÃO, Danuza. Folha de S.Paulo, Caderno C, 21 jul.2002,p.2.

Ao fazermos comparação entre os dois gêneros, devemos levar o aluno-leitor a observar que se diferem. Em que medida se diferem? Quais as características desses gêneros e sua relevância para ele? Como explorá-los de modo que se desenvolva a competência comunicativa desse aluno? Essas perguntas inquietam e fazem o professor, na busca por respostas, melhorar a qualidade do seu trabalho com a linguagem, particularmente com os gêneros.

Considerando as características/particularidades desses dois gêneros, é interessante destacar que o gênero notícia relata um acontecimento com objetivo de informar, de passar algum dado. É um gênero bastante frequente, ocupando um espaço considerável na vida moderna, o que se justifica na necessidade, na ânsia do homem contemporâneo por mais e mais informações. É um gênero que se apresenta de tal forma que favorece a identificação da estrutura em que esse gênero se apresenta: a organização dos parágrafos, a construção dos períodos, o funcionamento da variante padrão.

Convém destacar também que quem escreve esse gênero deve assumir o compromisso com o leitor de observar a veracidade dos dados, dos fatos, isto é, observar se as informações procedem. Deve-se mostrar que nesse gênero não se misturam informação e opinião. O que se espera (o leitor espera), primordialmente, informações, e que sejam apresentadas com objetividade, sem a opinião de quem está produzindo. Ao mesmo tempo, exige-se que o assunto não se disperse, que seja específico. Nesse momento pode-se mostrar ao aluno que um bom teste para verificar a não dispersão é o resumo: uma boa notícia permite um resumo claro, em poucas palavras. Assim, encaminha-se para outra característica da notícia, a de ser clara, isto é, ela deverá ser facilmente entendida por aquele que a recebe.

O aluno deverá perceber que tais particularidades realmente caracterizam esse gênero e que ele pode desenvolver sua habilidade de dar, fornecer informações, tomando cuidado para elas não se cruzarem com sua opinião. Quer dizer, cabe ao professor mostrar a ele que a informação pode ser construída/ser dada com isenção e relativa objetividade, oferecendo ao que ao leitor a oportunidade de tirar suas conclusões e opinar.

Atentando para a notícia em questão, faremos o aluno observar que ela tem um formato padrão:

- a) tem um título – que indica que o fato central apresentado no texto;
- b) pode ter um subtítulo – funcionando como um atrativo para o leitor;
- c) ambos aparecem em fontes, tipos diferentes do texto da notícia (corpo maior, em negrito, como no exemplo);
- d) antes do texto, pode-se indicar a origem da notícia (no exemplo, Nova York, porque o garoto foi encontrado nessa cidade);
- e) terminado o texto, é dada informação sobre a(s) agência(s) responsável(is) pela notícia. Muitas vezes a notícia é assinada pelo próprio jornalista que fez a cobertura do fato.

Ao fazermos a análise da notícia com o aluno, ele confirmará as qualidades desse gênero: informações fidedignas, unidade do assunto, clareza e isenção (relativa). Observará que a notícia é um bom exemplo desse gênero fazendo o teste sugerido/indicado, o resumo. Ao fazer o levantamento das informações, verá que elas são facilmente esquematizadas em seus elementos básicos:

- o quê: em busca do pai em Nova York, um garoto sai de Honduras, atravessa Guatemala e o México;
- quem: Edwin Daniel Sabillón;
- quando: de 22 de maio de 1999 a 30 de junho do mesmo ano;
- onde: na cidade hondurenha de San Francisco de Yojoa ;

- como: sozinho, viajando de automóvel, bicicleta, ônibus, trem; auxiliado por contrabandistas de migrantes que se dirigem aos EUA e por proprietários cubanos de um restaurante;
- por quê: perdeu a mãe, o irmão e a avó, mortos na passagem do furacão Mitch. .

Essas informações estão organizadas em basicamente duas grandes partes: o *lead*, ou lide, e o corpo. No lide devem aparecer as informações essenciais que transmitam ao leitor o resumo completo do fato, com o detalhe de que isso deve ser feito em poucas linhas e sentenças. O objetivo é que o leitor já no primeiro parágrafo esteja razoavelmente informado do assunto. É o que o aluno-leitor deverá perceber na notícia sobre o garoto hondurenho. No corpo é detalhado o que foi exposto no lide, isto é, o leitor tem acesso a novas informações em uma determinada ordem de importância.

Nesse momento seria interessante chamar a atenção do aluno para a fase do planejamento da notícia, em que o redator seleciona as informações que considera de maior pertinência dentre as várias de que dispõe e decide a seqüência em que elas vão aparecer, conduzido por questões próprias do jornalismo e pensando em um possível leitor da notícia que está produzindo.

Da notícia objetiva do dia-a-dia levamos o aluno para uma notícia diferente, que recebe um outro nome: crônica. Esse gênero chama a atenção por apresentar fortes marcas de subjetividade, de personalidade, daí distanciar-se do relato frio, árido da notícia. Justifica-se, assim, o tom de informalidade, como de uma “conversa entre amigos, parentes”, de um desabafo (do tipo “veja o que estou vivendo”). Na crônica o aluno-leitor verá a possibilidade que temos de relatarmos as alegrias, os dissabores, ou comédias e tragédias do nosso cotidiano, e com uma certa leveza, brandura, doçura, com um tom de poesia até.

Outra característica da crônica é a de aproveitar os eventos do dia-a-dia como pretexto para se refletir sobre a vida, para se extrair lições do que se vivenciou. Na crônica **A casa de minha avó**, além de Danuza Leão descrever a casa de sua avó e relatar algumas de suas rotinas, confessa uma velha frustração e conclui com uma breve reflexão a qual foi motivada pelo relato das lembranças de sua infância.

A crônica se difere da notícia também por não apresentar rigidez na estrutura do texto. O autor tem maior liberdade para organizar o que vem a ser o relato, a reflexão e a ordem em que aparecerão. Não há, por exemplo, um lide obrigatório no primeiro parágrafo que serviria como o momento do relato.

O aluno deve observar que a crônica não aparece unicamente em forma de prosa, mas também em versos, como o faz Carlos Drummond de Andrade:

### **Infância**

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
 Minha mãe ficava sentada cosendo.  
 Meu irmão pequeno dormia.  
 Eu sozinho menino entre mangueiras  
 Lia a história de Robinson Crusóe  
 Comprida história que não acaba mais.

No meio-dia brando de luz uma voz que aprendeu  
 A ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu  
 Chamava para o café.  
 Café preto que nem a preta velha  
 Café gostoso  
 Café bom  
 Minha mãe ficava sentada cosendo  
 Olhando para mim.  
 - Psiu... Não acorde o menino.  
 Para o berço onde pousou um mosquito.  
 E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava  
 No mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história

Era mais bonita que a de Robinson Crusóe.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Antologia poética. 12. ed. Rio de Janeiro. J. Olympio, 1978. p.57.

Observando esses versos, o aluno perceberá que o poeta rememora sua infância, relatando acontecimentos de uma tranqüila, monótona até, vida doméstica., para então arrematar, como fez Danuza Leão, com uma breve reflexão em que compara sua vida com a do aventureiro Robinson Crusóe.

Pelo seu aspecto jornalístico e pelos assuntos que são retirados do dia-a-dia, a crônica, a exemplo da notícia, é publicada, geralmente, em jornais e revistas de informação. Alguns autores (cronistas) têm coluna, diária ou semanal, nesses canais da imprensa. E, embora alguns acabem reunindo suas crônicas em um livro, é nos jornais e revistas que a crônica tem seu espaço garantido.

Trabalhar com esses dois gêneros em sala de aula significa abrir espaços para que o aluno não só os (re)conheça como dois gêneros distintos, cada um com suas características, mas que também seja capaz de produzi-los na medida em que vai se familiarizando com eles e os percebendo como práticas sociointeracionais. Do mesmo modo, ao levarmos para a sala de aula os dois primeiros gêneros abordados, o bilhete e a carta familiar, estamos dando ao aluno a possibilidade de comunicar-se com o outro de diferentes formas e caberá a ele fazer a escolha do gênero com o qual mais se sente bem, sem sentir-se pressionado pelo artificialismo típico das “aulas de redação”.

Assim, levar os gêneros para a sala de aula é oferecer ao aluno a oportunidade de ampliar e de amadurecer o domínio das práticas da linguagem.

### **A produção escrita dos gêneros textuais**

Diferenciar os gêneros textuais pela sua função e pelo seu papel histórico, social e cultural nas situações de comunicação, nas diversas esferas da atividade humana, é fundamental, no entanto, isso não garante que a produção textual escrita desses gêneros seja eficaz.

Para Soares (2001, p. 53), a criança é um sujeito que aprenderá a escrever atuando com a língua e também sobre ela: “A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito”.

A criança certamente enfrentará dificuldades, em maior ou menor grau, no processo da escrita dos gêneros textuais, mas com a orientação do professor poderá superá-las. Este deverá estar atento aos desvios lingüísticos e de estruturação que o aluno apresenta na composição dos gêneros que visa a escrever, deixando sempre clara a função sócio-histórico-cultural desempenhada pelo gênero, que é utilizado pelos interlocutores. Como reforça Soares, os “erros” são preciosos indicadores do processo de construção da escrita, pois revelam as hipóteses com as quais a criança atua, portanto, fundamentais para a compreensão da lógica da aprendizagem. O professor, tendo em mente uma nova concepção de língua escrita, distinguirá a “redação – o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema – e a produção de texto – o estabelecimento de interlocução com um leitor.”( 2001, p. 62)

É preciso quebrar o tabu dos exercícios mecânicos e controlados de redação escolar. Não é possível que ainda hoje professores coíbam a expressividade e toda a criatividade que aflora naturalmente dos alunos. É um equívoco a produção textual realizada apenas para verificação ou aplicação do sistema gráfico da língua e de suas regras e convenções. Também não é possível continuar com atividades em que as próprias condições de escrita são controladas, um texto em que o redator encontra-se em uma camisa de força, submetendo-se a responder questões pré-estabelecidas, um roteiro obrigatório. Afinal de contas, de quem é o texto? Do aluno ou do professor? Nesses casos, justifica-se a postura de desânimo e desmotivação apresentada por muitos alunos em sala, no momento da produção textual.

### **Considerações Finais**

Felizmente, o aprendiz é sujeito em seu processo de descoberta e aprimoramento. E o professor será um excelente intermediador se auxiliá-lo no percurso de desvendar, através de situações reais e concretas, a importância, a função, a aplicabilidade dos gêneros textuais em sua vida. Seja através da escrita ou da oralidade, que o aluno perceba por quê, com que intenções, como, quando, onde e através de que recursos lingüísticos e composicionais ele pode se expressar e, neste caso, não somente como aprendiz, mas como cidadão e agente em sua sociedade.

### **Referências bibliográficas:**

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Antologia poética. 12ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. SP: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP: Hucitec, 1997.
- LEÃO, Danuza. Folha de S. Paulo, Caderno C, 28 de jul. 2002, p.2.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita*. SP: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Angela ; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. RJ: Lucerna, 2002.
- O Estado de S. Paulo, 30 de jun. de 1999.
- SOARES, Magda B. *Aprender a escrever, ensinar a escrever*. In: ZACCUR, Edwiges (org.). A magia da linguagem. RJ: DP&A, 2001

# GÊNERO DISCURSIVO NARRATIVA ESCOLAR E A PRESENÇA DE ANÁFORAS

Juçara Gonçalves Freitas

Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS) e Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté(UNITAU)

## Resumo

Esta comunicação relata a pesquisa em torno do processamento anafórico envolvendo a produção escrita do gênero discursivo narrativa escolar na 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Tem-se como objetivos o reconhecimento dos tipos de anáforas encontradas nas séries e sua respectiva finalidade e a identificação de variações que possam ocorrer quanto aos tipos de elementos anafóricos numa e noutra série considerando sua forma lingüística e função. Os resultados obtidos mostram uma certa uniformidade no emprego das anáforas, porém com uma visível distinção entre as séries. A 8ª série emprega uma variedade maior de anáforas, destacando os fenômenos da coerência e da argumentação. Identifica-se nos textos uma abordagem semântico-pragmática no processamento textual anafórico.

**Palavras-chave :** Gênero discursivo. Anáfora. Argumentação.

## 1. Introdução

A referenciação tem sua importância no que concerne à leitura e à produção do texto escrito. Especialmente no gênero discursivo narração, justifica-se sua pertinência pela seqüencialidade da ação narrativa e pela construção da coerência e coesão.

Em função da evidente constatação na dificuldade de produção de textos concatenados e coerentes, vê-se nesse estudo uma relevância ao se levantar dados e analisá-los com o propósito de melhorar o ensino/aprendizagem de língua portuguesa nas 5ªs e 8ªs séries.

Objetiva-se, num primeiro momento, reconhecer se os alunos empregam adequadamente os elementos anafóricos. Num segundo momento, tem-se como finalidade observar que tipos de anáforas são usadas numa e noutra série, apontando para sua função e forma lingüística, sempre tendo em vista a proposta do gênero em questão.

### 1.1. Referencial teórico

Nosso estudo fundamenta-se basicamente no conceito de anáfora e seus desdobramentos segundo os autores Koch(2002) e Marcuschi(2000). Quanto à anáfora associativa(AA), os estudos tomam dois caminhos distintos : uma concepção estreita e outra considerada ampla. Os estudiosos da primeira concepção acreditam ser a anáfora associativa um fenômeno que particulariza características que abrem fronteira em relação à anáfora indireta. Assim sendo, crêem na relevância de existir entre o termo anafórico e seu referente uma relação estreita e plausível de ser aceita. Isso significa dizer que essa relação não nasce em razão do discurso, pois não é somente contextual mas também genérica. Daí ser considerada léxico-estereotípica.

Exemplo : *Ele se abrigou sob uma velha tília. O tronco estava todo rachado.*

(KLEIBER, 1994b, 1999 apud ZAMPONI, 2003, p.71) considera, segundo o aspecto formal, apenas os sintagmas nominais(SNs) definidos funcionando como anáfora associativa. Os outros casos em que a relação se dá por pronome ou SN demonstrativo são tratados como anáforas indiretas. A explicação dada pelo autor responsabiliza o conteúdo do SN definido pela seleção do antecedente e pela determinação de sua referência. No entanto, interessante observar o exemplo a seguir :

Exemplo : *Os policiais inspecionaram o carro. Uma roda estava cheia de barro.*

Para os autores desta concepção, *uma roda* classifica-se como anáfora associativa, visto que *uma* diz respeito ao conjunto de rodas do carro e não ao conjunto generalizado de rodas existentes no mundo. Logo *uma* satisfaz a restrição imposta de definitude.

Já estudiosos da segunda concepção referida acima (como APOTHÉLOZ e BÉGUELIN, 1999 apud ZAMPONI, 2003, p.73) consideram, além do SN definido, o pronome e o sintagma demonstrativo como elementos anafóricos da AA. Um dado interessante, freqüentemente observado nessa visão ampla, é que o antecedente da AA não se resume a um SN e sim se apresenta como uma proposição inteira (subsídio para a associação).

Exemplo : *Maria pretende casar no final do ano. E o que é que ele faz?*

*João estava cantando. Esse som perturbava Pedro/Pedro não gostava desse som.*

Conforme se observará nas análises subseqüentes, aderiu-se a esta última concepção quanto à presença de pronome ou sintagma demonstrativo com valor anafórico.

Consideramos também que nem toda a anáfora indireta (AI) é associativa, reconhecendo que esta última envolve a presença relevante de um raciocínio maior e de uma ação compartilhada entre os actantes.

O método empregado nesta pesquisa parte, primeiramente, de uma avaliação quanto ao desempenho do aluno no emprego anafórico na narrativa escolar. Em segundo lugar, analisa-se a anáfora quanto ao aspecto forma e quanto a sua função no processamento textual. É importante identificar o tipo de anáfora reconhecido em cada uma das séries.

## **2. Análise do Corpus**

Visto que esta pesquisa tem como objetivo examinar o processamento anafórico no gênero discursivo narrativa escolar nas 5<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, analisaram-se 40 narrativas, sendo 20 da 5<sup>a</sup> série e 20 da 8<sup>a</sup> série.

Observou-se, a priori, os tipos de anáforas encontrados nas respectivas séries tanto em relação à forma lingüística como à função exercida pelo elemento anafórico.

Sabe-se que o gênero discursivo narrativa escolar contém em sua superestrutura 4 categorias básicas : situação inicial, complicação, clímax que se segue à complicação e, por fim, a situação final. Pois bem, o papel da referenciação anafórica é justamente o de relacionar essas categorias, seqüencializando, assim, a ação posta em jogo.

Num segundo momento, estabeleceu-se como meta a relação de freqüência observada numa e noutra série em relação aos tipos de anáforas.

Dessa forma, os textos narrativos foram analisados pelos seguintes critérios de avaliação :

- a) formas lingüísticas;
- b) função desempenhada na estrutura textual

### **2.1. Levantamento das anáforas que ocorrem nas narrativas dos alunos da 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental quanto aos tipos e às formas lingüísticas**

Pelas escolhas lexicais, percebe-se que a elaboração da narrativa pelo aluno da 5<sup>a</sup> série configura-se num plano linear. A visibilidade do texto como um todo é observada no que diz respeito à apresentação e manutenção dos personagens e da própria ação.

#### **2.1.1. Quanto às formas lingüísticas**

As narrativas elaboradas na 5<sup>a</sup> série caracterizam-se por uma uniformidade nas escolhas gramaticais. Assim, o antecedente é retomado, prioritariamente, por meio de pronomes do caso reto (como nas redações 1,2,3,4,7,8,10 e 11). Curioso também observar que a reiteração do nome próprio se tornou evidente na análise (como nas redações 6 e 9). O sintagma nominal (SN) apresentou-se com definidos, como artigos e quantificadores (como nas redações 5,6 e 11).

#### **2.1.2. Quanto à função desempenhada na estrutura textual**

As anáforas que ocorreram com mais freqüência foram as correferenciais. Percebe-se, ao longo da análise, um processo de reativação de referentes prévios. Porém, conforme observa MARCUSCHI (2000), mesmo na anáfora direta correferencial não se tem, como regra, uma identidade de significação, uma “harmonia perfeita” entre a anáfora e seu antecedente. Inexiste esta identidade até mesmo porque no momento em que se

retoma um elemento este passa a ter uma nova configuração. Pela visão atual, tem-se um sistema de relações anafóricas inserido no seio de atividades sociais, cognitivas e discursivas. À medida que o texto se desenvolve, novos sentidos vão sendo integrados mesmo quando se trata de repetição de itens lexicais.

Embora a anáfora direta seja a constante do texto da 5ª série, encontraram-se 5 casos designados por nós (com posterior explicação pormenorizada) como anáforas associativas.

Importante destacar a pertinência encontrada na narrativa escolar quanto à seqüencialidade dada ao texto. Um número considerável (16 redações) apresentou a introdução clássica “era uma vez” ou “um dia”, na qual a situação é colocada. Logo após, a complicação apresenta-se com o posterior clímax do problema. Todos os textos apresentaram a situação final e, em 7 narrativas houve o aparecimento “da moral da história”, terminologia dada pelos alunos da série. Detectou-se que esta seqüência textual se manteve graças à presença das anáforas, uma vez que elas estão presentes ao longo de todo o texto. Como as correferenciais foram as eleitas, a ação envolvendo os atores facilmente foi apreendida pelo leitor.

Conforme veremos no andamento deste estudo, as anáforas correferenciais, que se caracterizam pela retomada explícita do antecedente (seja por repetição lexical, pelo uso do pronome pessoal do caso reto ou pelas expressões nominais definidas) mantêm a construção temática de maneira a possibilitar a seqüencialidade das categorias supracitadas.

Ainda que em menor número (apenas 5 casos ao longo de toda a análise) as anáforas indiretas, consagradas neste estudo como contendo as associativas, também contribuem – mesmo com retomada implícita – MARCUSCHI (2000, p.7) para progressão textual.

### 2.1.3. Fragmentos seqüenciais das narrativas analisadas na 5ª série

Nos fragmentos de textos abaixo, os referentes são sublinhados com traço simples; as anáforas, sublinhadas com traço duplo acompanhando as respectivas numerações.

#### Redação 1

*Era uma vez, 1um menino que sempre quis um carrinho. (...) e 1ele nunca conseguia um carrinho.*

ele : anáfora direta correferencial – retomada total

#### Redação 2

*Havia em uma cidade pequena chamada Hobicite um garoto chamado 1Henrique. Certa noite de lua cheia, uma marca em forma de estrela reluzente apareceu em sua mão e 1ele começou a sentir furia*

ele : anáfora direta correferencial – retomada total

#### Redação 3

*Um dia um garoto chamado 1Max de 21 anos resolveu seguir a profissão de seu pai e ser militar. 1Ele entrou já como sargento(...) 2ele e seu pai George fizeram as malas e foram no dia 21 de Agosto. Chegando lá (3na Rússia) 2eles ficaram 3lá. 2Eles ficaram na base.*

ele : anáfora direta correferencial – retomada total

eles : anáfora direta correferencial – retomada total

lá : anáfora direta correferencial – retomada total

#### Redação 4

*O 1povo ficava muito preocupado, pois 1eles estavam em guerra.*

eles : anáfora associativa (AA) – concepção ampla que admite uma saturação discursivo-cognitiva <sup>1</sup>

A AA não se encontra condicionada morfossintaticamente por um SN anterior. Ela explica os casos de concordância como silepses de número, denominação das gramáticas tradicionais. O anafórico apresenta-se sem antecedente literal explícito. Não há uma relação de concordância entre a anáfora e seu referente. Constrói-se um referente implícito (no co-texto ou no contexto sociocognitivo) a partir de um nome coletivo.

---

<sup>1</sup> como as anáforas indiretas ora recebem a terminologia de anáforas associativas, convém que se deixe clara a posição teórico-prática tomada nesta pesquisa. Consideramos as anáforas associativas parte integrante das anáforas indiretas, ou seja, estas contêm aquelas.

Em nota Marcuschi diz : “mesmo deixando de lado maiores comentários sobre a questão, gostaria de frisar que as AI não podem ser dissociadas das anáforas associativas, sendo estas uma parte substantiva das AI.” (MARCUSCHI / 2000 apud ZAMPONI / 2003)



### Redação 5

Um dia, um motoqueiro desafiou o outro com uma aposta, para ver quem era melhor.

Quando a corrida começou, o motoqueiro mais mitido saiu disparado e de tão rápido que foi ele não viu o caco de vidro e passou por cima, estourando o pneu.

o motoqueiro : anáfora direta correferencial – retomada total

ele : anáfora direta correferencial – retomada total

o pneu : anáfora associativa – concepção estreita(standard), de natureza léxico-estereotípica : é a retomada do todo(motocicleta) pela parte(pneu)

### Redação 6

Um dia um cientista chamado Thales decidiu criar algo para ajudar as pessoas, mas não sabia o que construir. (...). Quando Thales, descobriu o plano de seu assistente teve que montar dois robôs para deter o plano maligno de seu assistente.

E assim ele fez, quando acabou ele deu um nome para dois robôs, um se chamava Mega Man e o outro Zero.

Thales : anáfora direta correferencial – retomada total

dois robôs : anáfora direta – retomada parcial

### Redação 7

Tinha um casal preocupado, que queria desovar no lugar que eles nasceram. O cardume inteiro tinha medo mas(eles) foram em frente. Saíram e começaram a aparecer tubarões, e vários salmões morreram, e eles continuaram

eles/2eles : anáfora associativa(AA) – concepção ampla que admite uma saturação discursivo-cognitiva

A AA não se encontra condicionada morfossintaticamente por um SN anterior. Ela explica os casos de concordância como silepses de número, denominação das gramáticas tradicionais. O anafórico apresenta-se sem antecedente literal explícito. Não há uma relação de concordância entre a anáfora e seu referente. Constrói-se um referente implícito(no co-texto ou no contexto sociocognitivo) a partir de um nome coletivo.

### Redação 8

Era uma vez uma menina chamada Luana, ela tem 11 anos

ela : anáfora direta correferencial – retomada total

### Redação 9

Um certo dia, em uma escola entrou uma modelo superfamosa, ela se chamava Jully. Jully era muito metida.

ela :anáfora direta correferencial – retomada total

Jully : anáfora direta correferencial – retomada total

### Redação 10

No século XV as pessoas acreditavam em bruxas, mas achavam que elas faziam muito mal as pessoas. O povo da cidade resolveu queima-las, mas o que eles não sabiam(...)

elas : anáfora direta correferencial – retomada total

las : anáfora direta correferencial – retomada total

eles : anáfora associativa(AA) – concepção ampla que admite uma saturação discursivo-cognitiva.

A AA não se encontra condicionada morfossintaticamente por um SN anterior. Ela explica os casos de concordância como silepses de número, denominação das gramáticas tradicionais. O anafórico apresenta-se sem antecedente literal explícito. Não há uma relação de concordância entre a anáfora e seu referente. Constrói-se um referente implícito(no co-texto ou no contexto sociocognitivo) a partir de um nome coletivo.

### Redação 11

Certa manhã, no centro de uma cidade em Nova York havia uma turma totalmente bagunceira, a turma da sala 39.

Eles adoravam solucionar mistérios que aconteciam na cidade

a turma da sala 39 : anáfora direta correferencial – retomada total

eles : anáfora associativa(AA) – concepção ampla que admite uma saturação discursivo-cognitiva

A AA não se encontra condicionada morfossintaticamente por um SN anterior. Ela explica os casos de concordância como silepses de número, denominação das gramáticas tradicionais. O anafórico apresenta-se sem antecedente literal explícito. Não há uma relação de concordância entre a anáfora e seu referente. Constrói-se um referente implícito(no co-texto ou no contexto sociocognitivo) a partir de um nome coletivo.

## Redação 12

*Era uma vez no passado,(...) em que Ana só sabia que foi no passado em um país numa cidadezinha, hávia uma menina que odiava ler.*

*Um dia, sua mãe disse a ela(...). A menina não falou nada*

ela : anáfora direta correferencial – retomada total

a menina : anáfora direta correferencial – retomada total

## 2.2. Levantamento das anáforas que ocorrem nas narrativas dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental quanto aos tipos e às formas lingüísticas

As narrativas elaboradas na 8ª série evidenciam pontos distintos em relação às analisadas anteriormente. No que concerne às escolhas lexicais, percebe-se uma maior seletividade e zelo para se chegar ao uso mais adequado. Já em relação à argumentação, nota-se uma maior visibilidade visto que se alargam as possibilidades de emprego da língua no campo pragmático-discursivo em detrimento às regularidades morfossintáticas.

### 2.2.1. Quanto às formas lingüísticas

A apreciação feita para se identificar as marcas lingüísticas levou, de imediato, ao reconhecimento do emprego predominante dos pronomes. No entanto, diferentemente do caso anterior, aqui tanto os pronomes do caso reto quanto os pronomes do caso oblíquo são utilizados (como nas redações 2, 3 e 6). O pronome demonstrativo foi empregado isoladamente, somente em um texto narrativo (redação 6).

Verificou-se, também, uma preferência pelo uso de SN. No SN aparecem o já esperado artigo definido e o singular caso do artigo indefinido. Constatou-se, igualmente, a presença de SN com demonstrativo e pronome possessivo (como nas redações 1,3,4,5 e 6).

Na configuração das expressões referenciais definidas houve também a presença de modificador na forma de adjetivo no SN. Houve um caso de advérbio (pró-forma) (redações 6 e 4 respectivamente).

O interessante nesta análise foi a identificação de SN com indefinido. O pronome indefinido chamou a atenção, uma vez que “especificou” o elemento ao qual se referiu, isto é, construiu uma configuração em torno do elemento. O que se quer demonstrar é a possibilidade de o indefinido tomar as vezes do conhecido, do determinado (redação 5).

### 2.2.2. Quanto à função desempenhada na estrutura textual

Nesta série, da mesma maneira, as anáforas que ocorreram com uma frequência maior foram as correferenciais.

Porém, o que se constatou foi que os textos narrativos da 8ª série apresentaram uma diversidade maior quanto aos tipos de anáforas. As anáforas indiretas também foram empregadas bem como a anáfora encapsuladora (esta última observada em 3 casos).

### 2.2.3. Fragmentos seqüenciais das narrativas analisadas na 8ª série

#### Redação 1

*Naquela hora meu coração disparava como puro sangue. Meu corpo paralizava como se estivesse preso a um cubo de gelo.(...). Até que resolvi me render a situação*

a situação : anáfora encapsuladora

A anáfora encapsuladora resume uma porção textual e rotula-a. Logo encapsular consiste em resumir proposições do discurso, formando uma espécie de gaveta pela expressão referencial, representada por um SN ou um pronome, geralmente demonstrativo.

#### Redação 2

*Em um dia, que não estava acontecendo nada além da rotina, Branca de Neve briga com Achim e o faz sair de casa(...) e encontrou a Bela. Ele lhe perguntou :*

- *Bela, o que você está fazendo aqui ? Veio falar com a Branca de Neve ?*

- *Sim, ela me ligou*

o : anáfora direta correferencial – retomada total

lhe : anáfora direta correferencial – retomada total

ela : anáfora direta correferencial – retomada total

ele : anáfora direta correferencial – retomada total

Branca de Neve : anáfora direta correferencial – retomada total

### Redação 3

1Um dia como 1outro qualquer 2Luana fez tudo como sempre. 3O único problema é que 2ela não foi mais vista depois disso.

Os pais 2dela chamaram detetives.(....). 3No apartamento tudo entacto a televisão estava ligada, sua carteira na mesa junto com chaves. Os detetives começaram a interoga todos que 2a conheciam.(....). Um dos colegas de trabalho falaram que antes 2dela desaparecer 2ela andava 4falando baixo pelos corredores com um dos colegas. E uma fachineira ouviu um pedaço 4da conversa dos dois falando de sair, de viajar.

outro qualquer : anáfora direta correferencial, retomada total

ela : anáfora direta correferencial – retomada total

dela : anáfora direta correferencial – retomada total

no apartamento tudo entacto a televisão ligada, sua carteira na mesa junto com chaves : anáfora associativa – discursivo-cognitiva. Contrói-se um referente implícito no co-texto ou no contexto sociocognitivo. O elemento anafórico refere-se ao segundo enunciado do texto.

a : anáfora direta correferencial – retomada total

conversa : anáfora indireta baseada em elemento textual ativado por nominalização. Este tipo de anáfora indireta tem uma relação de significado com algum verbo do co-texto(falando).

### Redação 4

Thim vivia numa cidade chamada 1Pheonix, 1nessa cidade se encontrava vários cavaleiros, magos e arqueiros. Dizem quando vão 1lá(...)

essa cidade : anáfora direta correferencial – retomada total

lá : anáfora direta correferencial – retomada total. Lá recupera Phoenix.

### Redação 5

Havia 1um lugar onde seres diferente o habitavam. Era 1um mundo que ficava em outra dimensão. 1Um mundo bem diferente do nosso. Foi tudo muito estranho no dia em que tomei conhecimento 1desse mundo.

um mundo : anáfora direta correferencial – retomada total

desse mundo : anáfora direta correferencial – retomada total.

O SN com indefinido, ao contrário do que parece, determina o lugar à medida que o vai retomando. A expressão anafórica focaliza pontualmente a informação que veicula, desprezando, nesse momento, a questão coesiva. A oração dá lugar à proposição formada inteiramente por SN.

### Redação 6

4,1Mônica nunca foi uma menina normal.(....)3Depois de quase dois meses 1sua família (2sua família) resolveu soltá-la.(....). Aos 18 anos 2eles resolveram mandá-la para uma clínica psiquiátrica.(....) depois 3dessa experiência dolorosa Mônica resolveu deixar a casa de sua família e ir morar sozinha. Alugou um pequeno apartamento(....) resolveu escrever seus próprios livros. 4Isso poderia ser considerado comum.

sua família : anáfora direta correferencial – retomada total

la : anáfora direta correferencial – retomada total

eles : anáfora associativa(AA) – concepção ampla que admite uma saturação discursivo-cognitiva.

A AA não se encontra condicionada morfossintaticamente por um SN anterior. Ela explica os casos de concordância como silepses de número, denominação das gramáticas tradicionais. O anafórico apresenta-se sem antecedente literal explícito. Não há uma relação de concordância entre a anáfora e seu referente. Constrói-se um referente implícito(no co-texto ou no contexto sociocognitivo) a partir de um nome coletivo. Este referente implícito é recuperado a partir da expressão *sua família*, pois se refere aos membros dessa família.

dessa experiência dolorosa : anáfora encapsuladora. Contém um valor axiológico(experiência dolorosa) unindo uma informação nova à dada. É, portanto, uma tematização remática.

isso : anáfora encapsuladora. Resume todo o fragmento anterior.

A anáfora encapsuladora(como já foi mencionado) resume uma porção textual e rotula-a. Logo, encapsular consiste em resumir proposições do discurso, formando uma espécie de gaveta pela expressão referencial, representada por um SN ou um pronome, geralmente demonstrativo.

### **Redação 7**

*De repente esta lá eu, Minhas pernas tremiam, meu sangue pulsava fortemente nas veias, minhas mãos suavam.*

minhas pernas/meu sangue/minhas mãos : anáfora associativa – léxico-estereotípica. É a retomada do todo(eu) pela parte(minhas pernas, meu sangue, minhas mãos).

### **3. Considerações finais**

A análise do “corpus” permite constatar que :

1 – na 5ª série, quanto à forma lingüística, predomina o emprego do pronome pessoal do caso reto. Alguns textos apresentam a repetição do substantivo próprio. O sintagma nominal(SN) apresenta-se com artigos definidos e quantificadores. Quanto ao tipo de anáfora, predomina a direta, correferencial, com retomada total. Embora esta seja a prevalência, há 5 casos de anáforas associativas ;

2 – na 8ª série, quanto à forma lingüística, predomina o emprego tanto dos pronomes pessoais do caso reto quanto do caso oblíquo. O pronome demonstrativo ocorre em um único texto. Já no interior do sintagma nominal(SN) aparecem os artigos definidos(em maior número), o artigo indefinido e os pronomes demonstrativos e possessivos. Observa-se também a presença de adjetivo no SN. Há um caso de pronome adverbial. Quanto ao tipo de anáfora, prevalece o emprego da direta, correferencial, com retomada total. No entanto, observa-se a presença da anáfora indireta(e associativa) e da anáfora encapsuladora.

Fica evidente, conforme exposto, a importância das anáforas como elementos de coesão no texto narrativo. E, especificamente, nesse gênero discursivo também como mecanismo de coerência. Atente-se ainda para uma função pragmático-discursiva, extrapolando a abordagem sintático-semântica. Isso ocorre nos casos em que um SN se reveste de valor axiológico, com caráter avaliativo, decorrendo daí forte carga argumentativa.

## REFERÊNCIAS

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo : Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Anáfora Indireta : o barco textual e suas âncoras** in VII Jornada do Celsul. 2000. Curitiba. Anais do IV Congresso do Celsul

ZAMPONI, Graziela. **Processos de referência : anáforas associativas e nominalizações**. 2003. 255f. Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, Campinas, 2003.

# GÊNERO HISTÓRIAS INFANTIS: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Juliana Reichert Assunção TONELLI\*

Mestranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina e professora de língua inglesa da UNIFIL e Colégio Londrinense - Londrina/PR.

Talitha ALONSO\*

Aluna de graduação do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina e bolsista de iniciação científica.

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO (orientadora – UEL)\*

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, professora de prática de ensino do depto. Letras Estrangeiras Modernas, membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na linha de Linguagem e Educação da Universidade Estadual de Londrina e coordenadora do projeto intitulado “Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para o ensino de LE.”.

Resumo: Por entendermos o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (nesse caso, a língua inglesa) como um conhecimento construído a partir das interações sociais realizadas também no ambiente escolar, buscamos na perspectiva sócio-histórica os fundamentos para sustentarem nossa visão. Isto posto e ancoradas na perspectiva interacionista sócio-discursiva, uma corrente da psicologia da linguagem, apresentaremos nessa comunicação a análise de três histórias infantis de um mesmo autor com base nos procedimentos metodológicos propostos por Bronckart (2003). Dentre elas, enfocaremos a análise do contexto de produção das histórias e da infra-estrutura textual. O objetivo deste trabalho é descrever as características que orientam a seleção dos objetos de ensino a serem transpostos para a sala de aula. Com esses conceitos em mente, procuraremos demonstrar como e porque histórias infantis e o ensino de Inglês possuem várias coisas em comum e como os professores e alunos podem se beneficiar com isto.

Palavras-chave: gênero textual, história infantil, ensino-aprendizagem.

## Introdução

Esse artigo tem por base a própria experiência pedagógica de uma das autoras com alunos do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental em uma escola da rede particular de ensino, na cidade de Londrina. Para tal autora, a idéia deste estudo nasceu da necessidade de buscar maneiras e fundamentos teóricos que pudessem servir de respaldo para o desenvolvimento de uma proposta metodológica coerente para o ensino de Língua Estrangeira (LE) por meio dos gêneros textuais. Por fazerem parte do projeto denominado Modelos Didáticos de gêneros uma abordagem para ensino de LE, projeto este que tem como coordenadora a autora Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina, as autoras, fundamentam-se na análise de gêneros que possam ser objeto de ensino. Além disso, as orientações contidas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), embora refiram-se ao ensino de LE para o terceiro e quarto ciclo em torno de **tipos de textos (grifo nosso)**, sugerem que o trabalho com o texto deva partir do “[...]conhecimento sobre a organização de textos orais e escritos [...]” (Brasil, 1998, p. 31). Assim, buscamos por meio da constituição e descrição do gênero Histórias Infantis (HIs) em Língua Inglesa (LI), refletir sobre o que ensinar sobre esse gênero para que os alunos possam adquirir maior familiaridade com a LE e, conseqüentemente, desenvolver outros aspectos, sejam estes, cognitivos ou emocionais.

De acordo com Silva (1997, p. 6), a aprendizagem de uma língua ocorre quando a usamos com a finalidade de emitir uma mensagem em uma situação real e relacionada ao conhecimento e experiências prévias

das crianças. Assim, entendemos que o ensino de inglês para crianças deve levar em consideração a experiência que elas trazem para o ambiente escolar, assim como sua visão de mundo, tanto quanto o mundo de fantasia, próprio de sua imaginação. Sendo assim, propomos o uso das HIs como instrumento para o ensino de inglês como LE para crianças e, ao fazê-lo, nos apoiamos nos pressupostos de que tal atividade: 1) constitui-se em um ato de linguagem e, ao contar e compartilhar uma história existe a contribuição na construção de significados, através da interação que este tipo de atividade promove; 2) constituem-se em textos conhecidos e significativos para as crianças e, neste sentido; 3) podem contribuir para o sucesso da aprendizagem desta língua.

Baseados em tais considerações, esse estudo partirá da proposta sócio-interacionista<sup>1</sup> para ensino de LE, tendo como sugestão as HIs em Língua Inglesa do autor Eric Carle. Nossa análise apresentará três histórias escritas por esse autor, sendo que todas elas eram totalmente desconhecidas pelos alunos e foram escritas para crianças nativas da LI e, portanto, não tinham o objetivo didático voltado para o ensino da LI.

Isto posto, é objetivo deste artigo abordar alguns aspectos presentes no ensino de inglês como LE e averiguar como a teoria proposta por Bronckart (2003) para o estudo de gêneros textuais<sup>2</sup>, pode contribuir para o ensino/aprendizagem desta língua, no caso específico do trabalho com crianças.

## 1. Ensino de LE e o gênero textual história infantil

Para Schnewly (1994), os gêneros de texto são instrumentos para desenvolver as funções psicológicas superiores<sup>3</sup> dos indivíduos e para a sua participação nas atividades sociais de linguagem, justificando assim a necessidade do ensino dos gêneros formais na escola. Gêneros de textos seriam assim, na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, os construtos sócio-histórico-culturais dos quais os indivíduos de uma sociedade se servem como instrumentos para a realização das ações, principalmente de linguagem. Os textos seriam produtos da ação de linguagem<sup>4</sup> e os gêneros um instrumento para a sua realização em um processo de ação contínua.

Segundo Bronckart (2003), a linguagem só se constrói a partir das interações estabelecidas entre sujeitos que são, por sua vez, fruto de um processo histórico de socialização e, conforme Marcuschi (2002), quando dominamos um gênero textual dominamos a forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Assim, podemos afirmar que os gêneros textuais são marcados por aspectos sócio-comunicativos e funcionais enquanto atividades sócio-discursivas, isto é, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART 2003, p.103).

Igualmente ancorados em Bakhtin (1997) partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual e que, portanto, este se constitui em uma forma verbal de ação social relativamente estável realizado em textos situados em determinadas sociedades com domínios discursivos próprios.

Embora Schnewly (1994) defenda a necessidade de sistematizar o ensino dos gêneros formais, não é este o foco principal de nosso estudo, ainda que corroborem com o autor. Por trabalharmos com crianças que estavam iniciando o processo de aprendizagem de inglês como LE sentimos a necessidade de nos apropriarmos de um instrumento de ensino que fosse significativo para elas e, assim, com o intuito de aprimorarmos nossa prática pedagógica, passamos a buscar informações sobre possíveis formas para que o trabalho alcançasse resultados mais satisfatórios do que os que vínhamos atingindo até então.

Seguindo o modelo de análise bronckartiano, por meio da desconstrução e descrição das HIs, é que buscaremos averiguar como a análise das propriedades do contexto e do texto e como o domínio de tais conhecimentos pode auxiliar os alunos na compreensão destas histórias em LI. Tomando um dos autores que

---

<sup>1</sup>O interacionismo sócio-discursivo considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas e, ao considerar o sujeito como parte e fruto de interações sociais, defende a importância de se ter em mente o contexto no qual determinado discurso ou texto foi produzido para que se possam compreender os objetivos do mesmo já que, segundo tal abordagem, ao eleger uma determinada forma de semiotização ou de colocação em discurso, o agente produtor o faz em função de seus objetivos e interesses específicos, considerando o efeito que pretende produzir em seu destinatário.

<sup>2</sup> Tal método de análise propõe a verificação das representações do contexto de produção e leitura, a infra-estrutura textual (plano textual global, tipos de discursos e tipos de seqüências) e organização interna (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).

<sup>3</sup> As concepções de Vygotsky (2001) sobre o funcionamento do cérebro humano, colocam que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam sua idéia de que as funções psicológicas superiores (por ex. linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

<sup>4</sup> Definida por Bronckart (2003) como um conjunto de representações internas mobilizadas pelos agentes de determinadas representações sociais sobre os mundos físico, social e subjetivo, diante da necessidade de produzirem um texto, seja ele oral ou escrito.

defendem o uso de tal gênero no ensino da LI como LE para crianças, nos remetemos a Wright (1995) que acredita que as histórias contemplam a necessidade infantil por temas representativos e, por esta razão, podem contribuir para o sucesso no ensino de línguas. Além disto, o autor acredita na eficiência das HIs no ensino de LE por estas serem também permeadas pelos seguintes aspectos: são significativas, as crianças as escutam com um propósito claro que é o de compreender o enredo da mesma e, se tratando de estar em língua inglesa, a própria língua torna-se ao mesmo tempo instrumento e objeto de ensino.

Outro ponto importante a ser destacado, é que na infância, época em que as histórias são mais significativas, elas tanto agradam como instruem (BETTELHEIM, 1980) e, conforme afirma Candido (2004), a literatura infantil, pode ser vista como uma porta de entrada para mobilizar a aprendizagem, pois a ludicidade nela presente abranda a tensão causada pelo medo de errar, de fracassar, e motiva a criança a se expor aos estímulos através do prazer e do desejo de experimentar novas descobertas e aventuras.

Diante de tais considerações, acreditamos encontrar neste gênero textual as características essenciais apontadas por Schneuwly (1994) quanto à escolha de um determinado gênero: finalidade (agradar e instruir), conteúdo (são significativas) e destinatário (contemplam a necessidade das crianças).

Com o objetivo de melhor identificar esse gênero textual passaremos para a caracterização do gênero em questão.

## 2. Caracterização do gênero escolhido

Quando se fala em histórias para crianças, acreditamos que os três **tipos de histórias** (grifo nosso) que possam nos vir à mente são: contos de fada, fábulas e um terceiro “tipo” de narrativa destinada ao público infantil e, ao nos referirmos a uma “História Infantil” (HI), estamos falando justamente deste terceiro elemento. A nossa opção por caracterizar as histórias selecionadas para este estudo como sendo HIs e não como Fábulas ou Conto de Fadas decorre das características principais presentes nestes gêneros.

Caracterizam-se como Conto de Fadas as histórias infantis que tratam de aspectos mais profundos da vida do ser humano. Conforme explicitado por Bettelheim (1980) as figuras e situações dos contos de fadas personificam e ilustram conflitos internos, mas sempre sugerem sutilmente que esses podem ser solucionados. Para esse autor, o Conto de Fadas é apresentado de um modo simples e caseiro, além de transmitir à criança uma mensagem de forma múltipla: uma luta contra as dificuldades inevitáveis da vida, algo intrínseco da existência humana, mas que, se a pessoa não se intimida e, ao contrário, se defronta de modo firme com as opressões inesperadas, dominará todos os obstáculos e, ao fim terá êxito em suas questões. As autoras Gagliardi e Amaral caracterizam o Conto de Fadas como sendo um conto que apresenta, em seu início, uma situação de tranquilidade, que é quebrada por uma perda, uma falta que vai desencadear o resto da história e também como sendo “a narrativa em que aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso” (2001, p.7).

Já as fábulas são caracterizadas por Fernandes (2001, p. 18), como uma história que geralmente apresenta uma cena vivida por animais, plantas ou objetos que falam e agem como se fossem seres humanos e são contadas ou escritas para dar um conselho, para alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, transmitir algum ensinamento, fazer uma crítica, etc. Outra característica fundamental nesse gênero textual é a presença de uma frase destacada, geralmente no final da história, conhecida como moral da história e, conforme explicita Bettelheim (1980), a fábula sempre afirma explicitamente uma verdade moral; não há significado oculto, nada é deixado à imaginação do leitor ou do ouvinte.

As HIs são consideradas por Tahan (1966, p. 11) como sendo o relato de um fato verídico ou imaginado, apresentado com as qualidades ou requisitos próprios de uma narrativa destinada a criança, sendo que estes devem ser considerados sob duplo aspecto: do ponto de vista da forma e do ponto de vista do conteúdo. A autora destaca também a importância de que as histórias despertem as emoções dos alunos, estimulem a imaginação e tenham uma forma adequada: apresentem eventos sucessivos, ponto culminante e a conclusão.

Reconhecemos em nossos textos exemplares dessa definição, já que os mesmos abordam aspectos comuns presentes na vida diária (fome, mal-humor, etc.), porém o fazem lançando mão do imaginário. Ainda que estejam em uma língua que os alunos estão começando a aprender, percebemos a preocupação do autor Eric Carle em utilizar frases curtas e objetivas, buscando auxiliar a criança na compreensão da história. Além disto, os eventos são abordados de maneira sucessiva: uma situação inicial, seguida por um ponto culminante e então, o encerramento. Tais características são reforçadas por Bronckart (2003) como sendo próprias de textos com seqüências narrativas, conforme será explicitado nesse trabalho.

O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem, no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros alguma experiência própria, que poderia ter significação para todos. Não há povo que não se orgulhe de suas histórias, tradições e lendas, pois elas são as expressões de sua cultura e devem ser preservadas. Concentra-se aqui a íntima relação entre a literatura e a oralidade.



As HIs originaram-se no folclore com uma intenção pedagógica marcante. No século XV foram publicados os primeiros livros impressos para crianças, entre eles “Contes de ma mère l'Oye” (1696; Contos da carochinha), o francês Charles Perrault reuniu algumas das melhores narrativas da tradição oral, como A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, O Pequeno Polegar e outros. A partir de Perrault, o conto de fadas assumiu o papel de viga-mestra que desempenha há séculos na literatura infantil de todo o mundo. É no século XVII que a orientação didática do livro intencionalmente feito para crianças é explicitamente apresentada.

De acordo com Aragão (2004), a literatura infantil constituiu-se como gênero durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico. O aparecimento da Literatura Infantil tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo "status" concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Sua emergência deveu-se, antes de tudo, à sua associação com a Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento desta área de conhecimento. Enfim, é a partir do século XVIII que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida. É nesta época que as HIs passam a ter uma especial atenção (COELHO, 1991, p. 178).

Deste modo, tendo apresentado as principais características deste gênero, passaremos, conforme nos propomos, para as análises das HIs utilizadas no ensino de inglês como LE. Importante mencionar que, dentre os níveis de análise propostos por Bronckart (2003), realizamos, neste trabalho, apenas as análises das representações sobre o contexto e a infra-estrutura textual e o resultado de tais análises serão apresentados a partir da próxima seção.

### 3. Análise dos contextos

As HIs são o produto de ação de linguagem, materializado por um autor empírico como uma forma particular de representação social desse agente. A formalização desse mundo discursivo (das histórias infantis) é efetivada por um conjunto de representações sociais, por meio do conhecimento do contexto histórico e do contexto de produção (contexto físico, social e subjetivo). A partir disso, pode-se formular hipóteses sobre a forma como um texto é organizado e como tais elementos podem exercer influência sobre o produto final.

Bronckart (2003, p. 93-94) define como contexto de produção o conjunto dos parâmetros que podem influenciar a organização de um texto, podendo estes estarem agrupados em dois conjuntos: o primeiro referindo-se ao mundo físico e o segundo ao mundo sócio-subjetivo.

No primeiro plano, ou seja, no mundo físico, o autor aponta para o fato de que todo texto é resultado de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado em um determinado tempo e espaço; o contexto físico é definido por quatro parâmetros: o lugar de produção (o lugar físico em que o texto é produzido), o momento de produção (a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido), o emissor (a pessoa que produz fisicamente o texto) e o receptor (as pessoas que podem perceber ou receber concretamente o texto). O segundo plano considera que a produção de todo texto situa-se no quadro das atividades de uma formação social (interação comunicativa) que implica o mundo social com suas regras, normas, etc. e o mundo subjetivo, ou seja, a imagem que o agente tem de si ao agir.

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Bronckart (op. cit.), o contexto sócio-subjetivo pode ser desmembrado em quatro parâmetros principais: o lugar social (formação social na qual o texto é consumido: escola, família, etc.), a posição social do emissor (o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, pai, amigo, etc.), a posição social do receptor (papel de aluno, criança, filho, etc.) e o objetivo da interação (o efeito a ser produzido no destinatário do ponto de vista do enunciador). Importante salientar que as histórias analisadas são destinadas para crianças nativas da língua inglesa, não contendo, portanto, a preocupação de se ensinar a língua como LE.

#### 3.1 Contexto físico e social de produção e circulação das histórias infantis analisadas

Contexto físico de produção	Mundo social (normas, valores, regras, etc.) e subjetivo (imagem que o agente tem de si ao agir).
O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido, a editora nos Estados Unidos – Philomel books.	A editora Philomel foi criada no início dos anos 80 e este nome, de acordo com o site <a href="http://penguinputnam.com/static/packages/us/about/children/philomel.htm">http://penguinputnam.com/static/packages/us/about/children/philomel.htm</a> , significa, em língua inglesa, “amor por aprender” (tradução nossa). Publicar livros e idéias que celebrem o potencial da criança, nos

	mundos passados e presentes é o objetivo da Philomel.
O momento de produção: data que as histórias foram escritas. The Grouchy Ladybug:1977 The Very Hungry Caterpillar:1960 The Very Busy Spider:1984	Posição social do emissor: escritor de livros infantis.
O emissor: Eric Carle, autor dos livros.	Posição social do receptor: crianças que estão iniciando sua vida escolar.
O receptor: leitores (crianças).	Destinatário (Posição social do receptor): crianças que estão iniciando sua vida escolar.
Suporte: os livros.	O objetivo da interação: ensinar e divertir.

Quadro 1

### 3.2 O autor

Selecionamos para esse estudo três histórias escritas por Eric Carle, um autor norte-americano que, com formação acadêmica em artes plásticas, iniciou sua carreira ilustrando livros infantis e logo passou também a escrevê-los. O autor escreve motivado pelas lembranças de sua infância quando, sempre acompanhado de seu pai, caminhava pelos jardins e observava os pequenos insetos que se escondiam por entre folhas e cascas de árvores. Passou, então, a representar suas histórias baseadas na figura destes pequenos animais e tendo a natureza como tema central, e por acreditar também que as crianças gostem deste assunto. Outra preocupação presente em suas histórias é o momento em que a criança deixa o convívio do lar para freqüentar a escola que, segundo ele, é um período muito significativo (<http://www.eric-carle.com/bio>).

Em uma entrevista retirada do mesmo site, Carle diz que seus livros trazem lições camufladas e não didaticamente explicitadas, pois esta não é a sua preocupação principal. A função principal, segundo o autor, é contar uma boa história e divertir e depois em segundo lugar, educar ou convencer sobre alguma idéia útil.

A partir das declarações vindas desse autor, podemos identificar o discurso didático- pedagógico, presente nas produções do mesmo. Ainda que não coloque como principal objetivo o ensino, ele mesmo confessa que esta intenção vem em segundo lugar, ou seja, ensinar através da diversão.

## 4 Características da Infra-Estrutura textual

A análise da infra-estrutura textual tem como objetivo proporcionar uma visão geral do texto, assim como das estruturas que o compõem. O *corpus* foi analisado a partir dos procedimentos de análise propostos por Bronckart (2003).

- . Identificação do plano geral do texto a fim de se obter um resumo do mesmo;
- . Identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da freqüência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais como os dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de frase.
- . Identificação dos tipos de seqüência predominantes e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) seqüência(s). Para esse reconhecimento, Bronckart recorre à Adam (1992), de forma crítica, e, a partir de uma releitura, propõe que as seqüências têm um estatuto discursivo e que “são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macroproposições que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências.” (Bronckart, 2003, p. 218 ).

Isto posto, apresentaremos nas próximas seções, a definição dos elementos que compõem a infra-estrutura de um texto, assim como o resultado de nossas análises.

### 4.1 Plano Textual Global

As histórias selecionadas possuem em comum as seguintes características: são histórias escritas e ilustradas pela mesma pessoa; dos três livros, dois possuem capa dura. As letras sempre dispostas abaixo das

ilustrações possuem menor destaque; o que, a nosso ver, revela a importância dada pelo autor às ilustrações que possuem cores vibrantes.

As histórias tratam dos seguintes temas:

1) “The Grouchy Ladybug” conta a história de uma joaninha emburrada que quer decidir tudo na briga e, após passar 24 horas procurando encrenca, aprende que tal postura não ajuda em nada e que ser educada vale mais a pena.

2) “The Very Busy Spider” relata a história de uma aranha muito ocupada que não tem tempo para brincar com os outros animais da fazenda, pois precisa terminar de tecer sua teia.

3) “The Very Hungry Caterpillar” é a história de uma lagarta que sai do ovo muito faminta. Ela come tanto que chega a passar mal e depois de algumas semanas no casulo torna-se uma linda borboleta.

Apenas um desses livros traz informações na quarta-capa<sup>5</sup>, na qual o agente produtor explicita os objetivos de produção de tal história:

“Por vinte anos *The Grouchy Ladybug* vem encantando crianças leitoras e ouvintes. [...] A joaninha emburrada não dizia ‘por favor’ ou ‘obrigada’, não compartilhava, pensava que era mais importante que os outros e estava sempre pronta para entrar em uma briga. Este livro convida as crianças a explorarem conceitos de tempo, tamanho, formas e comportamentos. Elas irão se divertir e aprender com este inseto mal-humorado que encontrou uma companheira e tornou-se mais bem educado.” (tradução nossa).

Com esta afirmação podemos perceber o caráter pedagógico presente nas histórias deste autor, por exemplo:

História 1: “The Grouchy Ladybug”. A cada hora que a joaninha emburrada se encontrava com um determinado animal, o horário que ocorre tal encontro é narrado e no canto superior direito de cada página, pode-se ver um desenho de um relógio analógico mostrando o horário do encontro. Com isto, observamos a finalidade de se ensinar números e horas. Além da noção de tempo.

História 2: “The Very Busy Spider”. A aranha não parava para conversar com ninguém, pois tinha uma importante tarefa a cumprir: construir sua teia. Vemos aí um conceito disseminado de que as aranhas, embora relativamente pequenas, são capazes de construir verdadeiras obras de arte que são suas teias e que, em função disto, são consideradas trabalhadeiras.

História 3: “The Very Hungry Caterpillar”: O autor discorre sobre a busca da lagarta faminta por alimento apresentando as diferentes frutas que ela comeu em cada dia da semana. Para isto, apresenta cada dia da semana de maneira sistematizada.

Não consideramos que tais informações tenham esta disposição aleatoriamente, pois conforme já foi explicitado, o agente produtor elabora um texto sob a influência de determinados aspectos, o que neste caso, acreditamos ser as representações de seu destinatário: crianças pequenas que estão em processo de construção de conhecimento e que estão procurando compreender o mundo que as rodeiam.

Outro aspecto marcante em seus livros é o dimensional: no livro “The Grouchy Ladybug” algumas páginas são recortadas de forma diferenciada, acompanhando o tamanho dos animais que aparecem no decorrer da história. Na história “The Very Busy Spider” a teia construída pela aranha ao longo da história está em alto relevo, ficando sensível ao tato e, em “The Very Hungry Caterpillar”, as páginas que mostram as frutas comidas pela lagarta possuem um buraco no meio causando a impressão de que realmente o animal passou por ali e devorou as frutas. Com isso, o autor intenciona mostrar para a criança que o livro pode ser visto como um brinquedo, o qual pode ser tocado, manuseado e explorado (<http://www.eric-carle.com/bio>).

Conforme já dissemos, o autor é também o ilustrador do livro e as ilustrações são feitas a partir de colagens que buscam dar um efeito mais próximo à realidade, conforme declara o próprio autor (<http://www.eric-carle.com/bio>).

Outro aspecto importante são os títulos dos livros: todos produzem um efeito de exagero. Nos títulos “The Very Hungry Caterpillar” e “The Very busy spider” notamos nos quantitativos *very* a intenção de realçar o estado dos animais. A lagarta não estava apenas faminta e sim “muito” (*very*) faminta e a aranha não estava somente ocupada, mas “muito” (*very*) ocupada. Embora não tenhamos informações precisas sobre tais escolhas

---

<sup>5</sup> O termo quarta-capa é o termo empregado por Cristóvão (2002, p. 95) para o que é mais conhecido como contra-capa de um livro e traz um resumo da obra com o objetivo de produzir no leitor a motivação de ler a história.

lexicais, acreditamos que estas possam causar no pequeno leitor ou ouvinte, além do efeito de proximidade aos seres humanos (os insetos podem se sentir como os humanos, ocupados e famintos), uma certa expectativa com relação ao enredo da história: os personagens estão “muito” ocupados e famintos.

Uma outra constatação importante foi perceber o uso da repetição lexical e de estruturas lingüísticas nas histórias. De acordo com Ellis e Brewster (1991), tal estratégia faz com que enquanto novos aspectos lingüísticos sejam adquiridos, os que já são conhecidos pelo aluno sejam revisados. Para esses autores, o fato de muitas histórias possuírem repetição do vocabulário chave e estruturas lingüísticas, também auxilia os alunos a lembrar cada detalhe da história, o que fará com que eles aprendam gradualmente a antecipar o que acontecerá em seguida. A repetição encoraja ainda a participação do aluno na narrativa, pois oferece a prática do padrão lingüístico em um contexto significativo e, de acordo com os autores, acompanhar o significado da história e prever a linguagem a ser utilizada são habilidades importantes na aprendizagem de línguas.

Para que se possa melhor compreender o papel da repetição dentro das histórias, Coelho (1991) propõe que se tome como exemplo o prazer sempre renovado com que as crianças ouvem repetidas vezes as mesmas histórias e como as exigem imutáveis em seus termos, reclamando contra quaisquer alterações que o contador lhes queira introduzir e, ainda que conheçam ponto por ponto o que vai acontecer, permanecem alheios aos acontecimentos torcendo pelo final da história. Além disto, essa reiteração dos mesmos esquemas, na literatura infantil, vai ao encontro de uma exigência interior de seus leitores: “apreciarem a repetição das situações conhecidas, porque isso permite o prazer de conhecer ou de saber, por antecipação, tudo o que vai acontecer na história e mais, dominando a priori a marcha dos acontecimentos, o leitor sente-se seguro interiormente, como se ele pudesse dominar os acontecimentos da vida” (COELHO, 1991, p. 144)

Outra característica das histórias é a presença das figuras de estilo denominadas onomatopéia: palavras que procuram reproduzir aproximadamente certos sons ou ruídos, vozes e rumores.

Ao usar uma onomatopéia (o Moo! Moo! ou o Meow! Meow! em *The Very Busy Spider*; o pop! Em *The Very Hungry Caterpillar*, por exemplo) o autor busca reproduzir o barulho e/o som de palavras em movimento. A leitura do texto torna-se muito mais atrativa e prazerosa, motivando o leitor a prosseguir. A história e o som dos animais unem-se para dar vida aos mesmos. O autor direciona a história e o leitor/ ouvinte participa da construção do sentido como um co-autor, vivendo cada movimento das palavras num ato de integração/ interação.

#### 4.2 Tipos de Discurso

Buscando identificar os tipos de discurso que constituem as histórias infantis analisadas, nos voltamos para as unidades lingüísticas semiotizadas no texto (tempos verbais, organizadores temporais, dêiticos de pessoa, espaciais e temporais, anáforas pronominais, etc.), a fim de percebermos se estes remetem ou não para o agente produtor e para o momento de produção. De acordo com Bronckart (2003), em caso das unidades remeterem a tais dados, temos aí uma relação de conjunção ao mundo ordinário (eixo do expor). Caso contrário, temos uma relação de disjunção ao mundo ordinário (eixo do narrar).

Quanto às histórias analisadas, concluímos que estas pertencem ao eixo do narrar, já que temos um tipo de discurso principal em que não se observa a implicação dos participantes da interação. O acontecimento verbalizado está deslocado para um tempo e um lugar separado, disjuncto do momento e lugar da interação. Tal característica pode ser evidenciada, por exemplo, pelo predomínio do tempo verbal pretérito perfeito, caracterizando um outro tempo fora da interação, um “outro lugar” (BRONCKART, 2003, p. 153). No entanto, esse mundo criado é parecido com um mundo que possa ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos, ou seja, pode apresentar características diferentes em relação ao mundo ordinário (real), como é o caso em questão dos animais falarem, terem fome, etc.

*Ex.1*

*It was night and some fireflies danced around the moon.*

Tendo em mente que a análise dos textos foi realizada para que pudéssemos conhecer o gênero a ser utilizado como instrumento didático no ensino de LE para crianças, é de se salientar ainda que a construção de um outro mundo discursivo, disjuncto do mundo ordinário pode contribuir para o fortalecimento emocional do aluno. Essa situação é vista por Bettelheim (1980, p. 75) como uma sugestão de que os acontecimentos seguintes ao “Certo dia...” ou “Em lugar distante...”, elementos tipicamente presentes no início de uma HI, não pertencem ao aqui e agora que nós conhecemos. Após ter levado a criança a uma viagem a um mundo fabuloso, no final, a história a traz de volta à realidade. Desta vez, mais segura de si. Para esse autor, a criança compreende que, assim como os personagens conseguiram vencer os conflitos, ela também é capaz de vencê-los.

#### 4.2.1 Discursos encaixantes de discursos principais

Bronckart (2003) assim denomina uma situação em que temos segmentos de discurso direto, que são identificados no quadro de gêneros escritos, encaixados nos segmentos de relato interativo ou de narração. Dentro desta perspectiva, o discurso direto depende da construção de um mundo específico, sendo esse mundo relacionado não às interações que ocorrem no mundo ordinário, mas sim, no mundo posto em cena no discurso principal.

Das três histórias analisadas, apenas duas possuem o discurso interativo encaixado ao discurso de narração (discurso principal), pois nestas encontramos personagens que interagem entre si. Constatamos que tais interações são marcadas pela forma do discurso direto (entre aspas) em um mundo discursivo distinto, porém dependente do mundo da narração (*said the friendly ladybug*). Assim, o segmento de discurso interativo deve ser analisado em relação ao mundo ficcional dos personagens postos em cena no segmento narrativo, conforme explicitado por Bronckart (2003, p. 159). Tomemos como exemplo um trecho de uma das histórias analisadas.

Ex. 2:

*It was night and some fireflies danced around the moon.*

*At five o'clock in the morning the sun came up.*

*A friendly ladybug flew in from the left. It saw a leaf with many aphids on it, and decided to have them for breakfast.*

*But just then a grouchy ladybug flew in from the right.*

*It too saw the aphids and wanted them for breakfast.*

*"Good morning," said the friendly ladybug.*

*"Go away!" shouted the grouchy ladybug. "I want those aphids".*

*"We can share them," suggested the friendly ladybug.*

*"No. They're mine, all mine," screamed the grouchy ladybug.*

Neste sentido, incluímos aqui o que representa para nós a função dos discursos encaixados: uma forma de se causar no destinatário um efeito de realidade das HIs, visto que, ao conceder o turno de fala aos personagens, o enunciador descortina diante do leitor um mundo de fantasia inserido em um mundo maior igualmente criado. Tais aspetos corroboram para que acreditemos na importância das HIs para o ensino de LE para crianças, como sendo temas representativos para elas e que as consideram não apenas como seres intelectuais, mas também portadores de emoções e necessidades afetivas.

#### 4.3. Tipos de seqüência

Em relação à forma como estão organizadas e se encadeiam as seqüências discursivas no gênero HI, constatamos que predominam as seqüências meramente narrativas e as narrativas com estatuto dialógico.

Na primeira história analisada (*The Very Hungry Cartepillar*) o tipo de seqüência por nós encontrado é a narrativa. Bronckart (2003), postula que, embora cada história mobilize personagens implicados e organizados em um eixo do sucessivo, só se pode falar em seqüência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga. Processo esse que consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma ação complexa que contenha começo (situação inicial), meio (transformação) e fim (situação final). Sendo assim, nessa primeira história analisada, o tipo de seqüência predominante corrobora o que justificamos ser objetivo do autor: uma história que diverte, porém ensina. Encontramos, na mesma, passagens com os dias da semana (Sunday, Monday...), períodos do dia (morning, night, next day), comidas (chocolate cake, Swiss cheese...), frutas (apple, oranges, pears...), números (one, two, three...) e ainda quantificadores (one piece, one slice, a piece of...). Encontramos também as fases anteriormente mencionadas dispostas de maneira a tornar a história coerente, satisfazendo assim, as necessidades dos leitores nesta faixa etária: entretenimento e aprendizagem caminhando juntos e delineando os objetivos pelo autor estabelecidos.

Dentro desse contexto, a diversidade de seqüências e a diversidade de suas mobilizações é o que torna a maioria dos textos heterogêneos. Além disto, sabemos que, para organizar esta fase o autor é motivado pelas representações que tem das propriedades dos destinatários do seu texto, bem como do efeito que neles deseja produzir. Ainda com base em Bronckart (2003), constatamos que, à medida que os agentes produtores baseiam-se nessas decisões interativas, as seqüências têm um estatuto fundamentalmente dialógico. Esse tipo de seqüência caracteriza-se sempre pela intriga dos acontecimentos e/ou ações evocadas e são dispostos de modo a criar uma tensão, para depois resolvê-la.

Nas outras duas histórias analisadas (*The Very Busy Spider* e *The Grouchy Ladybug*), percebemos esse tipo de seqüência, na qual o autor cria toda uma complicação e vai resolvendo-a ao longo da história, contribuindo, assim, para que o suspense seja estabelecido para a manutenção da atenção do destinatário. Nessas

duas histórias, desde o princípio, as crianças têm grande interesse em saber qual será o desfecho da intriga que permeia toda a narrativa.

Percebemos com isso a importância de definirmos os tipos de seqüência, pois as mesmas são elementos de suma importância na constituição da textualidade.

## 5. Considerações finais

A HI pode ser considerada um eficiente gênero a ser utilizado como instrumento no ensino de inglês para crianças. Conforme se pôde verificar nas análises aqui apresentadas, elas satisfazem algumas das necessidades características da criança e, por essa razão, conseguem envolver o aluno em sua totalidade, ou seja, suas necessidades emocionais, psicológicas e cognitivas.

Quando se fala em ensino de inglês como LE e, principalmente de ensino para crianças, a concepção mais presente é o de ensino de vocabulário. A nosso ver, tal avaliação advém grande parte da falsa crença de que, por serem ainda pequenos e não conviverem com a língua fora dos muros da escola (por isto ser LE), eles encontrarão dificuldade na aprendizagem, daí a restrição ao ensino lexical. Dizemos falsa crença, pois após termos começado a trabalhar com a noção de gêneros, percebemos em nossa própria prática pedagógica, o quanto eles são capazes de ir além do léxico, além das estruturas gramaticais, além do texto.

O objetivo desse estudo não foi o de ensinarmos o gênero HI, mas sim, o de conhecê-lo para então podermos utilizá-lo como um instrumento didático no ensino de LE. Acreditamos que, o uso de um determinado gênero como instrumento de ensino, somente pode ser concebido a partir do momento em que este é conhecido pelo professor, já que é pouco provável que alguém possa valer-se de uma ferramenta sem que se conheça seu funcionamento e sua finalidade.

A análise das três histórias aqui apresentadas nos permitiu não apenas conhecer os elementos que estruturam esse gênero textual e o modo como ele funciona, mas também perceber a importância de se fazer análise de gêneros para conhecer o instrumento que se pretende utilizar na sala de aula e, assim, transpô-lo didaticamente.

## Referências bibliográficas

ARAGÃO, Gustavo. *Literatura Infantil*. Disponível em <<http://www.infonet.com.br/gustavoaragao/literaturainfantil.htm>>. Acesso em: 10 de julho de 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucit, 1979, p. 149- 154.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 366 p.

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

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso – por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: EDUC, 2003. p. 353

CARLE, Eric. *Biografia*. Disponível em <<http://www.eric-carle.com/bio>>. Acesso em: 02 de julho de 2004.

CARLE, Eric. *The Grouchy Ladybug*. Harper Collins, 1977.

CARLE, Eric. *The Very Hungry Caterpillar*, 1960.

CARLE, Eric. *The Very Busy Spider*, 1984.

CÂNDIDO, Amélia Fernandes. *Mais além: especificidade da literatura infantil como instrumento de estímulo ao desenvolvimento da linguagem*. Dobras da Leitura, São Paulo, Ano V – n.1, jul/ago. 2004. Disponível em <<http://www.dobrasdaleitura.com/revisao/index>> Acesso em: 22 julho de 2004

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1991. 285 p.

ELLIS, Gail; BREWSTER, Jean. *The storytelling handbook – A guide for primary teachers of English*. London: Penguin, 1991. 215p.

CRISTÓVÃO, Vera Lucia Lopes. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 7, p. 95- 106.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar . *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001. 88 p.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: conto de fadas*. São Paulo: FTD, 2001. 64 p.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 1, p. 19-36.

SCHNEWLY, B. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. IN: Y. Reuter, ed. Actes du Colloque de L'université Charles-De Gaulle III. *Lês interections lecture-écriture*. Neuchatel: Peter Lang,, 1994. p. 155-173.

SILVA, Alzira da. *Era uma vez... O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. Dissertação de mestrado, inédita, PUC-SP, 1997.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. 5ª ed. Salvador: Conquista, 1966. 222 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich – tradução Paulo Bezerra; *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

WRIGHT, Andrew. *Storytelling with children*. Oxford University Press, 1995. p. 222.

## GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE UM PERCURSO

Nara Caetano Rodrigues<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

*Embora a problematização do que possa significar "a teoria na prática" mostre exemplarmente uma relação cheia de conflitos que poderíamos reconhecer como reais, não buscar saída é o mesmo que ceder à importância do "fora" que age "dentro", como se fora uma consciência homogênea a exigir obediência de seus tutelados.*

(Maria Marta Furlanetto, *Análise de Discurso e Linguística Aplicada: problematizando a relação teoria/prática no contexto da sala de aula*)

### Resumo

Embora se apresente como uma preocupação de âmbito geral, repensar o ensino se constitui numa tarefa de caráter específico para cada escola. Foi o que se observou no início desse processo no Colégio de Aplicação-CED/UFSC, no que se refere ao trabalho com Língua Portuguesa. Muitas análises apontam uma lacuna entre o que é recomendado nos documentos oficiais – trabalho com gêneros discursivos ou textuais – e as condições para viabilizar tal trabalho. Não basta incluir alguns "gêneros" nos planos de ensino, se não forem desenvolvidas ações de capacitação que possibilitem ao professor o conhecimento necessário para selecionar os gêneros a trabalhar e como fazê-lo. Neste artigo, problematizarei a trajetória percorrida, na escola citada, com base em registros de atividades desenvolvidas com alunos de Ensino Fundamental e Médio, relatadas por escrito pelos próprios professores.

Palavras-chave: ensino de língua materna; produção textual; gêneros discursivos

### 1. Introdução

Já em 1929, Bakhtin (1992, p. 90-95) questionava: “em que medida um sistema de normas imutáveis [...] conforma-se à realidade?” – contrapondo-se à orientação do pensamento filosófico-lingüístico denominada de *objetivismo abstrato*. Segundo esta orientação, a realidade e a objetividade imediatas da língua são vistas como sistema de formas normativas. Para Bakhtin,

na prática viva da língua, a consciência lingüística do interlocutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso da cada forma particular. (p.95)

O autor afirma ainda que, para o locutor, “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma de utilização, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.” (p. 93).

Somente a partir da metade do século passado (SOARES, 2001, p. 215), o ensino de língua começa a voltar-se para o texto, manifestando uma compreensão de que não se aprende uma língua por meio de normas, estudando isoladamente suas unidades formais, mas nas situações de uso, ou seja, nas situações de interação verbal. Assim, chegou-se à concepção atual de ensino que toma o enunciado no seu todo como objeto de estudo.

No Brasil, com a publicação dos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e Propostas Curriculares dos estados), no final de década de 90, surge a indicação dos gêneros discursivos ou textuais como objetos de ensino. A fundamentação teórica dos documentos oficiais está ancorada nas concepções mais recentes de ensino de língua: os PCN de Língua Portuguesa para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), embora não de modo claro, incorporaram a teoria da enunciação de vezo bakhtiniano; a Proposta Curricular de Santa Catarina<sup>2</sup> (cujas versão preliminar é de 1997), apresenta-se com uma base sócio-histórica (ou histórico-cultural) (SANTA CATARINA, 1998, p. 55)

No que se refere ao trabalho com língua portuguesa, nos PCN é evidenciada a concepção de linguagem como interação que se realiza nos gêneros. No item "Discurso e suas condições de produção, gênero e texto" (p. 20-21) aparecem referências à teoria da enunciação:

<sup>1</sup> Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Marta Furlanetto - UNISUL

<sup>2</sup> A partir de agora referida como PC.



Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (p. 20-21)

Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (p. 21)

Furlanetto (2002, p. 12) – que atuou como consultora da PC –, no artigo intitulado "Conteúdos de Língua e Gêneros: revisitando a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)", ressalta:

Dado que os gêneros refletem a própria dinâmica global da sociedade, não há interesse imediato em (nem possibilidade de) listá-los exaustivamente. Entretanto, há interesse em selecioná-los por sua relevância social e buscar descrever seu funcionamento para fins pedagógicos.

Na PC, embora o propósito não seja o de listar conteúdos, uma vez que se considera que eles são as práticas com linguagem, os gêneros textuais que proliferam na sociedade e que a escola não pode marginalizar, simplificar ou recortar de modo inconseqüente são sugeridos, observando um agrupamento a partir de algumas semelhanças, mais ou menos reconhecidas (cf. p. 75 e 77).

Ao trazerem as concepções mais recentes sobre o ensino de língua materna, esses documentos oficiais despertaram o interesse dos lingüistas aplicados, que voltaram seu foco para o trabalho com os gêneros na sala de aula, procurando formar "parcerias" com os professores de Ensino Fundamental e Médio – estes surpreendidos pela tarefa de incorporar em seu cotidiano profissional uma nova orientação teórica cujo primeiro contato, para a maioria, está ocorrendo depois de muitos anos de concluída a graduação e de uma prática fundamentada em outras orientações.

Além disso, a realidade dos profissionais da educação em nosso país não contribui muito para a formação continuada: baixos salários, jornadas de dois ou três turnos e políticas públicas insipientes, que ignoram a necessidade de atualização permanente. Mas os professores têm agora os PCN e as PC que apontam uma nova direção para o ensino e trazem à tona a importância de o professor estar "sempre aprendendo".

Infelizmente, o que está previsto nos documentos oficiais não se concretiza nas salas de aula com a imediatez desejada. É uma orientação que precisa ser estudada, experienciada e avaliada de acordo com a realidade de cada escola. É preciso construir no cotidiano da sala de aula a mudança das práticas cristalizadas que, por muito tempo, foram institucionalmente as reconhecidas, uma vez que "ensinadas" nos cursos de graduação.

Passado o primeiro momento de "euforia" em relação à chegada das novas propostas para o ensino, volta-se para a sala de aula e a mágica não acontece: "tem uma pedra no meio do caminho", ou melhor, há muitas pedras no meio do caminho: falta tempo, condições financeiras (a maioria dos cursos de atualização, especialização... encontra-se na iniciativa privada), valorização da formação e apoio institucional para viabilizar as mudanças.

Por mais que haja um discurso oficial no sentido da importância de repensar o ensino, cabe a cada escola – e muitas vezes a cada profissional – (re)construir sua proposta de trabalho.

A seguir, problematizarei a trajetória percorrida, no Colégio de Aplicação-CED/UFSC, no desenvolvimento de um processo que chamamos de autoformação<sup>3</sup>. Para tanto, farei um breve relato das etapas já desenvolvidas, analisarei o estágio atual (2004/1) e procurarei apontar possibilidades de desdobramentos para a continuidade desse processo.

---

<sup>3</sup> No período de maio a julho de 2004 a equipe contou com a colaboração da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Marta Furlanetto (UNISUL), na condição de orientadora de um trabalho apoiado pela Direção do Colégio de Aplicação-CED/UFSC (afastamento de curta duração).

## 2. Etapas da trajetória

As reflexões provocadas durante o processo de construção do Projeto Político- Pedagógico do CA tiveram vários desdobramentos para a equipe de profissionais que atua nessa escola. Os professores de Língua Portuguesa se organizaram em torno de dois projetos: um centrado no eixo da *leitura* e outro, no da *produção textual*. Inclusive cadastraram junto ao CNPq o Grupo de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica – *Certificado pela Instituição* em maio de 2003 – tendo como linhas de pesquisa os dois eixos citados acima.

O projeto *O ensino da produção textual na escola: o previsto e o construído* foi criado na seguinte perspectiva: “implementação de um trabalho com professores de Língua Portuguesa sobre a produção textual na escola, tendo em vista o que está previsto nos documentos oficiais para o ensino de língua materna, a análise de textos teóricos, de propostas didáticas e a discussão dos critérios de avaliação”.

No primeiro ano, investigou-se o que estava presente nos documentos oficiais para o ensino de língua e procurou-se tomar conhecimento da fundamentação da proposta sugerida nos PCN e Proposta Curricular de Santa Catarina para o trabalho com produção textual: gêneros discursivos como objeto de ensino.

Em 2002, procurou-se analisar e discutir o que está previsto nos documentos oficiais para o “ensino da redação” na escola com os professores envolvidos neste trabalho. Para tanto, foram realizadas atividades como a oficina e o seminário abaixo descritos.

No ano seguinte, praticamente todos os professores que trabalham com Língua Portuguesa no CA inseriram-se nas discussões sobre o ensino de produção textual; nesse momento, foram realizadas reuniões de toda a equipe de professores – brevemente problematizadas a seguir – as quais tiveram como desdobramento o *registro de atividades* – discutido mais à frente.

### 2.1 – Oficina "Noções de gênero discursivo"

Em junho de 2002, foi realizada a oficina "Noções de gênero discursivo", cujo propósito foi a introdução da noção de gênero discursivo a partir da experiência de produção de alguns gêneros específicos ("carta", "notícia" e "artigo de opinião").

O objetivo geral da oficina foi o de promover uma reflexão sobre os gêneros discursivos e o ensino de Língua Portuguesa, a partir de atividades que colocaram os professores em situação de produção de textos, pertencentes a alguns gêneros específicos. Assim, pôde-se discutir não só sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos, mas sobre o próprio processo de produção, vivenciado pelos professores<sup>4</sup>.

Os tópicos abordados nesta oficina foram: a) síntese do projeto "O ensino da produção textual na escola: o previsto e o construído"; b) a produção textual nos PCNs e Proposta Curricular – indicação do trabalho com gêneros discursivos; c) atividade prática com produção de textos nos gêneros: "carta", "notícia", "artigo de opinião"; d) análise do processo de produção dos textos.<sup>5</sup>

### 2.2 – Seminário “Trabalhando com Gêneros Discursivos na Escola”

A continuidade das reflexões acerca dos gêneros ocorreu, em julho de 2002, na forma do seminário “Trabalhando com Gêneros Discursivos na Escola”, o qual constituiu-se no segundo momento deste processo de “autoformação”, desenvolvido entre os professores de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação – CED/UFSC.

O objetivo do seminário foi buscar fundamentação nas novas teorias/pesquisas aplicadas na área de estudos da linguagem, visando aprofundar um pouco mais a noção de gêneros discursivos e seus desdobramentos para a condição de gêneros escolares.

Segundo Schneuwly e Dolz (1999, p.11) "o gênero trabalhado na escola é *sempre uma variação* do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este."

Tendo em vista a disposição do grupo de professores da disciplina em construir uma proposta coletiva para o ensino de Língua Portuguesa no CA e entendendo que as pessoas só podem se sentir comprometidas com uma proposta quando inseridas no seu processo de construção, em 2003, a equipe do projeto “O ensino da

<sup>4</sup> Essa proposta de trabalho foi inspirada nas pesquisas desenvolvidas no Programa de Estudos Pós-Graduados de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, relatadas em ROJO (2000).

<sup>5</sup> Em 2002, apresentamos a reflexão dessa etapa do processo, no V Encontro do CelSul, com o trabalho intitulado “Noções de Gênero Discursivo”.

produção textual na escola: o previsto e o construído” passou a ser constituída por onze professoras do Ensino Fundamental (três das Séries Iniciais e quatro de 5ª e 8ª séries) e Médio (quatro de 1ª a 3ª séries).

### 2.3 – Reuniões da equipe de professores

A reconfiguração do projeto teve como desdobramento reuniões específicas para estudo do trabalho com produção textual.<sup>6</sup>

Como avanço significativo dessa etapa do processo, pode-se citar a constatação da importância de os alunos terem clara a "definição do interlocutor ao qual o texto se destinará". Essa constitui-se uma das condições de produção fundamental para a concretização de um gênero discursivo. Por exemplo, no caso da produção do **relatório de saída a campo**, discutido em uma das reuniões, os interlocutores seriam os pais dos próprios alunos, o que certamente contribuiu para o domínio que estes tiveram sobre tal produção.

Quanto ao **resumo**, outra produção discutida em reunião, a questão do interlocutor – nem sempre claro – surgiu como uma causa provável para a dificuldade no desenvolvimento dessa produção de texto.

Vale ressaltar que a problematização em torno da importância do interlocutor foi apontada quando da análise da situação de produção de textos vivenciada pelos professores (oficina). A dupla que produziu o artigo de opinião relatou dificuldade na elaboração do mesmo, pois preocupou-se com seu caráter argumentativo, mas não tinha clareza do interlocutor para o qual estava se dirigindo.

Outro aspecto positivo das reflexões feitas nas reuniões foi a preocupação, manifestada pela equipe, em ter um espaço de divulgação permanente dos trabalhos com linguagem. Aqui, surgiu uma possibilidade concreta para a consideração de outra condição de produção constitutiva do gênero discursivo: "definição do lugar de circulação do produto final".

Entretanto, um complicador no andamento das atividades foi a dificuldade para reunir toda a equipe em um horário comum; tanto que um dos encontros aconteceu em dois momentos diferentes. Tal aspecto, porém, não inviabilizou – embora comprometesse – a socialização das questões relacionadas às peculiaridades do trabalho na disciplina, pois a cada encontro eram tirados encaminhamentos que davam respaldo à continuidade das discussões e evidenciavam a disposição dos membros da equipe em continuarem inseridos no processo.

Isto fora reafirmado no reconhecimento de que ainda havia – e há – muito por conhecer e experienciar nessa nova abordagem de ensino. E, nesse ponto, o grupo se deparou com outra dificuldade, pois, como a proposta é relativamente recente em termos de chegada à escola, as pesquisas aplicadas com referência nessas novas teorias ainda estão em fase inicial.

Até esse momento, o que se verificou foi que houve uma mudança de postura do grupo de professores, pois considerar as condições de produção, de circulação e de recepção de dado texto significa sair de uma perspectiva de ensino – redação escolar – em direção à outra – gêneros discursivos.

### 2.4 – Registro de atividades

Ao longo do ano de 2003, com o objetivo de documentar o que estava sendo trabalhado nas diversas séries, para avaliação conjunta no final do ano letivo, paralelamente às reuniões os professores foram registrando algumas atividades desenvolvidas e entregaram o material para fazer parte do Relatório Parcial do projeto, elaborado em outubro.

A etapa seguinte previa a análise dos registros a fim de traçar um painel do trabalho com produção de textos no Colégio de Aplicação, por meio de uma reflexão mais ampla de todo o processo e definição de estratégias de continuidade e/ou reorientação do trabalho com o ensino de língua no CA, principalmente no tocante ao eixo da produção textual. Assim, seria necessário buscar mais subsídios para visualizar até que ponto os registros de atividades mostravam uma real compreensão das novas teorias e uma atuação na sala de aula de modo coerente com a fundamentação utilizada.

Nesse momento, viu-se que o processo de autoformação carecia de um olhar de um(a) pesquisador(a) mais experiente, pois não seria possível avançar no processo sem uma orientação mais específica no que se refere à análise e problematização da relação teoria x prática desenvolvida até então no CA.

Como não há viabilidade financeira na escola para buscar uma assessoria remunerada – nem esta é uma prática usual no Colégio de Aplicação – a alternativa encontrada foi montar um Plano de Trabalho que pudesse ser desenvolvido sob a orientação de um(a) profissional com perfil e disponibilidade para tal.

---

<sup>6</sup> A problematização desta etapa encontra-se no artigo intitulado "O trabalho com gêneros discursivos na escola em questão", apresentado no **II Encontro Nacional de Ensino de Línguas e XVII Semana de Letras**. UCS-Caxias do Sul/RS, outubro de 2003.

Essa análise só foi viabilizada através de um pedido de Afastamento de Curta Duração pelo período de dois meses e meio (3/5/2004 a 16/7/2004), o qual recebeu apoio da Direção do Colégio de Aplicação, que entendeu a importância do trabalho proposto para o coletivo da escola.

### 3. Como a produção textual está sendo trabalhada no CA

A fim de traçarmos um panorama das atividades de produção textual desenvolvidas no CA, procuramos observar a presença de alguns movimentos metodológicos que podem indicar uma aproximação maior ou menor do trabalho com os gêneros discursivos.

Assim, a partir do item *procedimentos*, presente nos registros de atividades, definimos oito movimentos possivelmente propostos aos alunos:

1 – Leitura de textos do gênero – Pelo que já observamos nos relatos de experiência que envolvem a descrição de gêneros, familiarizar-se com os textos em circulação é um dos primeiros passos para o trabalho com determinado gênero. É preciso um *corpus* que permita analisar as características discursivas específicas de um gênero.

2 – Estudo das condições de produção do texto de determinado gênero – A definição do interlocutor ao qual o texto se destinará, a finalidade para a produção do texto, a definição do gênero no qual o texto se organizará, a definição do portador – ou suporte – no qual o texto será publicado e a definição do lugar de circulação do produto final se constituem como requisito fundamental na concretização de um gênero discursivo (Bräkling, 2000, p. 228).

3 – Estrutura do texto/elementos – Os gêneros, sendo tipos de enunciados relativamente estáveis, possuem algumas características recorrentes que são constitutivas do gênero e que precisam ser estudadas.

4 – Análise linguística – Em alguns casos é necessária uma discussão gramatical subjacente que precisa ser apresentada para a reflexão do coletivo.

5 – Conteúdo de Literatura Brasileira – Considerando que diversos gêneros da esfera artística podem ser trabalhados na escola, é interessante analisar em que medida isso está se concretizando nos relatos.

6 – Atividade dentro de um projeto temático – Os projetos de trabalho têm sido apontados como alternativa para um ensino contextualizado, inclusive aparecem nas sugestões de atividades da PC de SC (Versão Preliminar).

7 – Retorno de leitura de literatura – É uma prática bastante utilizada na escola a solicitação de textos de opinião, depoimentos, resumos... a partir da leitura de livros de literatura. Esse seria um caso de gênero escolar, uma vez que se restringe à esfera da escola.

8 – Outros (exercícios de produção textual, visando conteúdos específicos) – Como o texto (seja verbal ou não-verbal) é por excelência o material de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, em muitos casos ele é usado com bastante propriedade para focalizar conteúdos específicos; o que, numa compreensão mais ampla do que seja ensinar uma língua, pode fazer sentido desde que não seja a única forma de trabalho: sempre usando o texto como pretexto.

Série	Produção Textual	1	2	3	4	5	6	7	8
2 <sup>a</sup> /EF	Entrevista						x		
2 <sup>a</sup> /EF	Relatório coletivo						x		
3 <sup>a</sup> /EF	Narrativa							x	
3 <sup>a</sup> /EF	Relatório						x		
4 <sup>a</sup> /EF	Relatório coletivo						x		
4 <sup>a</sup> /EF	Publicitário						x		
5 <sup>a</sup> /EF	Fábula	x	x	x	x				
5 <sup>a</sup> /EF	Resenha crítica	x		x	x				
5 <sup>a</sup> /EF	Carta	x	x	x					
6 <sup>a</sup> /EF	História em quadrinhos	x		x	x				
6 <sup>a</sup> /EF	Textos jornalísticos - A notícia	x	x	x					
7 <sup>a</sup> /EF	Verbete de dicionário	x	x	x					
7 <sup>a</sup> /EF	Texto de opinião							x	
7 <sup>a</sup> /EF	Comentário							x	
7 <sup>a</sup> /EF	Texto de opinião/Argumentativo							x	
7 <sup>a</sup> /EF	Depoimento							x	
8 <sup>a</sup> /EF	Texto autobiográfico-Diário de Leitura	x	x					x	
8 <sup>a</sup> /EF	Crônica	x	x	x		x			

7 <sup>a</sup> /8 <sup>a</sup>	Notícia	x		x	x				
1 <sup>a</sup> /EM	Relato (Memórias de leitura)	x		x					
1 <sup>a</sup> /EM	Prod. Textual/Funções da Linguagem <sup>7</sup>	x							x
2 <sup>a</sup> /EM	Texto teatral	x		x		x			
3 <sup>a</sup> /EM	Atividades escolares <sup>8</sup>								x
3 <sup>a</sup> /EM	Página diário, carta, relato pessoal <sup>9</sup>								x
3 <sup>a</sup> /EM	Auto-retrato parodiando M. Quintana	x				x		x	
3 <sup>a</sup> /EM	Recontar história livro lido <sup>10</sup>							x	
3 <sup>a</sup> /EM	Textos para serem avaliados <sup>11</sup>								x

### Considerações sobre os possíveis movimentos/objetivos das produções textuais solicitadas

1 – Leitura de textos do gênero – O que se percebeu nos relatos é que a maioria das atividades (14) partiu de uma leitura de textos do gênero. Possivelmente, esses textos foram usados inicialmente como motivação ou para atividades de compreensão e interpretação.

2 – Estudo das condições de produção do texto de determinado gênero – Apenas seis atividades propostas focalizaram aspectos que podem ser considerados "condições de produção" do gênero em questão (sendo que, em alguns casos, é focalizada só a definição do interlocutor, em outros do espaço de circulação ou do suporte ou veículo de divulgação).

3 – Estrutura do texto/elementos lingüísticos – Parece que há uma preocupação maior com o estudo da estrutura do texto (discurso direto e indireto; elementos da notícia; como fazer carta, resenha...), pois 10 das 27 propostas de produção textual previam o trabalho com este aspecto.

4 – Análise lingüística – Apenas 4 propostas explicitaram o trabalho de análise lingüística simultâneo ao de produção textual, focalizando principalmente aspectos restritos à ortografia e à acentuação...

5 – Conteúdo de Literatura Brasileira – A ênfase nos conteúdos de literatura associado ao trabalho com a produção textual foi verificada apenas em três relatos envolvendo: a crônica, o texto teatral e o texto poético.

6 – Atividade dentro de um projeto temático – Os cinco relatos que envolvem um trabalho de produção textual inserido em um projeto maior foram desenvolvidos com turmas das Séries Iniciais, sendo que é possível observar a recorrência do gênero "relatório" na 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série<sup>12</sup>. Na 5<sup>a</sup> série, a professora trabalhou o gênero fábula na forma de projeto, mas não era temático: o fio condutor do projeto era o estudo do gênero fábula.

7 – Retorno de leitura de literatura – Oito relatos se caracterizaram como produção de texto relacionada à leitura; entretanto, vale salientar que em nenhum dos casos foi solicitado o tradicional resumo. Essas produções textuais (texto de opinião, comentário, depoimento, diário de leitura, poemas...) caracterizam-se por fazerem parte de um conjunto de atividades (filme, debate, dramatização...), ou seja, não são solicitadas isoladamente. A produção textual associada à leitura está mais presente no Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, sendo que também ocorre no Ensino Médio, em menor proporção nos relatos.

8 – Outros (exercícios de produção textual, visando conteúdos específicos) – As produções textuais com o objetivo de trabalhar determinados conteúdos apareceram mais no Ensino Médio: Síntese de textos diversos; comentários pessoais acerca de textos lidos; questões de interpretação; produções observando algumas funções da linguagem; produção de redação de Vestibular...

<sup>7</sup> Referencial – texto ou reportagem; emotiva/expressiva – carta de amor ou crítica de cinema/show/vídeo-clip/espetáculo teatral ou de dança; conativa/apelativa – propaganda ou texto com dicas/conselhos.

<sup>8</sup> Síntese de textos diversos; comentários pessoais acerca de textos lidos; questões de interpretação.

<sup>9</sup> Alternativa à redação escolar.

<sup>10</sup> Paródia, dramatização, texto de opinião...

<sup>11</sup> Simulando redação de Vestibular.

<sup>12</sup> Fischer (2003) apresenta opiniões dos alunos de uma 4<sup>a</sup> série do Colégio de Aplicação, envolvendo este aspecto da produção textual.

#### 4. Considerações finais

Dada a complexidade da tarefa que esta equipe estava se propondo: romper com uma prática consolidada e construir coletivamente uma proposta de ensino de língua materna que, ao mesmo tempo, estivesse em consonância com as novas teorias e com os princípios da disciplina no Colégio de Aplicação, podemos considerar que houve avanços significativos.

A análise dos registros mostra um trabalho bastante heterogêneo com produção textual no CA: alguns professores têm priorizado as atividades a partir da leitura de literatura; em outros casos a produção textual está inserida em projetos temáticos; há ainda um número significativo de relatos que indicam um trabalho mais voltado para a estrutura do texto.

O que se percebe é que o gênero não é trabalhado como conteúdo do programa, conforme recomendado na Proposta Curricular de Santa Catarina e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Apenas em três relatos foi possível perceber uma aproximação do gênero estudado como conteúdo: fábula (5ª série); notícia (6ª e 7ª/8ª série); crônica (8ª série). Vale ressaltar que os textos produzidos pelos alunos nestes gêneros não tiveram circulação social mais ampla como condição de produção; sendo assim, podemos dizer que eles foram escolarizados.

Outro aspecto que se percebe na análise dos registros é a confusão com a própria nomenclatura: os termos "narrativa", "texto de opinião", "texto teatral"; "texto escrito" ainda são bastante utilizados. Por mais que, no Registro de Atividades, haja a identificação do "gênero" trabalhado, no comando da produção textual aparece, muitas vezes, apenas a orientação genérica "produza/elabore um texto".

Não cabe aqui avaliar quais trabalhos estão mais ou menos sintonizados com as novas teorias para o ensino de língua, pois nosso objetivo é mostrar como a trajetória é longa, cheia de conflitos, confusões teóricas e metodológicas, característicos de um processo de transição de uma prática cristalizada para uma prática a ser construída no cotidiano da sala de aula, sob uma perspectiva teórica que é nova para a maioria dos professores.

Ao final dessa reflexão, é possível perceber que houve uma intenção de trabalho coletivo que não se efetivou ao longo de toda a trajetória. A partir do momento em que o projeto passou de um integrante para uma equipe que envolvia um grupo de professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa, podemos delimitar diferentes etapas:

- a) um primeiro momento de encontros e discussões de toda a equipe (oficina, seminário, reuniões do projeto). Dessa etapa, resultou a alteração no Plano de Ensino, com a inclusão de alguns "gêneros discursivos";
- b) um segundo momento que foi o de planejamento e desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Essa etapa foi solitária, como se cada um já estivesse "preparado" para mudar sua prática.

Talvez esse tenha sido um equívoco que dificultou maiores avanços: partir para um trabalho individual quando mais se precisaria da soma dos conhecimentos e experiências de todos.

O desconhecimento da trajetória de outros professores/pesquisadores, aliado ao pouco tempo comum para os encontros de toda a equipe podem ter sido fatores que contribuíram para tal encaminhamento.

Na experiência relatada por Machado (2000, p. 11), após a primeira etapa, "construção de um corpo de conhecimentos comuns a todos os participantes", foi desenvolvido "não só um projeto-piloto com a utilização de uma seqüência didática, mas também a elaboração de seqüências didáticas específicas para diferentes cursos".

Não obstante a preocupação em construir um trabalho coletivo, ao final do processo, ainda verificou-se, na avaliação dos professores, que houve um direcionamento do trabalho por parte dos assessores. A crítica feita à primeira versão do artigo de Machado foi no sentido de que os professores eram colocados como "meros aplicadores da seqüência elaborada" (p. 20).

As razões que levaram os professores de São Paulo a terem "um papel menos ativo" não são muito diferentes dos aspectos que impediram que os avanços se dessem de acordo com a expectativa da equipe de professores do CA, conforme apontado na reflexão apresentada na problematização das reuniões (RODRIGUES, PAMPLONA, 2003):

- a dificuldade para reunir toda a equipe em um horário comum. Assim, os encontros não são sistemáticos e não contam sempre com os mesmos participantes; como consequência, são necessárias constantes retomadas para contextualizar o que é proposto para cada reunião;
- como a proposta é relativamente recente em termos de chegada à escola, as pesquisas aplicadas com referência nessas novas teorias ainda estão em fase inicial.

Ao tomar conhecimento das experiências desenvolvidas por outros professores/pesquisadores, podemos perceber que as pedras aparecem no caminho de todos que se propõem a construir uma prática coletiva em sintonia com novas concepções ainda não consolidadas na escola.

E, aqui é oportuno trazer parte das conclusões de Machado (p. 23), a partir da experiência de assessoria relatada por ela, no que se refere às contradições vivenciadas por quem se aventura não só a refletir sobre mas a intervir na prática escolar: "as contradições entre teorias e práticas, entre o dito e a prática real não se encontram apenas em um dos pólos da interação, mas que é constitutiva de todos nós".

Furlanetto (2000, p. 65), em artigo que problematiza a relação teoria/prática no contexto de sala de aula, analisa a experiência relatada por Machado, vendo como positiva a iniciativa de intervenção didática, apesar dos conflitos explicitados:

Notamos que Machado admite, com franqueza, a confusão de teorias em seu trabalho pedagógico e a dificuldade da "transposição" dos conhecimentos para a prática (os conhecimentos teóricos são uma generalização, ao passo que a prática tem relações concretas e seres humanos lidando com outros seres humanos e com elementos instrumentais; há, pois, uma distância espetacular entre uma coisa e outra).

### **Propostas de encaminhamento para o grupo de professores de Língua Portuguesa**

Tomando como referência as reflexões de Machado e Furlanetto sobre a relevância das experiências de intervenção didática, serão encaminhadas duas propostas para a continuidade dos trabalhos no CA, tendo claramente como perspectiva o estudo e a prática dos gêneros discursivos na sala de aula..

#### **1. Montar coletivamente uma "seqüência didática" ou projeto por série; aplicar o planejamento e avaliar no grupo.**

Para evitar que se repitam os conflitos explicitados no relato de Machado (2000), nossa proposta é no sentido de que, a partir da leitura do artigo desta autora, todo o grupo atue na elaboração das seqüências ou projetos a serem experienciados no próximo semestre.

Ainda, é necessário que sejam consideradas as condições de produção, que se constituem como requisito fundamental na concretização de um gênero discursivo. Nesse sentido, a retomada do artigo de Bräkling ("Trabalhando com "artigo de opinião": re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro"), já estudado no seminário tem sua validade, uma vez que a autora apresenta uma descrição de gênero que pode servir de referência.

O artigo de Menegassi (2003) também traz uma reflexão pertinente nessa etapa de nossa trajetória, uma vez que focaliza o processo de elaboração de comandos de produção de texto os quais devem ser pensados durante o planejamento dessas atividades, precedendo e definindo o desenvolvimento das mesmas pelos alunos.

#### **2 – Selecionar coletivamente os gêneros a serem incluídos nos Planos de Ensino do próximo ano**

Na definição dos gêneros a serem ensinados na escola, é necessário levar em conta critérios, como, por exemplo, os apontados por Machado (2000), Rojo (1999 e 2001), Rodrigues (2000) e Bonini (2001). Nesses critérios, é possível perceber os vários movimentos necessários para que efetivamente um gênero seja trabalhado e que se possa dizer que houve um processo de ensino aprendizagem de um gênero. Esses critérios vão desde a descrição do funcionamento do gênero no seu espaço de circulação social até os aspectos da apreensão das estruturas lingüísticas necessárias na constituição de determinado gênero.

Os encaminhamentos sugeridos aqui serão discutidos com toda a equipe e certamente receberão contribuições que poderão dar um direcionamento diferente para as reflexões e ações da próxima etapa. Ainda, assim, acredito que são um ponto de partida para a retomada do trabalho coletivo que se perdeu ao longo da trajetória dos professores do CA.

### **Bibliografia**

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. do francês por Michael Lahud e Yara F.Vieira. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.  
BONINI, Adair. Gêneros textuais e currículo de Língua Portuguesa: propostas para o ensino médio na escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (42): 81-93, Jul./Dez. 2003.

- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com "artigo de opinião": re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FISCHER, Adriana. A caminho de um processo de produção de sentidos no ensino Fundamental. In: SOUZA, Osmar de, BOHN, Hilário I. (orgs.) **Escrita e Cidadania**. – Florianópolis: Insular, 2003.
- FURLANETTO, M. Marta. Análise de Discurso e Lingüística Aplicada: problematizando a relação teoria/prática no contexto da sala de aula. Disponível em <http://flor.trix.net/agatha/>. Versão ampliada do texto publicado em **Máthesis - Rev. de Educação** - v.1, n.2-p.95-115 - jul./dez.2000.
- \_\_\_\_\_. Conteúdos de língua e gêneros: revisitando a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2001, Belo Horizonte. Anais do VI Congresso da ALAB. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MACHADO, Anna Rachel. 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.
- RODRIGUES, Nara Caetano, PAMPLONA, Carina Carla. Noções de Gênero Discursivo. **CD-Rom -Anais do V Encontro do CelSul** – UFPR: Curitiba/Outubro 2002.
- \_\_\_\_\_. O trabalho com gêneros discursivos na escola em questão. **II Encontro Nacional de Ensino de Línguas e XVII Semana de Letras**. UCS-Caxias do Sul/RS, 2003. (A ser publicado no CD-Rom/Anais do Congresso)
- RODRIGUES, Rosângela Hammes.. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Elaborando uma progressão didática de gêneros - Aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros "relatar". **Intercâmbio - Uma Publicação de Pesquisas em Lingüística Aplicada**. vol. VIII, p. 101-118, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas pelo professor? In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED). **Proposta Curricular**. Versão Preliminar. Florianópolis: IOESC, 1997.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED). **Proposta Curricular**. Florianópolis: IOESC, 1998.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os Gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, local, v...., n.11, p. 5-6, 1999.
- SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? In: ABRALIN: **Boletim de Associação Brasileira de Lingüística/Associação Brasileira de Lingüística** – v.1 (1979), p. 211-218 – Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.



# **GÊNEROS TEXTUAIS E LIVRO DIDÁTICO: O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NOS APRENDIZES**

Viviane Cristina Poletto Lugli (PG – UEL)  
Elvira Lopes Nascimento (Universidade Estadual de Londrina)

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é apresentar resultados preliminares de análise de um capítulo de um livro didático de espanhol, tomando por base a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1999; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, 2001) que compreende o ensino de línguas como o desenvolvimento de três tipos de capacidades. A pesquisa realizada é do tipo diagnóstico, pois visa primeiramente identificar os gêneros presentes nas diferentes unidades que constituem um capítulo do livro didático e as respectivas atividades que permitem levantar hipóteses sobre as capacidades que tais atividades visam desenvolver no aprendiz. Os dados demonstram que embora haja um trabalho positivo no que diz respeito à organização de atividades que visam o desenvolvimento das capacidades lingüísticas, nesse material didático são insuficientes as atividades didáticas que visem o desenvolvimento das capacidades de ação e discursivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais, capacidades de linguagem, livro didático.

## **Introdução**

A partir da abordagem sócio-interacionista proposta pelo grupo de Genebra (BRONCKART, 1999; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), apresentaremos a análise de um capítulo didático de livro de língua espanhola, constituído por várias unidades didáticas. A nossa escolha se justifica por considerarmos o livro didático um suporte de gêneros que se circulam na esfera de comunicação escolar e constitui um dos únicos materiais didáticos que veiculam a língua alvo (CORACINI, 1999); torna-se um imperativo que linguistas e professores de línguas se debruçam no estudo e análise desse material.

Coracini (1999) ao se referir à importância do livro didático (doravante LD) nas situações escolares, declara a sua surpresa ao se deparar nas revistas especializadas brasileiras -mais antigas e algumas mais recentes- com a quase ausência de artigos que tenham, como objetivo, a análise de livros didáticos, não indo além das críticas em relação a sua inadequação ao público-alvo, ou mostrando a sua pertinência como “material comunicativo interessante”, ou propondo critérios para a escolha do material e “novas técnicas de ensino inovadoras” e “adequadas”, sem questionar se essas propostas são e como são apreendidas pelos professores e alunos. Em se tratando da análise de gêneros no livro didático de língua espanhola, ainda não encontramos artigos que discutam a questão; no entanto, procedimentos metodológicos de análise de LD/MD (material didático) foram feitos por Machado (2001) para LM e por Cristovão (2001) para LE (língua estrangeira). Por essa razão, compreendemos que este é um momento crucial para este tipo de análise de materiais didáticos de língua espanhola, uma vez que os PCNs apontam a necessidade de trabalhar na perspectiva de gêneros e, para que trabalhe assim, precisamos entender como os materiais didáticos disponíveis no mercado abordam essa questão.

Neste trabalho pretendemos analisar as propostas de tarefas apresentadas por um capítulo de livro didático de espanhol como língua estrangeira, pelo viés da teoria da enunciação bakhtiniana e pela teoria dos gêneros textuais proposta pelo grupo de Genebra. Tomando por base esses fundamentos teóricos para focar as propostas de atividades nesse livro didático devemos, antes, refletir sobre as condições de produção em que a elaboração desse material se insere, o que inclui a política educacional vigente e a produção cultural do LD de espanhol no Brasil.

## **1. O livro didático e seu contexto de produção**

Em primeiro lugar, vale a pena recordar a história do LD de língua portuguesa em nosso país, pois a produção de livros em língua espanhola pode estar totalmente relacionada a este sistema de produção cultural.

Freitag et al (1997) salientam que o LD não possui uma história própria no Brasil, primeiro porque as mudanças que ocorreram não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino, mas foram resultados de decretos, leis e medidas governamentais. Para exemplificar, as autoras citam os acordos MEC-USAID, assinados na década de 60, que possibilitaram a distribuição de milhões de livros no Brasil, porém livros que estavam

reproduzindo uma cultura de ensino que não era a brasileira e talvez nem sequer a americana, pois sabe-se que os livros eram produzidos segundo os modelos de livros americanos, ou seja, estes últimos eram traduzidos ao português e quando os livros eram produzidos no Brasil, sofriam um controle rígido de conteúdo. Somando-se a isso, na década de 80, novas medidas governamentais acarretaram novos problemas, pois com a centralização das medidas de ensino começou a haver uma distribuição inadequada de livros (desrespeito a prazos, quantidades, etc.), *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos que selecionam os livros e autoritarismo nos núcleos regionais de ensino e secretarias estaduais na escolha do LD.

Esse estado de coisas nos permite entender em que contexto surgiu o LD de espanhol elaborado no Brasil, para brasileiros e por brasileiros. Não estamos afirmando que as questões a envolverem a elaboração de LDs de espanhol no Brasil estão totalmente atreladas aos fatos ocorridos durante a produção editorial e distribuição de livros de LM no país, mas entendemos que tais fatos não deixaram de influenciar a produção dos materiais didáticos de língua espanhola. Isso porque o autor do livro, tendo a sua formação ideológica permeada pela ideologia de outros autores de LDs e tendo estudado com livros didáticos no Brasil, elaborados no país ou frutos do acordo MEC-USAID, cujo histórico vimos acima, certamente sofreu influências de concepções de linguagem ali propagadas. Esse fato torna-se visível quando comparamos livros de LM com livros de língua espanhola, nos quais observamos várias semelhanças, uma vez que tanto um quanto o outro segue a concepção estruturalista da linguagem. Para justificar essa semelhança recorremos a Machado (2001, p.144) quando afirma que ao avaliar um material didático devemos considerar um conjunto de parâmetros, tais como os conhecimentos dominados pelos elaboradores do material, a maior ou menor proximidade desses conhecimentos com as suas práticas habituais e as representações que têm sobre as capacidades dos alunos.

No caso específico da produção editorial de LD de espanhol como língua estrangeira, temos uma particularidade que é o fato de não haver repasse de livros pelo MEC no Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, há uma cultura de uso de LD em aulas de E/LE, o que leva o professor a adotar um livro que lhe apresenta uma proposta de conteúdos e muitas vezes segui-lo por completo, inclusive por imposição dos próprios alunos, segundo o que atualmente ouvimos em aulas que discutem o papel do LD na escola. Diante desses fatos, inferimos que há uma cultura da parte de pais, alunos e até mesmo professores, de seguir todos os conteúdos do LD.

Os professores, sendo protagonistas da escolha do LD na escola em que atuam, talvez no momento da seleção, o façam com base nos mesmos critérios de seleção de livros que norteiam a escolha de LD de LM. Assim, alguns livros de LE, ao serem elaborados, compartilham com os livros de LM a mesma concepção de linguagem e também de ensino, uma vez que os destinatários dos livros de E/LE são os mesmos que os de LM.

Somando-se a isso, há de considerar-se ainda que a produção de LD de E/LE no Brasil é fenômeno recente, que vem crescendo em virtude do momento político de incentivo ao ensino de espanhol, ocasionado por acordos feitos entre os países que formam o Mercosul. Segundo Sebold (1998, p.35), os materiais elaborados para o ensino de língua espanhola, têm a proposta comunicativa como predominante, apesar de surgirem em 1982, ainda apresentam questões vinculadas ao reconhecimento de formas gramaticais. Cita o livro *Entre Nosotros*, que é um material que representa uma transição entre os postulados do método direto e as propostas comunicativas. Esse material não foi produzido no Brasil, porém sua proposta de ensino é seguida por outros autores de livros didáticos no país, e entre eles está o material que analisamos neste trabalho. Dessa forma, no livro didático entrecruzam-se diferentes vozes, como a voz do editor, diagramadores, artistas que criam as ilustrações, e, sobretudo, de outros autores de livros didáticos. Na construção do discurso do livro didático encontram-se múltiplas vozes interagindo e enunciando, trazendo diferentes posicionamentos enunciativos, perspectivas e abordagens.

Com a abertura de cursos de Letras/Espanhol surgem no Brasil instituições preocupadas com a formação de professores, o que provocou um volume maior de publicações de livros de espanhol no Brasil, representando um esforço de adequação ao ensino de espanhol para as especificidades dos falantes de língua portuguesa, seja incorporando a abordagem contrastiva, seja descrevendo princípios da gramática normativa espanhola em português. É nessa parte da história da produção de LD de espanhol que encontramos justificativas para o fato de que os livros de espanhol não se desvencilham do trabalho com a gramática normativa e com a análise contrastiva de ensino da língua. A nosso ver, para que isso acontecesse seria necessário que os seus autores adquirissem o embasamento teórico que lhes permitisse novas abordagens práticas para trabalhar a linguagem, indo além do mero estudo do sistema (abordagem estruturalista), para “não enfraquecer o vínculo existente entre a língua e a vida” (BAKHTIN, 1992, p.282), partindo tal ensino dos gêneros textuais, uma vez que “para falar (ou escrever) utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso” (p. 301) e para isso dispomos de um “rico repertório de gêneros” que devemos conhecer e adaptar às situações de interação e enunciação.

No contexto acima descrito é que o autor do livro didático que vamos focalizar busca e organiza os conteúdos a serem tematizados nas unidades didáticas que fornecem os dados que nos possibilitem apreender as

capacidades de linguagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998) visadas pelo autor e que ele pretende desenvolver nos aprendizes.

## 2. Pressupostos teóricos

Partimos do princípio de que os textos são a unidade de trabalho, mas os gêneros textuais são o objeto de ensino. Vemos os gêneros textuais trabalhados no livro como ferramentas para preparar o aprendiz de língua em seu agir linguageiro do ponto de vista do uso e do ensino/aprendizagem de uma língua. Considerando o gênero como *megaferramenta* (SCHNEUWLY, 2004) cabe à escola levar o aluno à apropriação do instrumento/gênero, com o qual vai mediar as suas ações de linguagem. Para ser mediador e ao mesmo tempo transformador da atividade; esse instrumento precisa ser apropriado pelo sujeito e o professor deve trabalhar no sentido de desenvolver capacidades para que o aluno se aproprie dos esquemas de sua utilização. Como afirma Bronckart (1999), quanto mais se dominam os gêneros, melhor se efetiva a comunicação.

A palavra comunicação tem bastante recorrência em debates sobre ensino de línguas. Isso advém da abordagem comunicativa que emergiu com Hymes (1971), na década 70. No entanto, talvez esteja havendo pouca reflexão sobre o que deveria significar desenvolver a competência comunicativa, pois para comunicar-se, a nosso ver, é necessário mais que dominar as regras lingüísticas, uma vez que a língua e os textos, sendo construtos sócio-históricos, recebem diferentes configurações segundo as esferas da atividade humana em que se utilizam e de acordo com o momento histórico em que servem como instrumentos.

Por essa razão concordamos com Bezerra (2003,p.41) quando afirma que a lingüística aplicada defende a idéia de que é necessário favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa<sup>1</sup> dos alunos, porém uma competência que se desenvolva através de textos orais e escritos sem que vise somente desenvolver a reprodução de trechos orais, os quais seriam utilizados em situações reais de comunicação, como propõe a maioria dos livros que trabalham com essa abordagem. Queremos salientar que defendemos o trabalho com tal abordagem, porém acreditamos que ele poderia ser feito através de textos empíricos, considerando o gênero ao qual pertencem cuja produção mobilizasse, no aprendiz, as capacidades de agir pela linguagem; abordagem que impõe a consideração do contexto de circulação do gênero, a estrutura composicional, o estilo e as escolhas lingüísticas e discursivas do agente produtor mediante a leitura que faz da situação de produção, o que implica a decisão por tipos de discurso (discurso em situação, discurso teórico ou narração), os tipos de seqüencialização, escolhas lexicais adequadas ao gênero e à situação, a busca de mecanismos textuais e enunciativos que configurem o gênero. Sendo assim, poderíamos afirmar que as atividades propostas pelo livro favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa ou o desenvolvimento das capacidades de agir e não apenas a reprodução de aspectos lingüísticos formais, o que tem muito a ver com a concepção de linguagem como interação e não apenas como comunicação.

A comunicação, vista a partir deste enfoque, gera um ensino parcial, uma vez que para comunicar-se é necessário conhecer regras que vão além disso, pois é preciso saber quais são as regras sociais sobre as quais se baseia o agir comunicativo. É neste sentido que concebemos o ensino de gêneros como fundamental na escola, pois como afirmam Schneuwly & Dolz (2004, p.1) ele é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos.

Levando em consideração tais pressupostos que perpassam o ensino de gêneros é que justificamos a nossa análise sobre o tratamento que é dado aos gêneros de textos presentes no livro didático, observando se as atividades sugeridas pelo livro estão promovendo o desenvolvimento das capacidades de ação, das capacidades discursivas e das capacidades lingüístico-discursivas. Dessa forma, acreditamos estar verificando a contribuição deste material no ensino de língua espanhola.

Segundo Machado (2001, p.140), as capacidades de ação mobilizam as representações do meio físico e da interação comunicativa e a partir delas se mobiliza um gênero presente no intertexto que seja adequado à situação. As capacidades discursivas são aquelas que implicam o gerenciamento da infra-estrutura geral do texto e as capacidades lingüístico-discursivas envolvendo os mecanismos de textualização, as operações de conexão e segmentação, de coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos (que envolvem a distribuição de vozes e de expressão de modalizações), assim como a construção de enunciados e itens lexicais.

Concebemos o desenvolvimento dessas capacidades como essenciais no ensino de línguas porque concordamos com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (1998) apud Lousada (2003, p.75)

---

<sup>1</sup> A competência comunicativa é uma expressão que concebemos como sinônima de capacidade de agir pela linguagem, diferentemente de Bronckart y Dolz que concebem a competência como dimensões inatas ou pelo menos propriedades inerentes a uma pessoa.

quando afirmam que ao interagirmos nas diferentes situações sociais por meio de textos que produzimos, fazemos uso destas capacidades.

Assim, consideramos coerente o trabalho do autor do LD que, ao organizar os conteúdos a serem veiculados, tem em vista desenvolver tais capacidades. Todo sujeito, para agir linguisticamente, precisa recorrer a um gênero e adaptá-lo à situação, o que exige capacidades de ação, ou seja, de mobilização das representações sobre o contexto de produção que constituem a base de sua ação; além de mobilizar capacidades linguísticas e discursivas adequadas ao gênero.

### 3. Metodologia

Para proceder a análise levamos em consideração seu contexto de produção e os objetivos visados pelo autor expostos na “apresentação” da obra. Em seguida, verificamos como são organizadas as unidades didáticas para, posteriormente, estudar a contribuição de cada uma no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes. Para a análise, fizemos a divisão dos conteúdos do capítulo apresentado pelo livro em unidades didáticas, porque embora não sejam trabalhadas como as seqüências didáticas, as quais Machado (2001, p.138) define como: “um conjunto de atividades de ensino, integradas por um objetivo unificador, as diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico, que são consideradas como sendo ensináveis para um determinado nível de ensino”, as unidades também são constituídas por um objetivo, com a exceção de que este não é unificador e são ensináveis para um determinado nível de ensino.

Constatamos que o capítulo é composto por dez unidades, sendo que duas delas são compostas por gêneros que “batizamos” como “aula expositiva”. Das outras oito unidades, cada uma tem um gênero textual diferente, o que no nosso ponto de vista, é bastante positivo porque põe o aluno em contato com diferentes gêneros e, conseqüentemente, diferentes modos de usar a linguagem. As unidades foram analisadas a partir de um referencial teórico, do qual destacamos Bronckart (1999), Dolz & Schneuwly (2004), Machado (2001) e Cristovão (2001).

Para a caracterização das atividades propostas pelas unidades, organizamos a tabela que segue, na qual expomos o tipo de gênero que compõe cada unidade, seguido das atividades propostas por cada uma e as capacidades de linguagem que tais atividades desenvolvem ou propõem desenvolver nos aprendizes.

A partir desse levantamento de dados sobre os gêneros e as capacidades de linguagem, buscamos tecer algumas considerações sobre aspectos positivos e/ou negativos no trabalho com os gêneros neste capítulo.

### 4. Apresentação dos dados e análise

A tabela abaixo foi organizada de modo a informar sobre: a) os gêneros presentes no capítulo didático que é nosso objeto de análise; b) apresentação dos conteúdos trabalhados em cada unidade; c) levantamento das capacidades de linguagem propostas para o desenvolvimento através das atividades propostas após a leitura de cada gênero.

Unidades Didáticas	Atividades propostas a partir da leitura dos gêneros	Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas.
UD1-Gramática Básica – Gênero Aula expositiva	a) Completa el texto con los verbos del recuadro en futuro imperfecto. b) Escribe el texto del ejercicio anterior en la tercera persona. Haz las modificaciones necesarias.			X  X
UD2- Gênero Horóscopo	a) Lee el horóscopo y circula todos los verbos que están en futuro.			X
UD3-Gênero Diálogo	a) ¿ Por qué el jefe preguntó si Diego estaba loco? b) Al llegar a la oficina, ¿ qué les dice Diego a sus amigos? c) Después de lo que ha dicho Pepa, ¿ qué hará Diego? d) Imagina que hoy te ha tocado el	X  X X		X  X X

	gordo. ¿ Qué harás mañana ?			
UD4-Poema	<p>a) Lee el texto de Eduardo Galeano y di si el tratamiento utilizado es formal o informal.</p> <p>b)Ahora escribe otra vez el texto anterior y cambia la forma de tratamiento utilizada.</p> <p>c)¿Serías capaz de escribir cinco frases más para el texto de Eduardo Galeano , manteniendo la misma estructura sintáctica y la idea del autor sobre el miedo?</p> <p>d)Lee algunos titulares del periódico El País y di si el tiempo futuro expresa acción futura, probabilidad o duda.</p>	X	X	X
UD5- Regras de acentuação- Gênero Aula Expositiva	a) Lectura			X
UD6-Gênero Conto	<p>a) Intenta traducir libremente las palabras olvido y empollona.</p> <p>b) ¿ Qué cuenta el cuento?</p> <p>c) La palabras del cuento no llevan tilde. ¿ Por qué?</p> <p>d) ¿ Te parece importante acentuar correctamente las palabras? ¿ Por qué?</p> <p>e) ¿ Serías capaz de poner en las palabras subrayadas las tildes que faltan?</p>	X	X	X
UD7- Exercícios sobre verbos e acentuação – Gênero Notícia	<p>a)Busca en el texto cinco verbos conjugados en pretérito indefinido, pretérito imperfecto y futuro imperfecto que llevan tilde.</p> <p>b) Lee las definiciones y busca en el texto las palabras correspondientes. Luego completa el crucigrama.</p>			X
UD8- Exercícios sobre acentuação e atividade auditiva- Gênero Notícia	<p>a) Busca en el texto “Un cuento sin acentos”, de la sección anterior, algunas palabras que llevan tilde y escríbelas en la columna correspondiente del cuadro.</p> <p>b) Lee algunas noticias extraídas de La nación Revista y explica por qué las palabras llevan tilde.</p> <p>c) Oye las noticias y marca verdadero (v) o falso ( F).</p>			X
UD9- Prática de conversação- Gênero Diálogo	a) Forma grupos de cuatro. Un alumno hace una pregunta sobre el futuro de la humanidad y los otros tres le contestan con frases que tengan verbos en futuro. A continuación, la pregunta la hace el alumno siguiente , y así sucesivamente. En las respuestas no se puede repetir los verbos que ya hayan sido utilizados. Así, por ejemplo:	X		X
UD10- Produção textual	a) Imagina con tu compañero un periódico que sólo se ocupe de las	X	X	X

	buenas noticias. Os sugerimos algunos titulares y vosotros inventáis las noticias y hacéis la composición gráfica. No os olvidéis de las ilustraciones y del título del periódico.			
--	--	--	--	--

De acordo com a configuração observada nas unidades didáticas apresentados na tabela acima, há uma predominância do desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas sobre as outras capacidades de linguagem. Nas dez unidades presentes no capítulo, todas desenvolvem a capacidade lingüística-discursiva e somente quatro desenvolvem a capacidade discursiva. Quanto às capacidades de ação, cinco das dez unidades desenvolvem. Entendemos que nas questões presentes nas unidades 3, 6 e 10 as atividades propostas podem promover o desenvolvimento das três capacidades, uma vez que sempre que se produz um texto, ou se emite uma opinião necessitamos mobilizar as três capacidades para fazê-lo. No entanto, o objetivo de desenvolver tais capacidades não está explícito no livro, trata-se somente de uma inferência nossa, porque sabemos que é assim que produzimos textos e agimos pela linguagem.

Consideramos como “desenvolvimento das capacidades de ação” na tabela acima, sempre que o destinatário do texto é levado a agir pela linguagem mobilizando as representações sobre o contexto. Diante disso, as questões que consideramos desenvolverem essas capacidades são:

Unidades e questões	Capacidades de ação
UD3- A-C-D	X
UD4- A	X
UD6- B	X
UD9-A	X
UD10-A	X

A questão A da unidade três desenvolve a capacidade de ação porque procura levar o aluno pensar sobre o contexto em que se configura o diálogo e inferir sobre a razão pela qual o chefe chama de louco ao funiconário. O aprendiz teria que observar, através do texto não-verbal que acompanha o diálogo, as marcas para a sua resposta que estão na roupa que o personagem usa, além de uma informação presente no texto que mostra que ele chegou atrasado. E, nas questões C e D, o aluno também necessita pensar sobre o contexto no qual o enunciador age, para o que necessita mobilizar representações sobre o personagem e hipotetizar sobre as ações que ele mesmo faria se estivesse em uma situação em que havia ganho um prêmio na loteria.

Na questão A da unidade 4, o aluno precisa usar o seu conhecimento de mundo, refletir sobre o estatuto social dos participantes, ou seja, do enunciador e do interlocutor do texto, para que possa assim, realizar a tarefa.

A questão B da unidade 6 pretende que o aluno mobilize a sua capacidade de resumir; atividade que envolve o desenvolvimento de outras capacidades além da capacidade de ação.

Já na questão A da unidade 9, o objetivo é que o aluno-aprendiz elabore questões, utilize seu conhecimento de mundo e mobilize as representações do contexto físico e social para produzir as perguntas. Esta atividade também desenvolve as capacidades lingüísticas, pois como afirma Machado (2001, p.144), geralmente as capacidades estão em interação contínua e pressupõe-se que o desenvolvimento de uma delas pode levar ao desenvolvimento das outras. O mesmo acontece na unidade 10 ao prescrever que o aluno elabore uma notícia. Tal atividade requer que o aluno pense sobre o contexto de produção da mesma, mobilizando assim, as suas representações sobre o meio físico.

Ao analisar essas unidades, realizamos também uma análise das condições de produção das mesmas, como já dissemos, através de dados presentes na “apresentação” do livro. A nossa intenção é a de entender a razão pela qual as atividades das unidades privilegiam o desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas.

Para tanto, verificamos que o LD foi elaborado para aprendizes iniciantes que se caracterizam por estarem no ensino médio e/ou universitário. As razões pelas quais esses alunos procuram aprender a língua são diversas: ora para ter a formação para ensinar a língua, ora para somente cumprir uma orientação do currículo do ensino médio, pois embora não seja obrigatório ainda o ensino de E/LE (espanhol como língua estrangeira) no Ensino Médio, em algumas escolas particulares e públicas já estão incluindo esta disciplina a mais no currículo.

O objetivo do autor, exposto na apresentação do livro, é fazer com que este último sirva de apoio para professores e alunos, o que revela também a sua crença de que o livro confere as diretrizes para o ensino da LE na sala de aula. O autor ainda dá evidências de que na sua concepção de ensino de LE, conhecer outra língua é muito mais que aprender estruturas gramaticais e comunicativas, mas é também ter o contato com culturas de

outros povos. Desse modo, ele faz alusão à cultura de hispano-falantes, porém não a enfoca nas atividades que acompanham os gêneros, como é possível observar na tabela acima citada, uma vez que o foco está nas capacidades lingüístico-discursivas. O gênero, nesse caso, é pretexto e o contexto só tangencia a atividade.

No nosso ponto de vista, o trabalho com a cultura dos usuários da língua espanhola poderia ter sido focado pelo autor se as atividades visassem ao desenvolvimento das capacidades da linguagem, uma vez que as regras culturais estão presentes nos gêneros, uma vez que todo gênero traz com ele as indexações sociais na formação social em que circula. Tomando-se os gêneros como *objetos de ensino* (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.7), poderiam ser desenvolvidas, além das capacidades de linguagem, o conhecimento sobre os aspectos culturais que dão forma à língua estudada. Os aspectos culturais, certamente estão presentes nos textos que fazem parte das unidades analisadas, porém não se observa nenhuma atividade que leve o aluno a entender a cultura do outro. Nesse caso, é necessário a mediação do professor para que ele a perceba.

Se na cultura do professor para comunicar-se basta seguir o LD para que o aluno desenvolva as capacidades necessárias para esta tarefa, no caso desse livro didático deparamos-nos com um problema; pois como acontece com outros livros didáticos, ainda não se estão desenvolvendo as capacidades necessárias para o aprendiz se comunicar ou agir eficazmente pela linguagem.

Quanto ao estudo do vocabulário, observável na unidade 6, exemplificado na tabela, trata-se de um estudo que simplesmente remete o aluno ao uso do dicionário e não desenvolve nada mais do que a capacidade de decodificar, o que consideramos também necessário, contudo, insuficiente para preparar o aprendiz para interagir pelos gêneros em diferentes situações, nas diferentes esferas da comunicação humana. Por isso, defendemos a necessidade de trabalhar as capacidades de linguagem de forma integradas e não estanque, para que o aluno possa se apropriar do gênero e assim fazer dele um instrumento para suas ações de linguagem.

Outro fato que pode ser observado na tabela é que os conteúdos são apresentados de forma descontínua. Inicia-se um estudo sobre verbos no Futuro Imperfeito que logo é interrompido por uma lição de acentuação. Isso pode gerar uma descontinuidade na aprendizagem, pois um conteúdo difere totalmente do outro, o que não pode ser adequado se o objetivo do professor é desenvolver as capacidades lingüístico-discursivas do aluno.

## 5. Conclusões

Seguindo os passos de Machado (2001) e Cristovão (2001), ao efetivar a análise de um capítulo de LD que visa observar o desenvolvimento das capacidades de linguagem propostas por cada unidade, constatamos que o estudo realizado revela que ainda é necessário haver inovações metodológicas na área de ensino de língua espanhola, visto que, para trabalhar com a linguagem a partir da abordagem socio-interacionista proposta pelo grupo de Genebra (BRONCKART, 1999; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), que visa o desenvolvimento das capacidades de agir sobre a linguagem através do gênero, não é suficiente somente disponibilizar aos alunos diferentes modelos de gêneros. É preciso levá-los a refletir sobre estes objetos de ensino que são, no sentido de (SCHNEUWLY, 2004), *megaferramentas* que necessitam ser trabalhadas pela escola e na escola, e, que permitem ao aluno posicionar-se em diferentes situações de interação como enunciador consciente, sabendo mobilizar os esquemas adequados de utilização do gênero e sabendo também escolher um gênero no intertexto que esteja de acordo com a situação em que necessita atuar como enunciador.

Os objetos de ensino devem ainda, a nosso ver, ser ensinados vislumbrando desenvolver as capacidades necessárias para que o aluno se aproprie das características dos gêneros, podendo agir adequadamente de forma oral ou escrita segundo as esferas da comunicação com as quais interage. Para tanto, os textos trabalhados nos LDs não poderiam vislumbrar o trabalho com a linguagem a partir de recortes de atos de comunicação ou de gêneros, mas sim através de textos empíricos que funcionassem como modelos verdadeiros de gêneros. Para validar esse nosso ponto de vista, recorreremos ao significado das seqüências didáticas atribuído por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.97) que afirmam que o objetivo das seqüências didáticas é realizar um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito; elas têm a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor o gênero.

Não queremos dizer que as atividades analisadas não ajudam o aluno a dominar o gênero, pois elas contribuem para isso; contudo, analisando o capítulo do livro a partir dessa perspectiva, entendemos que as unidades falham porque não são organizadas em torno de um único gênero, mas sim vários gêneros são apresentados e as suas características composicionais são pouco trabalhadas, visto que são usados como pretexto para desenvolver capacidades lingüísticas. Este estado de coisas pode ser compreensível ao pensarmos na imagem dos possíveis destinatários feita pelo agente-produtor do livro, a qual é de aprendizes que estão imersos em um sistema educativo que visa reprodução de conhecimentos e o aluno só necessita decodificar para interagir pela linguagem, uma vez que este está habituado a estudar neste sistema. Tal fato evidencia que o autor do LD é influenciado por outras vozes, não somente nacionais mas também internacionais, que se manifestam no ato de

sua produção, uma vez que os primeiros LDs de espanhol procederam da Espanha e alguns livros didáticos de língua materna trabalham com as atividades seguindo este mesmo parâmetro. Como afirma Bakhtin (1997), as palavras são sempre atravessadas por palavras alheias, o que pode significar que o agente-produtor ao elaborar o LD refletiu não apenas a sua ideologia de ensino, mas também outras vozes que refletem outras ideologias.

Assim, tendo a influência de outras instâncias, o agente-produtor do LD age através dos gêneros: horóscopo, aula expositiva, conto, poema e notícias, os quais são objetos didatizados destinados aos alunos, sobre os quais ele projeta uma imagem no momento de produção das atividades, porém os concebe como meros parafraseadores de assuntos apresentados nos textos ou decodificadores de aspectos formais da língua. Essas atividades, não definem o gênero, não trazem contribuições para a elaboração do conteúdo temático, nem contribuem para desenvolver no aluno a percepção da forma composicional do texto; também não explicitam os parâmetros da situação de produção, deixando de explorar os objetivos do enunciador, o perfil dos destinatários, o do suporte, os recursos expressivos e o emprego consciente dos recursos lingüísticos e a sua adequação ao gênero.

Portanto, se é o gênero que materializa a atividade de aprender uma LE, ele é também a ferramenta a ser trabalhada no sentido de desenvolver todas as capacidades de linguagens e não desenvolver em maior medida apenas uma das capacidades. Partindo dessa perspectiva de abordagem de ensino, o capítulo didático falha, uma vez que se limita a desenvolver predominantemente as capacidades lingüísticas em detrimento das outras. Entendemos que, desenvolvendo as capacidades lingüísticas, o aluno pode aprender a língua, porém a língua como sistema, o que conseqüentemente pode causar uma deficiência na aprendizagem pelo fato de o sistema lingüístico trabalhado de modo isolado não poder mediar as ações de linguagem do aprendiz. Para preparar o aluno para se comunicar adequadamente através de gêneros é necessário, portanto, que sejam trabalhadas todas as capacidades de linguagem. Em suma, se o gênero é responsável pela ação e comportamento do sujeito, é através da perspectiva de ensino de gêneros e, principalmente, através do trabalho com o desenvolvimento das capacidades de linguagem que o LD pode contribuir com a formação do aluno-aprendiz como cidadão responsável por seu agir pela linguagem.

## **Bibliografia**

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

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ,1999.

CORACINI, M.J. O livro didático nos discursos da lingüística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M.J(org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes,1999.

CRISTOVÃO, V.L.L.*Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de materiais didáticos*. Doutorado em L.A. e Estudos da Linguagem , Pontificia Universidade Católica de São Paulo,2001.

FREITAG, B; COSTA, W, D.da; MOTTA, V.R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez,1997.

HYMES, D. La competencia comunicativa. In: GARGALLO,I,S. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L., 1999.

LOUSADA, E.G. Elaboração de material didático para o ensino de francês.In: DIONÍSIO, A,P; MACHADO, A,R; BEZERRA, M,A (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna,2003.

MACHADO, A.R. Um Instrumento de Avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: *Intercâmbio*, vol. x, p.137-147, 2001.

SCHNEWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J.(orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras,2004.



SCHNEWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares : das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J.(orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas : Mercado de Letras,2004.

SEBOLD, M, M, R, Q. A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil. In: *Anuário brasileiro de estudios hispánicos*, Madrid, 8, p.33-38, 1998.

## **GÊNEROS DISCURSIVOS E ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

Dilzete da Silva Mota Ramos  
Professora da Disciplina Língua Portuguesa da  
Universidade do Estado da Bahia \_ UNEB e da Faculdade  
de Tecnologia e Ciências – FTC – Feira de Santana – Ba.  
Doutoranda em Lingüística pela Unicamp, sob a  
orientação da professora Dr<sup>a</sup> Anna Christina Bentes.

### **RESUMO**

Estudo introdutório sobre as noções de gêneros discursivos, seqüências tipológicas e práticas sociais que visa estabelecer relação entre essas noções e textos produzidos por alunos do 3º grau 1º e 3º semestres, de uma faculdade particular de Feira de Santana-Ba. É enfocado um tipo de letramento exercitado na escola, a fim de atender a uma proposta de escrita.

**PALAVRAS-CHAVES:** Gêneros discursivos – autobiografia – letramento.

### **INTRODUÇÃO**

O trabalho gêneros discursivos e estudos lingüísticos é um estudo introdutório sobre as noções de gêneros discursivos, seqüências tipológicas e práticas sociais, que visa estabelecer relação entre essas noções e textos produzidos por alunos do 3º grau, 1º semestre, de uma faculdade particular de Feira de Santana – Ba. Desse modo, um tipo de letramento é enfocado: aquele exercitado na escola, a fim de atender a uma proposta de escrita. Essa prática social de letramento faz surgir gêneros discursivos materializados sob várias seqüências tipológicas, como observaremos no decorrer da nossa análise. Bakhtin (1992) concebe a linguagem como atividade constitutiva do homem, que se concretiza no processo de interação verbal. Gênero discursivo é entendido por esse mesmo autor como funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. Essa noção apresenta o gênero como estável e previsível nos aspectos temáticos, estilístico e composicional, como pode ser observado:

“Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominassem, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verdadeira seria quase impossível”. (BAKHTIN, 1997: 302).

Tipo textual é aqui entendido como materialização lingüística do discurso, conforme postulam Bakhtin (1997) e Marcuschi (2001). Para esses autores, as práticas sociais consistem no trabalho lingüístico do sujeito com a língua em situação de interação social, através do qual faz uso de

“várias operações textual-discursivas, tais como, contar, relatar um fato, ou descrevê-lo, para ilustrar o que está sendo dito, bem como refletir (sobre), comentar o que foi tomado como objeto de ilustração, a fim de fundamentar de modo consistente o que está sendo enunciado não só para convencer ou persuadir o interlocutor, como também para oferecer-lhe pistas que lhe permitam construir um sentido para o texto (SILVA, 1999:91)”.

### **EMBASAMENTO TEÓRICO**

Muitos trabalhos procuram especificar gêneros discursivos, tipos textuais, práticas sociais como os de Bakhtin (1997), Marcuschi (2001), Silva (1999), Kleiman (2003) entre outros; mas poucos propõem analisar como os gêneros discursivos são tratados (concebidos e analisados) na escola, se é que há uma abordagem desse nível do fenômeno que é considerado emanante à linguagem e a própria língua, como postula Bakhtin (1997: 31, 32):

“Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática ... Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticos)”.

Considerando, portanto, que os enunciados que pronunciamos são realizados através de gêneros, os quais permitem que atribuamos sentido aos textos que recebemos, é que destacamos a importância de os gêneros de discursos não serem analisados separados do falante/aluno – produtor de textos, da situação concreta de comunicação verbal, da relação do falante/escritor com os outros participantes da situação comunicativa, bem como do que se espera alcançar com a sua fala / texto, isto é, da finalidade comunicativa.

É nesse processo de interação social que a língua, os gêneros discursivos são concebidos. Isto porque os homens vão se constituindo e vão constituindo o mundo através da língua, nas diversas esferas sociais, visto que todos os valores sociais, éticos, morais etc são passados através dela. Nesse trabalho, é adotada a posição da maioria dos autores que vê a língua como atividade social, histórica e cognitiva e, por conta disso, a trata em seus aspectos discursivos e enunciativos, como Bakhtin (1997), Marcuschi (2002), Koch (1997), Signorini (2002) e outros. Bakhtin chega a afirmar que os gêneros do discurso refletem a menor mudança na vida social. Destaco outra passagem desse autor que reafirma essa perspectiva de língua: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. (Bakhtin, 1997: 282).

Considerando que os gêneros surgem com a língua, com a necessidade de expressar diferentes pensamentos, sentimentos em diferentes situações de comunicação; não se pode negar que a diversidade dos gêneros se relaciona a sua função (cotidiana, científica, ideológica, etc) e que cada função é realizada em esferas específicas das atividades humanas, as quais produzem “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” – os gêneros do discurso (Bakhtin, 1997: 199).

Assim a heterogeneidade dos gêneros é emanante à língua que tem como função estabelecer a inter-relação humana. Esse autor classifica os gêneros em primário e secundário.

Os gêneros primários, considerados simples, são constituídos em situação de comunicação verbal espontânea, ou seja, surgem diante de uma situação concreta de comunicação, de interação social. Esses gêneros têm um contato com a realidade que provoca o seu surgimento e com os gêneros dos outros participantes da situação, isto porque estamos falando de um processo de interação comunicativa, através do qual os indivíduos vão, paralelamente, se constituindo e vão elaborando e reelaborando gêneros mais adequados a cada novo contexto interativo. Para ilustrar cito os e-mails, os diálogos cotidianos, a carta pessoal.

Os gêneros secundários, a exemplo do texto, do romance, do discurso ideológico e científico, são considerados mais complexos por aparecerem “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa, relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sóciopolítico” (Bakhtin, 1997: 281). São caracterizados por absorverem e transmutarem os gêneros primário, destituindo-os do contato real com a situação de comunicação e com os participantes dessa situação para criar novas condições, realidades existentes, e finalidades para o seu surgimento, adequando, no entanto sua forma ou “construção composicional” às emergentes realidades. Tomando como exemplo o teatro, percebemos que realidades são criadas, quando mais de um tema é abordado (conteúdo temático), as quais propiciam condições para o surgimento de gêneros diversificados em conformidade com as atividades desenvolvidas pelos personagens (estilo). Esses gêneros apresentam uma finalidade, um para quê, um sentido, que pode ser conscientizar, informar, sensibilizar, emocionar, desestruturar, solicitar etc, o qual vai definir a construção composicional, ou seja, a apresentação dessa idéia. Desse modo, temos no teatro o gênero primário transmutado no secundário por referir-se a realidades comunicativas criadas e não as da vida cotidiana, conservando, adequando ou reinventando formas de contar caso, emitir opinião, descrever situações, ensinar fórmulas etc.

A escolha do teatro para exemplificar o gênero secundário não foi aleatória, mas por se tratar de um tipo de realidade em que as situações de comunicação imitam, transmutam as da vida real, o que em geral acontece com a escola, principalmente quando a atividade é a produção de textos, na qual os textos visam atender, em sua grande maioria, como veremos em nossa análise, uma situação comunicativa simulada. A avaliação escolar desse tipo de produção muitas vezes deixa de contemplar alguns fatores que envolvem a constituição do gênero discursivo, como a situação real, a esfera da atividade humana, os interlocutores, a finalidade comunicativa, o enunciador, e desconfigura o gênero discursivo como resultado de todos esses elementos.

Segundo Marcuschi (2002: 22, 23), quando um gênero é materializado de modo não empírico, apresentando construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas, podendo-se observar a natureza lingüística de sua composição como os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas – têm-se os tipos textuais: narração, argumentação, exposição, injunção. Esse autor ressalva que os gêneros textuais não são caracterizados ou definidos por aspectos formais, e sim por aspectos sócio-comunicativos e

funcionais; embora reconheça que os gêneros podem ser determinados pelas formas, pelas funções, pelo ambiente e ainda pelo suporte em que o texto aparece. Portanto, pode-se concluir que ao se realizar gêneros, está-se realizando tipos textuais, visto que em cada gênero pode se encontrar tipos textuais.

Em alguns trabalhos, a exemplo os de Kleiman (2003) e Soares (2001), o conceito de prática social vem sendo apresentado como atuação de um falante e / ou escritor em situações de interação social. Desse modo, a participação de um falante em uma reunião de associação de bairro ou de professores, assim como uma produção de texto por um aluno são apenas alguns exemplos de práticas sociais.

Com o avanço tecnológico dos meios de comunicação (TV, rádio, computador, etc), cada vez mais as pessoas são bombardeadas por uma enorme gama de informações. Isso contribui para que pessoas que pouco ou nunca tiveram acesso à educação formal (escolar), tenham contato com formas mais elaboradas, letradas, de expressar pensamentos, sentimentos, resolver necessidades etc e acabem fazendo uso dessas formas letradas aprendidas no seu dia-a-dia. O contato com pessoas letradas também propicia um certo nível de letramento em seus interlocutores, o letramento social de Street (1993) referido em Soares (2001), Kleiman (1995) e Marcuschi (2001).

O significado do letramento extrapola o estado ou condição de saber ler e escrever para referir-se à apropriação plena de práticas sociais de leitura e de escrita, conforme postula Soares (2001). Uma análise dessa concepção nos faz refletir sobre a situação educacional de nossa sociedade que apesar de alfabetizar sua população, já sente que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2001: 20).

O termo letramento sempre se referiu à apropriação da leitura e da escrita. É sabido que essa visão dá conta apenas de um tipo de letramento, o escolar. Vimos brevemente acima que há outros tipos de letramento, como o social. Esse trabalho se propõe a analisar uma prática social de letramento escolar – a produção de textos.

Vejamos como essa atividade foi proposta, como ela se desenvolve e os resultados alcançados com a proposta.

## **METODOLOGIA**

Foi adotada a abordagem da pesquisa participante – ativo, pois houve interação direta e constante com os informantes, os quais eram alunos da pesquisadora, na época da coleta dos dados.

A atividade de produção de um texto se deu em dois momentos, para as turmas do 1º e do 3º semestre. Primeiro, a professora das disciplinas Língua Portuguesa (curso de Administração em Marketing e Administração em Agro-Negócio – 1º semestre) e Comunicação e Expressão (curso de Turismo – 3º semestre) solicitou a produção de um texto falando da trajetória de vida do aluno, tomando como referência o seu ingresso na faculdade.

As ementas dessas disciplinas prevêem a produção de textos variados, coerentes – adequados a situações de comunicação diversas e com bom nível de informatividade. O professor pretendeu oportunizar o exercício da escrita com um tema que lhes fosse familiar, corriqueiro.

O professor não especificou em qual tipo de texto (narrativo, dissertativo, descritivo) a produção deveria ser feita, embora os alunos tivessem conhecimento das estruturas desses textos.

Essa proposta foi feita na 2ª unidade, quando se presume que os alunos já têm adquirido maior familiaridade com os colegas e com o professor, o que pode assegurar-lhes ficar mais à vontade para falar de suas vidas.

Os alunos foram informados que depois de corrigidos os textos pelo professor, eles iriam reescrevê-los, observando as anotações feitas. Isso foi feito em um outro momento, em sala de aula.

A faixa etária dos informantes se encontra entre os 18 a 50 anos. São oriundos de escolas públicas e particulares. A grande maioria deles desenvolve uma atividade profissional: comerciante, funcionário público, empresário, profissional liberal entre outras

O *corpus* de nossa análise é constituído pelos textos ((1) e (5)) e por fragmentos de textos ((2), (3) e (4)) produzidos por alunos de cada curso. Não foi feita uma análise comparativa por curso, em virtude de os textos não apresentarem diferenças lingüísticas que interessem a análise que esse estudo se propõe.

## **ANALISANDO OS DADOS**

A proposta desse trabalho é relacionar as noções de gêneros discursivos, seqüências tipológicas e práticas sociais a um tipo de letramento escolar- a produção de textos.

Inicialmente será identificado e classificado o gênero discursivo elaborado pelos alunos. A partir daí, observar-se-á a diversidade de estruturas composicionais, 1ª e 3ª pessoas do singular, que podem permear esse gênero. Em seguida, serão feitas algumas reflexões sobre o letramento escolar.

O fenômeno do letramento refere-se, como já foi dito anteriormente em outra seção, a usos de leituras e de escrita de modo a atender satisfatoriamente exigências, necessidades sociais.

Os textos dos alunos se apresentam no gênero autobiografia, o que reflete um determinado nível de letramento dos sujeitos já que atenderam adequadamente à proposta de produção escrita e de leitura, esta responsável pela interpretação do enunciado e seleção do gênero mais propício para dar conta da situação de comunicação que lhe foi proposta. Refiro-me não apenas à leitura da palavra escrita, como também à leitura de mundo, imbuída de experiências de vida do aluno, adquiridas no mundo letrado através de revista, jornais, televisão, livros etc, que lhe permitem acionar esse conhecimento: o uso de elementos que definem a estrutura composicional da autobiografia. Isto é o “conhecimento de mundo” usado por todo falante e/ou escritor tanto para produzir textos como para atribuir sentido –coerência-aos textos (orais e escritos) com os quais entra em contato” (Koch, 1997).

Desde o Ensino Fundamental, solicita aos alunos das redes pública e particular pesquisas sobre a vida de vultos da história nacional como Duque de Caxias, D. Pedro I, Tiradentes etc e regional – Lampião, Maria Quitéria etc, o que vai levando-os a familiarizarem-se com o gênero biografia, que é, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio (19 ), contar ou descrever a história da vida de uma pessoa. No Ensino Médio, ao estudar literatura, o aluno passa a ter contato mais intenso com o gênero autobiografia. Nesse período, são estudadas algumas autobiografias como as consagradas de Drummond “Confissões de um itabirano”, de Graciliano Ramos “Memórias do Cárcere” e de Manoel Bandeira “>>>>>>” entre tantos outros.

Há na biografia um biógrafo que estuda a vida de um vulto, faz pesquisa sobre essa figura, entra em contato com a pessoa, se ainda for viva, para colher mais informações sobre sua vida e escreve um documento sobre a vida dessa pessoa que se chama biografia. Por isso o texto é escrito em 3ª pessoa do singular. Já na autobiografia, que consiste, conforme o Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio (19 ), na vida de um indivíduo escrita por ele mesmo, o autor recorre a sua memória para destacar e narrar acontecimentos que considera memoráveis de sua existência e os registra em 1ª pessoa do singular.

Fora do espaço escolar, o indivíduo tem contato com esses gêneros em revistas, jornais, televisão, através de reportagens em que pessoas públicas falam de suas vidas ou aparecem falando de alguém público, ou através de livros que publicam esses gêneros.

Como pode se observar, tais gêneros circulam em uma esfera pública mais geral. São destinados a interlocutores das mais variadas esferas da atividade humana. Os textos abaixo são exemplos de autobiografias construídas para circularem em uma determinada esfera mais específica, a esfera escolar.

### **(1). “Autobiografia**

Quando pequeno, estudei no colégio João Paulo I, o meu sonho era ser um ator. Comecei a fazer peças de teatro, pela telebahia, onde minha mãe trabalhava. Fiz uma peça que se chamava Saltimbancos, foi o maior sucesso”<sup>2</sup>.

Depois fui estudar, a 5ª série, no colégio cooper cultura. Logo após, fui para o colégio Padre Ovídio. Nessa época eu já tinha que trabalhar com meu pai, pois o mesmo abriu uma loja de bicicletas. Fiquei muito envolvido com o comércio, comecei como boy, fui vendedor e cheguei a ser gerente. Quando concluir meu segundo grau, já estava decidido que iria fazer o curso de administração de qualquer jeito. Tentei o vestibular duas vezes na UEFS, não consegui e resolvi fazer na FTC, pois me deram informações muito boas dessa faculdade. Fui aprovado”.

(AGRO – M. A.)

### **(2). “Autobiografia**

...Estudei até a 1ª série em escola particular e fui para pública da 2ª até a 4ª... Os meus 11 anos foi marcado, aliás minha família, pelo fato de meu pai perder o principal meio de sustento da nossa vida, que foi o caminhão...

---

<sup>2</sup> Os textos e trechos foram transcritos na íntegra.

Entre o ginásio e o 2º grau, amadureci precocemente, tive a terrível experiência de namorar um rapaz alcoólatra, meu primeiro namorado. Eu tinha 14 anos”.

(AGRO-C. M.)

### (3). “Luis Henrique Ramos<sup>3</sup>

Filho de pais baianos, nascidos em Feira de Santana, Luis Henrique Ramos passou por várias escolas nesta cidade onde cursou desde o pré-escolar até concluir o ensino médio, no Gastão Guimarães”.

(ADM-L.H.)

### (4). “Felicidade

Antes de fazer vestibular na FTC, eu tinha uma vida voltada para o trabalho (...)

Estou fazendo planos para o futuro, lendo livros que então não lia. Hoje compro livros, leio poesia, jornais, revistas, tudo que antes não fazia e não gostava, achando que não tinha tempo. Quanto tempo perdido, mais de 20 anos.

Obrigado meu Deus mais uma vez, que continue me dando força, determinação, coragem para esse novo mundo”.

(TUR-MD).

Observa-se que o aluno se utiliza de seu conhecimento prévio sobre os gêneros de caráter autobiográfico e de suas funções para produzir os seus textos. Conservam a estrutura composicional desses gêneros que apresentam fatos, marcando anterioridade e posterioridade – próprios da narração. Vejamos essa idéia em: “Quando pequeno, estudei... Depois fui estudar 5ª série... Quando concluir meu 2º grau...” (1); “Antes de fazer vestibular... Hoje compro livros...” (4) – TUR – MD); “... meus 11 anos foi marcado,... meu primeiro namorado. Eu tinha 14 anos”. (2) AGRO – C). A demarcação cronológica é feita em (4) pelos conectivos adverbiais **antes** e **hoje** e em (2) pelas idades 11 e 14 anos e pelas séries “1ª série, 2ª até a 4ª série”. Tem-se nos textos (1), (2), (4) a presença de traços de autobiografia. O aluno faz uso do recurso da 1ª pessoa do singular para falar de suas vidas, como pode ser ilustrado com as passagens: “Tentei o vestibular duas vezes...” (1); “Estudei até a 1ª série em escola particular...” (2); “...eu tinha uma vida voltada para o trabalho...” (4). A escolha do título “Autobiografia” (1) e (2) é um outro recurso usado para marcar a intencionalidade do aluno, que é falar de si.

Observamos que outra realidade foi criada para que o gênero selecionado fosse produzido. Na sua prática social de letramento, contextualizada, o aluno faz uso da língua para responder às exigências de escrita de uma instituição social – a escola. O aluno nessa situação interativa sabe quem é o seu interlocutor, e o seu produto é destinado a ele (o professor). Nesse contexto, a autobiografia passa de um gênero do discurso que circula em uma esfera pública mais geral, para um gênero que circula em uma esfera também pública, porém mais específica, que é a escola, ou seja, passa a ser gênero escolar. É um discurso sob encomenda, para cumprir uma finalidade: o exercício da escrita.

Pode-se observar ainda, em (4), uma avaliação negativa do tempo que M.D. ficou sem estudar: “Quanto tempo perdido, mais de 20 anos”. (TUR – M.D). Essa passagem é representativa de um enunciado de caráter argumentativo. Isso permite mostrar a heterogeneidade textual permeada em um gênero, como postula Marcuschi (2002). Esse mesmo aluno faz uma avaliação positiva do seu acesso (retorno) ao letramento escolar de nível superior. Mostra-se satisfeito por estar em contato com a leitura e a escrita através dos suportes citados livros, jornais, revistas. Parece também reconhecer a importância social do letramento em nossa sociedade letrada, o qual pode permitir fazer “planos para o futuro”, quem o possui entra em contato com um “novo mundo”, ignorado por quem não teve a oportunidade de desfrutar do conhecimento que o letramento escolar proporciona. É a felicidade da descoberta do conhecimento que o aluno se refere em seu título e em seu texto.

Já em (3), L.H. utiliza o uso do verbo na 3ª pessoa do singular, como recurso para falar de si próprio que é o recurso linguístico utilizado nas biografias, quando um biógrafo descreve e/ou conta a história da vida de uma pessoa. Podemos inferir que esse aluno escolheu falar de si de forma mais objetiva e impessoal usando a 3ª pessoa do singular, o que provoca simultaneamente um efeito de um certo distanciamento em relação ao conhecimento que está sendo narrado. A escolha do título, Luis Henrique Ramos, seu próprio nome, mostra familiaridade, conhecimento do tema abordado: sua vida. O aluno se utiliza desse recurso para apagar a 1ª pessoa do discurso ao referir-se a si próprio.

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

As escolhas lingüísticas adequadas (usos das 1ª e 3ª pessoas singular), os conteúdos selecionados, passagens de suas vidas pessoal e profissional, narradas no passado; as marcas cronológicas dessas passagens; os títulos escolhidos, tudo isso evidencia que os alunos têm um conhecimento prévio dos gêneros e os dominam, como pode ser observado não só em (3) como também em (1), (2) e (4) quando os alunos produziram os seus textos em 1ª pessoa e justificaram a seleção desse recurso lingüístico com o título “Autobiografia”.

Passemos a observar um outro exemplo de autobiografia.

##### (5). “Minha trajetória de vida profissional

Nasci na cidade de Macau – RN, no dia 06 de Setembro de 1964.

No ano de 1981, ingressei na EFTRN (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte), para cursar o curso técnico de nível médio eletrotécnica, concluindo em 1982. Em 1984, fiz estágio na mineração Morro Velho S. A, na cidade de Jacobina-Ba. Após o estágio, fui contratado como auxiliar técnico. No ano de 1989, já exercia o cargo de Supervisor Geral de Manutenção Elétrica e recebi um convite para trabalhar na mesma função na CVRD (Companhia Vale do Rio Doce) a maior mineradora da América do Sul, na cidade de Teofilândia-Ba, onde resido e trabalho até hoje. No período de 1984 a 1991, sempre trabalhei com manutenção elétrica. Em 1992, o meu gerente apresentou-me o seguinte desafio: supervisionar além da manutenção elétrica também a manutenção mecânica, aceitei o desafio e até o ano de 2001 trabalhei nas referidas áreas. Em 2002 houve uma mudança na gerência e fui transferido para ser gestor na área de PPC (Planejamento, Programação e Controle de Manutenção de Equipamentos Móveis), mais um desafio que certamente trará novas experiências e bons resultados.

Mesmo possuindo apenas o curso técnico, ocupo um cargo na CVRD de nível superior, por este motivo fui orientado a fazer um curso de Administração, o qual a empresa reembolsa 60% das mensalidades.

Hoje faço este curso...”

(AGRO – V.I)

Primeiro quero ressaltar que V.I. também especifica o recorte de sua abordagem no título, o qual cria expectativas para uma área de sua vida: a profissional. Além disso, todo o seu texto é marcado cronologicamente por momentos importantes de sua carreira profissional: estágio, promoções, propostas de trabalho, como vimos acima.

Todas as sucessivas conquistas adquiridas no trabalho nos levam a inquirir que V.I. detém um conhecimento na sua área de atuação profissional que o permitiu progredir profissionalmente, chegando a ocupar um cargo destinado a quem possui um nível de escolaridade superior ao que ele possuía na época de assumir tal cargo (curso técnico).

O aluno parece assumir a importância social do letramento escolar, sem o qual, em nossa sociedade, torna-se difícil responder a determinadas exigências do mercado de trabalho, como constatou V.I.: “Mesmo possuindo apenas curso técnico, ocupo um cargo de nível superior, por este motivo fui orientado a fazer um curso superior...”

O conhecimento técnico em sua área de atuação, sua experiência profissional não mais lhe bastavam e foi preciso buscar um nível mais elaborado do conhecimento para legitimar o cargo que ocupava, o que se constata com essa passagem: “Hoje faço esse curso”.

Esses textos também apresentam marcas reveladoras de níveis diferentes de letramento. O texto (1) está muito próximo da oralidade, como pode ser observado no primeiro parágrafo, apesar de no segundo parágrafo, encontrarmos algumas marcas de escrita: “(...) pois o **mesmo** abriu uma loja de bicicleta (...)”, “já estava decidido que **iria** fazer o curso de administração (...)”. O uso do dêitico “mesmo” e o uso adequado do tempo futuro do pretérito do indicativo são indícios disso. Algumas expressões usadas no texto (2) refletem o contato do aluno com a leitura e a escrita de outros textos, conforme pode-se observar: “ (...) **pelo fato de** meu pai perder o principal meio de sustento da nossa vida, (...) amadureci precocemente (...)”. O texto (2) encontra-se num nível mais elaborado de escrita em relação ao texto (1), no qual a oralidade está mais presente. Já o texto (5), é todo marcado por expressões que evidenciam um nível mais elevado de escrita em relação aos outros textos: “(...) **ingressei** na EFTRN (...)”, “meu gerente **apresentou-me** (...)”, “(...) Em 2002 **houve** uma mudança (...). Pode-se observar que esse texto é bem escrito, bem seqüenciado, os períodos bem intercalados, não apresentando trechos incoerentes. Isso revela um nível mais elevado de letramento, adquirido, possivelmente, em suas práticas sociais, na escola e no trabalho.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora o professor não tenha explicitado os objetivos e formato da produção textual ao solicitar que o aluno falasse sobre sua trajetória de vida, este conseguiu definir o conteúdo a ser abordado, ao fazer recortes diferentes de suas vidas para apresentar; a estrutura composicional, ou seja, os recursos lingüísticos mais apropriados para o gênero selecionado. Essa adequação à proposta do professor se deve aos conhecimentos prévios (experiências adquiridas na escola e fora dela sobre formas de contar ou descrever histórias da vida de alguém) que o aluno recorreu, os quais lhe permitiram chegar ao gênero possível de se apresentar trajetórias de vida.

Ressalto a importância de se precisar os elementos constitutivos de uma situação de comunicação (a situação, finalidade, esfera da atividade humana, etc) mesmo quando ela não seja real, como acontece na escola, para que os alunos possam escolher em que tipo de gênero apresentar o seu texto. Essa atitude terá como resultado textos adequados às situações de comunicação propostas. Além disso, ou junto a isso, é preciso criar mais espaços na escola para oportunizar o exercício da língua oral e escrita.

Todas as produções lembraram a estrutura composicional da biografia e da autobiografia – gêneros através dos quais se narra ou descreve a história da vida de uma pessoa. Como foi visto, os alunos apresentaram acontecimentos considerados importantes para resgatar e ou para mostrar um pouco de suas vidas. Esses acontecimentos foram demarcados cronologicamente, visando, de certa forma, frisar alguma intencionalidade que ora parecia ser expor mudanças de estado ou de condição, como pode ser observado nos dados (1), (2) e (4) e ora parecia mostrar que todas as atividades desenvolvidas estavam relacionadas a uma única área, o que serve para comprovar conhecimento específico em uma área de atuação, como vimos em (5). Isso é muito comum encontrar, por exemplo, em biografias e autobiografias de pessoas públicas.

O que foi dito embasa a idéia de que os alunos se apropriaram satisfatoriamente de uma prática de leitura e de escrita em uma situação concreta de interação comunicativa em sala de aula, embora não tenha sido bem explicitada a proposta de produção escrita pelo professor. Esse resultado mostra a escola como um espaço possível para aprimorar o saber ler, o saber escrever, o saber falar, adequando-os a diferentes situações de comunicação e a exigências sociais, isto é, espaço para o letramento

“exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, ... para divertir-se...” (Soares, 2003:91, 92)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, Ângela B. Introdução: o que é Letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Ângela B. Kleiman (org). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaca. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- SILVA, Jane Quintiliano G. **Gênero Discursivo e Tipo Textual**. SCRIPTA, Belo Horizonte, V.2, n.4, p. 87-106, 1º semestre. 1999.
- SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: Kleiman, Ângela B (org.). **Os significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001  
\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: Ribeiro, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil**. SP: Global, 2003.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, Ângela Paiva (org). Gêneros textuais e Ensino, Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.



- \_\_\_\_\_ . Letramento e Oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Inês Signorini (org). **Investigando a relação oral/escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

# A CLASSE TEXTUAL OPINATIVA E AS MODIFICAÇÕES TEXTUAIS ESQUEMÁTICAS DO DISSERTATIVO, NO DISCURSO CIENTÍFICO.

Regina Célia Pagliuchi da Silveira  
PUC/SP-Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa

## Resumo

Este texto está situado na Linguística Textual e trata do texto dissertativo acadêmico e de suas modificações textuais. Tem-se por objetivos: descrever esquemas textuais e apresentar suas condições de produção discursiva.

O corpus analisado compreende um conjunto de textos, coletados em livros, revistas científicas e de divulgação científica brasileiras. O critério analítico segue as categorias textuais e suas respectivas regras de ordenação, convencionadas na e pela comunidade acadêmica.

Os resultados obtidos indicam que: 1. o dissertativo científico é da classe opinativa que agrupa diferentes tipos textuais, conforme a formação discursiva; 2. o esquema textual de uma tese é expositivo e produzido para um auditório de interessados e/ou iniciantes nas ciências; 3. o esquema textual de duas teses é conflitante e produzido para um auditório que tem a posse do “saber científico”.

Conclui-se que há tipos textuais formalizadores da opinião científica.

Palavras-chave: classe de texto opinativa, tipo de texto, dissertativo acadêmico.

Este texto se situa na área da Linguística Textual e trata do dissertativo acadêmico e suas modificações textuais, conforme as suas condições de produção discursiva. Tem se por objetivo descrever os esquemas textuais, de forma a caracterizá-los pelas suas condições de produção discursiva.

A Linguística Textual desenvolve-se, a partir da segunda metade do século XX, e tem por tarefas: definir e explicar o que faz uma expressão verbal, ser um texto; investigar o processamento cognitivo das informações (coesão e coerência) e construir tipologias de texto. O seu objeto de estudo é a boa formação do texto.

O corpus analisado foi coletado em livros, revistas científicas brasileiras de pesquisa e de divulgação científica. As análises realizadas têm por critério as categorias textuais e suas regras de ordenação, relativas a esquemas textuais típicos.

Tem se por pressuposto que o dissertativo acadêmico é formalizado pelo discurso científico e que este é modalizado pelo “saber”, “fazer-saber”.

Os resultados apresentados são parciais e participam de uma pesquisa mais ampla relativa a tipos textuais do discurso científico.

## 1. Tipos textuais

Durante o desenvolvimento da Linguística Textual, há o aparecimento de diferentes tipologias textuais.

Isenberg (1987) discute as diferentes tipologias já existentes e propõe que uma tipologia de texto satisfatória deve ser fundamentada em uma perspectiva teórica que diferencie classes e tipos de textos. Segundo o autor, é necessário ter critério para se classificar de textos, a fim de se construir uma tipologia mais precisa; para tanto, propõe diferenciar classe de texto de tipo de texto. A classe de texto define-se por um conjunto específico de características que descreve determinadas propriedades gerais, relativas a certos textos. O tipo de texto é uma designação teórica de uma forma específica de texto que pode ser agrupada em classe de texto, a partir de suas propriedades gerais.

Nesse sentido, entende-se que os textos acadêmicos são do tipo dissertativo que se agrupa na classe textual opinativa. Tal tipo apresenta modificações, dependendo das condições de produção discursiva que selecionadas para a interação comunicativa do produtor com o seu auditório.

Entende-se, também, que os acadêmicos constituem um grupo social, independente de uma nação, que pode ser definido por suas cognições sociais. Ao se iniciar na academia, os alunos progressivamente vão aprendendo a construir/reconhecer os tipos textuais convencionados na e por esta academia. Durante o processo de aquisição, os esquemas textuais de cada tipo vão sendo armazenados na memória social de longo prazo dos membros do grupo, de forma a facilitar o processamento das informações que ocorre na

memória de trabalho dos acadêmicos. Esses tipos textuais orientam entre outras, as normas de publicação, as avaliações de pesquisas e as bancas examinadoras.

A pesquisa realizada justifica-se, pois o tempo exigido para o armazenamento de esquemas textuais na memória de longo prazo é grande; portanto, para facilitar a tarefa de professores e alunos na academia, a investigação dos tipos textuais traz contribuições.

## 2. O discurso acadêmico

O discurso acadêmico é definido por uma prática sócio-interacional realizada pelos membros de um determinado grupo social, os acadêmicos. Tal prática define o papel dos participantes, suas ações e as relações interacionais tanto na estrutura social quanto no seu funcionamento simbólico, pelo uso da língua.

Como se sabe, o discurso acadêmico é produzido na universidade e apresenta uma variedade de modificações discursivas que percorre o discurso científico da pesquisa, o discurso científico da revisão, o ensaio científico, as resenhas, o didático científico, etc. Esta variação está relacionada à classe textual opinativa que passa a agrupar diferentes tipos textuais, de forma a serem designados, de forma mais geral, dissertativos científicos.

Como se sabe, o discurso científico vem sendo definido pela modalização do “saber”. Este é relativo tanto à investigação realizada quanto à comunicação dos resultados obtidos pela pesquisa. Num primeiro momento, O “saber”, obtido pela investigação científica é formalizado pelo tipo textual narrativo “problema e resolução”; na situação inicial, o cientista parte de um “não-saber” e realiza sua investigação para obter, na situação final, a posse do “saber”. O tipo textual narrativo é organizado pelas categorias textuais: Problema, Material e Métodos, Resultados Obtidos. Num segundo momento, o cientista necessita “fazer-saber” à comunidade científica a sua descoberta; este discurso é do tipo dissertativo.

Assim sendo, faz-se necessário considerar, conforme Silveira (1993, 1994) que o discurso científico compreende a junção de dois discursos: um envolvido que se define pela narrativa do “não-saber > saber” e que é realizado de forma solitária pelo cientista cujos fracassos são maiores que o sucesso; o outro, o discurso envolvente, é social e interaciona discursivamente o cientista e seu auditório, de forma a persuadi-lo que seus resultados obtidos são um sucesso; trata-se, portanto, de uma opinião. Logo, o discurso envolvente é caracterizado pelo uso de argumentos de probabilidade, pois as provas são necessárias, para justificar a conclusão do cientista. Trata-se de probabilidade, na medida em que os resultados obtidos não são suficientes, embora provados, para construir generalizações teóricas e/ou metodológicas. Por essa razão, propõe-se que o discurso científico envolvente é formalizado por tipos de textos da classe opinativa.

## 3. A classe textual opinativa

Van Dijk (1997), considera a opinião como parte da vida cotidiana e, por essa razão, ela está presente em muitos tipos de textos, desde as conversações descontraídas até o poético, o dramático, o noticioso, o ficcional etc. O conceito de opinião é complexo e pode ser predicado por diferentes prismas. Para o autor, a concepção de opinião, é definida como uma forma especial de representação mental, sendo que a sua aquisição, seus usos e funções são sociais e a sua expressão, na maioria das vezes é discursiva, pois há muitas opiniões que não são expressas por textos verbais e só pensadas. Por essa razão, o conceito de opinião circunscreve-se na inter-relação das categorias analíticas cognição, sociedade e discurso.

A opinião situa-se, inicialmente, na mente e implica que quando se tem uma opinião sobre X é necessário que já se tenha uma representação mental de X. Ao se avaliar X, constrói-se uma opinião sobre X.

Entende-se que o dissertativo científico é um tipo textual da classe opinativa, na medida em que ao se concluir a narrativa da descoberta (problema e resolução), o cientista obtém uma representação mental de X, ou seja, o “saber” novo adquirido. O discurso envolvente, do tipo dissertativo, define-se pela avaliação de X (o saber novo adquirido), de forma a se expressar uma Conclusão. O uso dos argumentos objetiva convencer e /ou persuadir o auditório do valor ótimo, atribuído pelo cientista à sua descoberta.

O discurso científico da pesquisa diferencia-se do discurso de divulgação científica: o primeiro é produzido pelo cientista e o segundo é produzido pelo divulgador que não é o cientista. Enquanto o discurso científico da pesquisa interaciona o cientista com a comunidade científica, o discurso da divulgação científica interaciona um divulgador com um auditório, formado por pessoas interessadas, mas não especialistas na temática tratada; já, o discurso científico didático interaciona professor/aluno, de forma a definir o auditório como iniciantes nos conhecimentos situados, no paradigma científico.

Por haver limite de espaço físico, este texto apresenta exemplos textuais pequenos que foram selecionados em periódicos de divulgação científica e recortes de textos acadêmicos longos.

#### 4. Resultados obtidos

Resultados obtidos indicam que o dissertativo científico é um tipo de texto da classe opinativa que sofre modificações, dependendo de como o auditório é representado pelo produtor. Foram detectadas duas modificações textuais, ou seja, texto dissertativo-expositivo de uma tese e texto dissertativo-argumentativo propriamente dito de duas teses.

##### 4.1 Texto dissertativo-expositivo de uma tese

O texto dissertativo de uma tese é designado dissertativo-expositivo. Expor implica fazer o outro “saber” o que “ não-sabia”, de forma a auxiliá-lo a preencher áreas lacunares deixadas na enunciação lingüística dos textos. Logo, trata-se da expansão das informações por explicitações de conhecimentos, para conduzir o auditório a fazer inferências e a hierarquizar a construção do sentido mais global.

A exposição científica é uma modificação do dissertativo científico e é formalizado pelo seguinte esquema textual, definido pelas categorias: Apresentação, Justificativa-exposição e Conclusão.

A categoria Apresentação agrupa as palavras e frases de um texto-condensado que constrói para o auditório de interessados ou iniciantes em ciência, o sentidos mais globais do tema do texto enunciado. Dessa forma, estrategicamente o autor auxilia e orienta a construção da coerência global do texto, pela representação em língua do assunto a ser tematizado. Trata-se de uma síntese das informações, hierarquizadas pelo produtor, dependendo do que se tematiza como unidade referencial.

A categoria Justificativa-Exposição agrupa palavras e frases de um texto-expandido, de forma a explicitar, estrategicamente, para o auditório as informações necessárias que justificam, como provas, a opinião do autor. De outra forma, poder-se-ia dizer que o autor “faz-saber” o seu auditório do que “não sabia” e, para tanto, orienta-o a fazer as inferências necessárias para a expansão de sentidos específicos, implícitos no texto-reduzido, apresentado inicialmente.

A categoria Finalização agrupa as palavras e frases que organizam o enunciado textual opinativo.

A título de exemplificação, apresenta-se o texto 1:

“Na Amazônia em grande parte a floresta faz o solo. É um solo ralo que, por vezes, não ultrapassa vinte a trinta centímetros. As árvores formam com suas raízes, uma densa rede que recebe as folhas mortas. Estas, com a umidade e o calor, apodrecem e fermentam. Vírus e microorganismos, também garantem a sobrevivência da flora da fauna, dos homens. Como se diz - ali, o solo viverá enquanto a floresta existir. A introdução de culturas em áreas extensas deve ser feita com a máxima cautela. Urge, portanto, conhecer o comportamento global da floresta, dentro das condições ecológicas.” (Flávio L.Motta, *A floresta amazônica*)

A organização textual, em sua progressão, compreende:

Texto-reduzido: o autor inicia o seu texto com um conjunto de palavras e frases que situam o referente do texto, a floresta amazônica – “Na Amazônia em grande parte a floresta faz o solo.”

Texto-expandido: o autor agrupa palavras e frases que expandem por sentidos secundários os sentidos mais globais explicitados anteriormente pelo texto-reduzido. A progressão semântica do texto é orientada pelas palavras enunciadas, no texto-reduzido:

- “Na Amazônia” = a floresta amazônica compreende “as árvores formam com suas raízes, uma densa rede que recebe as folhas mortas”;

- “o solo” = “um solo ralo que, por vezes, não ultrapassa vinte a trinta centímetros”; “as folhas (...) com a umidade e o calor apodrecem e fermentam, vírus e microorganismos, também garantem a sobrevivência da flora e da fauna dos homens”.

Organização opinativa = uma tese:

Referente-textual = a floresta amazônica tematizada no solo

Premissa-hipótese = “como se diz - ali o solo viverá enquanto a floresta existir”;

Causalidade = “Na Amazônia em grande parte a floresta faz o solo”.

Opinião = “a introdução de culturas em áreas extensas deve ser feita com a máxima cautela”.

Tese 1 = “urge, portanto, conhecer o comportamento global da floresta dentro das condições ecológicas”.

A título de exemplificação, apresenta-se o texto 2:

“Viver é mesmo uma ginástica. O coração se contorce para bombear o sangue que por sua vez corre o corpo inteiro. A respiração estica e encolhe os pulmões. O aparelho digestivo dobra e desdobra com o alimento. Tudo na vida animal é movimento – músculos que se contraem, músculos que se estendem. Graças a cerca de 650 músculos o homem pode, além de viver, ficar em pé, andar, dançar, falar, piscar os olhos, cair na gargalhada, prorrromper em lágrimas, expressar no rosto suas emoções, escrever e ler este texto. Portanto, o desempenho da musculatura é muito mais forte que mera força bruta.” (Revista *Superinteressante*, nº02, 1988)

A organização textual compreende a explicitação estratégica de informações relativas a “viver”, por palavras substantivas: “coração, sangue, corpo inteiro, respiração, pulmão, aparelho digestivo, vida animal, movimento, músculos”; e “ginástica” é explicitada por verbos “contorce, bombear, estica, encolhe, dobra, desdobra, contraem, estendem”. Dessa forma, o autor representa em língua a sua opinião.

Texto-reduzido: o autor inicia o seu texto com um conjunto de palavras e frases que situam o referente do texto, a vida humana – “Viver é mesmo uma ginástica”.

Texto-expandido: o autor agrupa palavras e frases que expandem por sentidos secundários os sentidos mais globais, explicitados anteriormente pelo texto-reduzido. A progressão semântica do texto é orientada pelas palavras enunciadas, no texto-reduzido:

- “Viver, Ginástica” = “O coração se contorce para bombear o sangue que por sua vez corre o corpo inteiro. A respiração estica e encolhe os pulmões. O aparelho digestivo dobra e desdobra com o alimento.”

Organização opinativa = uma tese:

Referente textual = a vida humana tematizada no movimento

Premissa-hipótese = se “Tudo na vida animal é movimento – músculos que se contraem, músculos que se estendem.”;

Causalidade = “650 músculos” em movimento;

Opinião = “Graças a cerca de 650 músculos o homem pode, além de viver, ficar em pé, andar, dançar, falar, piscar os olhos, cair na gargalhada, prorrromper em lágrimas, expressar no rosto suas emoções, escrever e ler este texto”.;.

Tese 1- Conclusão = “o desempenho da musculatura é muito mais forte que mera força bruta”.

Em síntese, o uso argumentativo do dissertativo-expositivo compreende a passagem do texto-reduzido para o texto-expandido, para justificar a Conclusão. Assim sendo, o autor prova a validade de sua conclusão pelo princípio da cooperatividade com o seu auditório.

#### 4.2 Texto dissertativo-argumentativo propriamente dito de duas teses

Argumentar, em sentido restrito, implica levar o auditório a dar a sua adesão à conclusão do autor. O dissertativo-argumentativo propriamente dito é produzido com a seguinte condição de produção discursiva: o auditório é formado por membros da comunidade científica que já conhecem a tese 1. O autor situa a tese 1, contra-argumenta e apresenta argumentos para provar a validade da tese 2 que compreende a sua conclusão.

A título de exemplificação, apresenta-se o texto 3:

“Não há comicidade fora do que é propriamente humano. Uma paisagem poderá ser bela, graciosa, sublime, insignificante ou feia, porém jamais risível. Riremos de um animal, mas porque teremos surpreendido nele uma atitude de homem ou certa expressão humana. Riremos de um chapéu, mas no caso o cômico não será um pedaço de feltro ou palha, senão à forma que alguém lhe deu, o molde da fantasia humana que ele assumiu. Como é possível que fato tão importante em sua simplicidade, não tenha merecido atenção mais acurada dos filósofos? Já se

definiu o homem como ‘um animal que ri’. Poderia também ter sido definido como um animal que faz rir, pois se outro animal o conseguisse, ou algum objeto inanimado, seria por semelhança com o homem pelas características impressas pelo homem ou pelo uso que o homem dele faz”. (Henri Bergson, *O riso*)

A organização textual do dissertativo- argumentativo propriamente dito compreende:

Referente textual = o riso, o cômico;

Tese 1= “Já se definiu o homem como ‘um animal que ri’.

Contra-argumentos 1. “raremos de um animal, mais porque teremos surpreendido nele uma atitude de homem ou certa expressão humana”;

2. “raremos de um chapéu, mas no caso o cômico não será um pedaço de feltro ou palha, senão a forma que alguém lhe deu o molde da fantasia humana que ele assumiu.”

Opinião do autor a respeito da tese 1 = “como é possível que fato tão importante em sua simplicidade não tenha merecido atenção mais acurada dos filósofos”;

Tese 2 = “o homem é definido como um animal que faz rir”

Argumentos = 1. se outro animal o conseguisse, ou algum objeto inanimado, seria por semelhança com o homem.

2. seria “pela característica impressa pelo homem ou pelo uso que o homem dele faz”.

Causalidade das duas teses = “não há comicidade fora do que é propriamente humano, Uma paisagem poderá ser bela, graciosa, sublime, insignificante, ou feia porém jamais risível”.

Premissa hipótese tese 2 = se só raremos devido às ações humanas que constroem o molde da fantasia humana e que é projetado num mundo referencial.

Conclusão tese 2 = o homem é um animal que faz rir os homens.

Em síntese, como foi indicado, trata-se de uma situação conflitante, pelo embate de duas teses.

A título de exemplificação, apresenta-se o texto 4:

“O transporte ferroviário representa o meio mais eficaz e econômico para movimentação da carga pesada.

No Brasil, o desenvolvimento do transporte ferroviário está intimamente ligado ao desenvolvimento da economia cafeeira, foi ela quem gerou as condições necessárias para a construção das primeiras ferrovias, em meados do século XIX.

Em 1859, foi inaugurada a nossa primeira ferrovia com 14,4 km de extensão e 1 m de bitola, construída pela Imperial Companhia de Estradas de Ferro, por Irineu Evangelista de Souza ligando o porto de Mauá, Baía da Guanabara à Serra de Estrela, no caminho de Petrópolis.

Logo após, outras ferrovias surgiram rapidamente: em São Paulo, as estradas do Café, financiadas por capitais ingleses; no Nordeste, as estradas de Ferro da Zona da Mata e do Recôncavo Baiano. Estas ferrovias foram construídas para atender às economias agrícolas de exportação.

De 1870 à 1920, vivemos a ‘era das ferrovias’, que chegou a estabelecer mais de trinta km de extensão de linhas férreas. Na evolução do processo de construção destacamos:

- 1851 – Estradas de Ferro D. Pedro II
- 1868 – Estrada de Ferro Santos-Jundiá
- 1868 – Companhia Paulista de Estradas de Ferro
- 1872 – Companhia de Estradas de ferro São Paulo- Rio de Janeiro
- 1872 – Companhia Mojiana de Estradas de Ferro

O ritmo de crescimento da instalação de ferrovias de 1854 a 1920 é extraordinariamente rápido, pois em menos de 70 anos passamos de 14 km de extensão ferroviária para 28.556 km, este ritmo começa a cair a partir da década de 1920, embora a extensão da linhas férreas atinja sua kilometragem máxima em 1960 com 38.339 km, no entanto, a partir daí com a política do transporte rodoviário começa a eliminação de ramais deficitários, atingindo-se 30.300 km de extensão em 1970, mostrando a tendência à diminuição devida à política de transportes do Brasil, voltada para o transporte rodoviário.

Hoje, o Brasil é um país pobre em ferrovias.” (Marcos de Amorim Coelho e Nilce Bueno Soncin, *Geografia do Brasil*)

A organização textual do dissertativo argumentativo propriamente dito compreende:  
Referente = o transporte pesado no Brasil, tematizado na eficácia e custo;  
Tese 1 = A política brasileira de transporte pesado elege as rodovias  
Contra-argumentos = 1. eliminação de ramais ferroviários deficitários; 2. a interrupção da construção de outros ramais; 3. a diminuição da rede ferroviária, em geral;  
Opinião do autor a respeito da tese 1 = “Hoje, o Brasil é um país pobre em ferrovias”;  
Tese 2 = A política de transporte pesado elege as ferrovias;  
Argumentos = 1. no Brasil o desenvolvimento do transporte ferroviário está intimamente ligado ao desenvolvimento da economia cafeeira. Foi ela quem gerou (...) em meados do século XIX.”; 2. o breve histórico das ferrovias brasileira, acompanhado de datas e regiões.  
Causalidade das duas teses = a necessidade de uma política de transportes pesados no país  
Premissa- hipótese tese 2 = se “hoje, O Brasil é um país pobre em ferrovia”  
Conclusão tese 2 = (implícita) Logo, hoje o transporte da carga pesada no Brasil é ineficaz e caro.

Em síntese, o uso argumentativo do dissertativo-argumentativo propriamente dito é explícito e compreende contra-argumentos e argumentos para justificar a Conclusão, por provas efetivas que podem ser conferidas pelo auditório. Assim sendo, compreende a passagem argumentativa da tese 1 para a tese 2, para justificar da opinião do autor, a fim de que ele leve o ser auditório a abandonar o que sabia e aceitar a nova conclusão.

À guisa de conclusão

A pesquisa realizada indica que a proposta de Isenberg (1987) é adequada para se estabelecer um critério mais preciso para a construção de tipologia de textos, pois, segundo a pesquisa realizada, o dissertativo acadêmico é um tipo de texto organizado, esquematicamente, pelas categorias canônicas Premissa-Hipótese, Justificativa e Conclusão. Tal tipo de texto é de estrutura argumentativa para justificar, opinativamente, de forma avaliativa a conclusão do autor.

Como se sabe, hoje, a questão de gêneros tem sido objeto de discussão e pesquisa. Segundo a pesquisa realizada, poder-se-ia dizer que os tipos de textos são relativos aos gêneros discursivos que se diferenciam a partir das práticas convencionadas socialmente para a interação humana. Um discurso pode, também, ser definido enquanto prática social, por um modalizador; no caso do científico-acadêmico, esse é o “saber”, como foi indicado anteriormente. É necessário, ainda, que as condições de produção de um discurso propiciem modificações do tipo textual base, de forma a ocorrer esquemas textuais diversificados; no caso tratado, o dissertativo-expositivo e o dissertativo argumentativo propriamente dito.

Tratar de gêneros discursivos e de tipos de textos implica multidisciplinariedade, devido à intersecção com as categorias analíticas Discurso, Sociedade e Cognição. A intersecção entre gêneros e tipos poderá abrir novas perspectivas para se descrever as diferentes classes de textos existentes na sociedade.

Este trabalho não se quer conclusivo, embora permita a abertura de novas perspectivas para o estudo do texto. Assim, propõe que uma classe de texto agrupa diferentes tipos de textos, cada qual convencionado pelos membros que agem em cada prática discursiva. Logo, cada gênero discursivo poderá ser definido pelos seus tipos de textos, convencionados socialmente; cada tipo está agrupado em uma classe comum a vários textos. Faz-se necessário considerar que são as variedades de condições de produção discursiva que propiciará a descrição das modificações textuais, de forma a ocorrer esquemas textuais subtipificados.

## Bibliografia

ISENBERG, H. “Questions fundamentales de tipologia textual”. BERNÁRDEZ, Enrique (Org.) *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros, 1987.

SILVEIRA, R.C.P. - “ Artigos científicos de pesquisa”. *Anais do CELLIP*. Paranavaí: Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras, 1993.

----- - “Em busca de uma tipologia textual dos discursos científicos”. *Problemas atuais da análise do discurso*. Série Encontros, n° 01 UNESP/Araraquara, 1994.

Van Dijk, T. A. - *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós, 1997.



## Resumo

Neste trabalho, é apresentada uma proposta de aplicação de estudo de poemas resultante da reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa iniciada pelos PCNs em 1998. Isso leva à popularização do conceito de gênero textual. O lirismo poético é marcado por um modo de enunciação, uma temática e uma pragmática, o que significa que o poema retrata determinada comunidade discursiva (Stalloni, 2001). Considerando as condições de produção dos poemas “Cidadezinha qualquer” e “Poema tirado de uma notícia de jornal”, textos de Carlos Drummond e Manuel Bandeira que freqüentam assiduamente os livros didáticos, busca-se mostrar não só a relevância dos estratos lingüísticos, mas também a análise dos aspectos discursivos que via de regra são ignorados nos livros didáticos. A análise encaminha para a necessidade de trabalhar com questões mais amplas que envolvem o texto poético, explorando desde aspectos expressivos da língua até os posicionamentos dos sujeitos envolvidos na compreensão do texto

Palavras-chave: Ensino – Gênero - Poema

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, é apresentada uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir do advento dos PCNs em 1998. Com base nas novas propostas de diretrizes para este ensino, busca-se contribuir com exemplos de análises de textos poéticos em sala de aula. Para os PCNs, o ponto de partida e de chegada do ensino de língua é o texto em suas várias manifestações empíricas, ou seja, os gêneros textuais.

Pretende-se demonstrar que o trabalho com o texto poético não só é possível, mas também pode ser prazeroso. Deseja-se levar os alunos a descobrirem que a atribuição de significados ao texto é uma atividade que pode ser estudada e aprendida. Os significados são vários, mas não todos. Os significados se dão nos textos e podem ser apreendidos nos seus estratos lingüísticos e pela interação com o leitor, considerando as condições de produção dos discursos. Assim, verificar esses estratos, sobretudo no texto poético em que a linguagem é trabalhada de forma consciente, é relevante para a leitura dos textos.

Para isso, são analisados dois poemas de autores conhecidos – Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira – e que freqüentam assiduamente os livros didáticos. Busca-se mostrar não só a relevância dos estratos lingüísticos, mas também a análise dos aspectos discursivos presentes nos textos e que, via de regra, são ignorados nos livros didáticos.

## NOVAS TENDÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nos últimos anos, tem se tornado crescente a preocupação com o ensino de Língua Portuguesa. Discussões, estudos e pesquisas foram e estão sendo efetivados no sentido de buscar novas maneiras/metodologias de ensino que considerem o conhecimento do aluno, mas que, ao mesmo tempo, propiciem a reflexão sobre a língua e seu uso competente nas mais diversas situações de comunicação.

Dentre as publicações sobre os temas que envolvem o ensino da língua materna, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) têm-se destacado, desencadeando uma série de pesquisas por parte de estudiosos da língua. Publicados em 1998 pelo Ministério da Educação e Desporto-MEC, constituem-se como instrumentos de apoio pedagógico ao trabalho docente e visam embasar as discussões acerca do ensino e currículo de Língua Portuguesa. Pautam-se em concepções teóricas inovadoras e comportam propostas que apontam para a transformação do ensino de língua materna.

Nesse sentido, os PCNs de Língua Portuguesa sugerem que as práticas de ensino tomem como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem, pois é pela linguagem que nos comunicamos, expressamos nossos sentimentos, pontos de vista, temos acesso a todos os tipos de informação, construímos e reconstruímos conhecimentos, enfim, produzimos cultura. Assim, o conhecimento crítico sobre práticas discursivas é de grande

importância, mesmo que a maioria das pessoas não tenha idéia do poder e do impacto da linguagem no mundo e, conseqüentemente, nas situações de comunicação.

Comunicar-se, desenvolver habilidades comunicativas que propiciem a interação participativa e crítica com o outro tem sido uma das exigências da sociedade contemporânea. É nessa perspectiva que a escola deve pautar seu trabalho, cabendo a ela formar leitores e produtores de textos críticos e capazes de compreender, agir e interagir com habilidade e clareza em todas as situações reais de comunicação proporcionadas pelo cotidiano.

É por esse prisma que os PCNs orientam que o trabalho com a linguagem seja organizado a partir dos gêneros do discurso – instrumentos privilegiados para o ensino da Língua Portuguesa. Gênero, então, é entendido como “... famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, com a visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo quase em número ilimitado”. (PCNs Língua Portuguesa, 2001:22).

Essa proposta tem resultado em inúmeras pesquisas e estudos que enfocam os gêneros do discurso como principal meio para o ensino da língua materna. A preocupação em estudar, descrever e ensinar diferentes gêneros tem aumentado em todo o país e isso tem permitido avanços significativos sobre as questões teóricas e práticas relativas ao ensino da linguagem. Aos educadores são propostos desafios no sentido de mudar o enfoque tradicional dado, ainda por muitos, no trabalho em sala de aula.

## GÊNEROS DO DISCURSO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A realização de discursos efetiva-se por meio de escolhas que fazemos para nos comunicar. Tais escolhas não são aleatórias, pois todo discurso organiza-se em função das intenções, opiniões, convicções e conhecimentos que locutor e interlocutor possuem sobre o assunto por eles abordado. Essas escolhas determinam o gênero do discurso que será realizado, entendendo que o discurso manifesta-se lingüisticamente por meio de textos e estes se organizam dentro de um gênero. Os gêneros são definidos social e historicamente e não existem fora do tempo e do lugar.

A concepção tradicional de gênero foi elaborada no âmbito da poética, de uma reflexão sobre a literatura, sendo estendida para as outras áreas nas últimas décadas. Os estudos apontam para a desvinculação da noção de gênero concebida tradicionalmente pela literatura e evidenciam a importância dos gêneros do discurso para as pesquisas contemporâneas.

Os estudos de Bakhtin são fundamentais para que se possa compreender a noção de gênero. Bakhtin estudou o fenômeno dos gêneros do discurso ainda na metade dos anos 20. Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1992), o autor esboça um estudo sobre os gêneros e as manifestações discursivas na vida. Nessa obra já aparece uma breve descrição sobre os gêneros do cotidiano da comunicação discursiva, que seriam as perguntas conclusivas, a exclamação, a ordem, o pedido. Na década de 50, na obra “A Estética da Criação Verbal”, Bakhtin volta a tratar da questão dos gêneros do discurso. Para ele, toda atividade humana se estabelece na relação com a língua, cuja utilização ocorre por meio de enunciados, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de atividade humana e, por serem muitas estas esferas, são muitos os gêneros do discurso (Bakhtin, 2003).

Para este autor, o reconhecimento de um gênero se dá pelo estudo de três itens: conteúdo temático; construção composicional e estilo. São estes os pilares de um gênero. Bakhtin (2003:296) diz que “... o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante como o elemento semântico-objetual do enunciado”.

Considerando as bases teóricas de Bakhtin, podemos dizer que os indivíduos, usuários da língua, em uma dada esfera de comunicação social, ao se comunicarem produzem enunciados e estes podem transformar-se em gêneros, os quais terão tema, estilo e composição e refletirão a esfera social.

A partir das teorias de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, vários autores têm desenvolvido estudos e pesquisas sobre o assunto, formulando conceitos e suscitando reflexões.

Ao se referir a gêneros textuais, Marcuschi (2000) diz que estes são fenômenos históricos, vinculam-se à vida cultural e social e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades enunciativas com as quais nos deparamos, sendo maleáveis e criativos.

O autor estabelece uma distinção entre *gênero textual* e *tipo textual*. Parte do pressuposto de que a comunicação verbal só é possível por um gênero, assim como é impossível a comunicação verbal a não ser por um texto. De acordo com Marcuschi, a expressão “tipo textual” deve ser usada quando nos referirmos a uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição, como por exemplo, as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Por outro lado, devemos fazer uso da expressão “gênero textual” como uma noção para nos referirmos aos textos materializados, com os quais nos deparamos diariamente e que apresentam características sócio-comunicativas, como romance, carta pessoal, bilhete, resenha, sermão e horóscopo, entre outros.

Schnewly & Dolz (1994) definem a noção de gênero de textos como a maneira de organizar os textos impostos ao longo da história. Tais textos, compostos de segmentos de discursos, constituem-se, para o usuário da língua, como modelos e instrumentos necessários para as atividades de escrita e leitura.

Para Maingueneau (2002), os gêneros do discurso não são formas que se encontram à disposição do falante para que este molde seu enunciado de acordo com essas formas. Trata-se de atividades sociais, sendo que todo gênero do discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa. Para ele, “dominar um gênero de discurso é ter uma consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis: de frase a frase, mas também em suas partes maiores.” (Maingueneau, 2002:68).

Além dos PCNs (1998) e dos autores aqui elencados, outros também abordam a questão do gênero enquanto objeto de ensino. A exemplo, citamos Rojo (2001), Dionísio et alii (2002), Dolz & Pasquier (1996), Schnewly & Dolz (1994), Brait (2001), entre outros.

Comentário:

## O GÊNERO COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A linguagem exerce fundamental importância na produção do conhecimento e, nesse sentido, o trabalho com gêneros do discurso favorece a aprendizagem do aluno. A compreensão e o reconhecimento do gênero se dá pela apreensão de sua estabilidade lingüística e da capacidade de se evidenciar em eventos comunicativos.

O estudo dos gêneros nos permite entender o processo de comunicação de uma determinada esfera social, por meio da investigação dos gêneros discursivos presentes na interação entre os membros dessa esfera, dos aspectos lingüísticos e discursivos que caracterizam tais gêneros.

De acordo com Marcuschi (2002:29), “... os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas”. Isso significa dizer que são múltiplos os gêneros do discurso, que existem de acordo com as esferas de atividades humanas e, assim sendo, não há como fazer uma lista fechada deles.

A importância dos gêneros do discurso para o ensino de Língua Portuguesa consiste no fato de que de todos os textos manifestam-se lingüisticamente sempre num ou outro gênero discursivo. Os gêneros servem como modelos comunicativos e criam expectativas no interlocutor, preparando-o para uma reação, ou seja, enquanto objeto de ensino despertam, no aluno-aprendiz, o interesse / curiosidade para a compreensão de determinado gênero e, como são reais, produtos da atividade de seres reais, permitem que o discente aproxime-se da realidade.

Em sala de aula, o trabalho com os gêneros possibilita aos alunos a análise dos eventos lingüísticos, tanto orais quanto escritos, além de favorecer ricamente a produção textual. É uma oportunidade de se trabalhar a língua materna de maneira prazerosa e, ao mesmo tempo, favorecer a compreensão das estruturas e dos aspectos lingüísticos existentes em nossa língua. Esse trabalho pressupõe que o professor adormeça a forma tradicional de tratar a língua, não considerando mais a gramática normativa como fonte única de ensino.

Segundo Schnewly & Dolz (1994), os gêneros são megainstrumentos de nossa ação em situações concretas de comunicação e possuem três dimensões especiais: os conteúdos, a estrutura e as configurações. Apropriar-se dos gêneros mediados por estratégias de ensino é reconstruir a linguagem em novas e concretas situações de comunicação, o que conduz os alunos a, cada vez mais, resolverem atividades que comportam situações comunicativas complexas.

## O POEMA EM SALA DE AULA

Como qualquer manifestação artística, a arte poética permite a leitura crítica da realidade. Na escola, o tratamento dado ao poema apresenta aspectos negativos, isto porque são poucos os professores que se arriscam a utilizar-se de tais textos para explorar e ampliar o conhecimento do aluno acerca da realidade, da história, da literatura e da língua como um todo. Quando abordado em sala de aula, o estudo de um poema ou poesia não passa de leitura superficial por parte de professores e alunos.

Nos livros didáticos, geralmente os poemas são apresentados como atividades complementares e não como atividades primeiras, essenciais. Esse fato, aliado ao enorme quantitativo de conteúdo curricular em relação ao tempo disponível para o professor, faz que o poema não seja alvo da atuação do educador.

De acordo com Gebara (1997), o texto poético é introduzido em sala de aula por meio de uma pré-seleção dos autores dos livros didáticos e tal seleção não considera as diferenças, a maturidade e as necessidades dos alunos, nem suas experiências de leitura. Essa inadequação decorre do distanciamento que existe entre o aluno real e o virtual. Segundo a autora, nas primeiras séries, os poemas são mais presentes nos livros didáticos, o que deixa de ocorrer nas séries seguintes, nas quais o texto poético aparece apenas em função de um conteúdo. Então, diante dessa realidade, cabe à escola e ao professor diferenciarem suas estratégias de ensino de modo a favorecer o estudo e a aprendizagem de textos diversificados, incluindo aí os poéticos.

No artigo “O poema, um texto marginalizado”, Gebara (1997) elenca os poemas utilizados com maior frequência nos livros didáticos, tanto nas séries iniciais como finais do Ensino Fundamental. São os poemas tratados como textos em prosa ou como objetos de ensino de exercícios gramaticais descontextualizados, não considerando a importância da natureza dos textos utilizados.

O trabalho com o gênero poema em sala de aula deve considerar todos os aspectos do texto, como o ano de publicação, a edição, a coleção e o título do livro. Neste trabalho, o que se propõe é um trabalho de análise de alguns poemas, na qual procurar-se-á mostrar que uma análise lingüística do texto, sobretudo no aspecto morfosintático, pode contribuir para interpretação de texto baseada em marcas lingüísticas, fugindo, assim, de uma análise puramente conteudística e ao mesmo tempo de uma análise gramatical vazia de significado. Além disso, são consideradas as condições de produção. Os textos escolhidos são “Cidadezinha Qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade, e “Poema tirado de Uma notícia de Jornal”, de Manuel Bandeira. A escolha de tais poemas deu-se pelo fato de aparecerem com frequência nos livros didáticos.

## ANÁLISE DOS POEMAS

### CIDADEZINHA QUALQUER

Casas entre bananeiras  
Mulheres entre laranjeiras  
Pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.  
Um cachorro vai devagar.  
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.  
Eta vida besta, meu Deus.

(ANDRADE, Carlos Drummond. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967. p.55.)

-Eta vida besta, meu Deus!

A leitura deste poema sugere, a princípio, uma referência à monotonia e ao tédio. Parece fácil demonstrar que a vida nas cidades interioranas é pacata e monótona e isso desencadeia o tédio. Pensamos que, além do aspecto da monotonia, há outros importantes que podem ser lidos neste texto, um dos quais é o processo de reificação do homem. Parece-nos que é inclusive este que leva o poeta a exclamar a falta de sentido para a vida, a coisificação do ser é que torna a vida sem sentido e monótona.

“Cidadezinha qualquer” foi publicado em 1930, no livro “Alguma poesia”, livro de estréia de Drummond, que reúne textos escritos entre 1923 e 1930 e se transformou em um marco da chamada segunda geração modernista.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por um notável desenvolvimento científico e tecnológico. As inúmeras invenções e descobertas realizadas de 1900 a 1920 alteraram profundamente a face do mundo, criando um novo ritmo de vida para a humanidade.

Ao lado desse progresso material proporcionado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, ocorreram graves agitações sociais e políticas, das quais a principal foi a primeira Guerra Mundial (1914-1918). Seus trágicos episódios marcaram profundamente o clima espiritual da época, provocando um estado geral de angústia e inquietação. (Tufano, 1990, p. 1)

É neste contexto que o poeta afirma sua desilusão com a vida e seu desconforto com as exigências da vida social contemporânea. Como afirmam Nicola e Infante (1995, p.45) “o poeta adquiriu uma consciência penosa da sua inutilidade pessoal e da inutilidade social e humana da “vida besta”.” Esta consciência faz que, por intermédio de seus poemas, o poeta reflita e leve seus leitores a refletirem sobre os desencontros do ser com o mundo e do ser no mundo. Esta é uma temática recorrente na obra deste literato, como se pode notar nos conhecidos “No meio do caminho” e “José”, e também num poema não tão conhecido assim, “O elefante”.

Assim, “Cidadezinha qualquer” reflete um olhar do poeta para esse processo de reificação e a exclamação “Eta vida besta, meu Deus” refere-se ao descontentamento do poeta com esse processo, e não com a lentidão e a falta de sentido em uma cidade pequena.



É importante notar que a pobreza nos morros do Rio de Janeiro, bem como um homem catando comida no lixo foram motivos para a poesia de Bandeira há mais de 70 anos, e estes dois problemas só se agravaram até então: temos hoje uma intervenção do exército no Rio para combater o tráfico e a violência – filhos legítimos gerados nestes longos anos de abandono – e temos um ministério apenas para tratar do problema da fome. Estas relações são obrigatórias, pois mostram a relevância dos discursos presentes no texto poético do autor.

“Poema tirado de uma notícia de jornal” é um poema narrativo, o que é sugerido desde o título se confirma: poema que conta uma história com espaço, personagem, ações e com começo, meio e fim. Como uma notícia de jornal, esta seria apenas mais uma história. Trágica, mas apenas mais uma como tantas outras. Como poema, o que o texto ganha de especial? A que reflexões o texto nos leva ou nos permite fazer?

Um aspecto importante é que o sujeito do texto, *João Gostoso*, seria em uma notícia de jornal apenas mais um caso comum aos Joões favelados. No poema, João Gostoso passa a representar um problema social comum nos centros urbanos. No gênero poesia, a história de João Gostoso assume força enunciativa e passa no mínimo a gerar reflexões sobre os problemas sociais por que passa uma camada da população.

É importante notar que há um intenso trabalho com a forma neste texto, ou seja, pelo léxico e pela sintaxe o poeta procura metonimizar vários aspectos sociais; se não denunciar, expô-los. O primeiro que podemos observar é que o nome do personagem, *João*, é um nome muito comum em nosso país. O sobrenome *Gostoso* parece tratar-se de apenas uma alcunha e não de um sobrenome. É um trabalhador braçal, morador de um bairro pobre da periferia e sua moradia, além de ser um barracão, não possui número. Todas essas informações estão no primeiro verso, é o verso mais longo do poema.

O segundo verso introduz as ações desenvolvidas pelo personagem. Depois de chegar ao bar, ele bebe, canta e dança (versos 3, 4 e 5). Notemos que estes versos são curtos, não separados por vírgulas, o que contribui para um ritmo veloz das ações e há, a partir do verso 2, uma mudança de aspecto nos verbos que estavam no pretérito imperfeito para o pretérito perfeito. O último verso também é um verso longo e se refere ao desenlace das ações do personagem.

Pensamos que a forma em que está estruturado o poema procura representar metonimicamente a vida de João Gostoso. Em sua vida se alongaram as desgraças, o que está representado tanto no tamanho do primeiro e último versos, como nos verbos do primeiro verso que indicam ação continuada. A alegria, os prazeres se resumiram a uma noite – ações que, se para alguns são rotineiras e comuns, para João foram únicas e passageiras –, o que está representado nos versos 3, 4 e 5, seja pelo tamanho dos versos, como também pelo aspecto dos verbos.

#### OS POEMAS ANALISADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

A seguir, apresentamos uma pequena amostra dos poemas que foram aqui analisados, procurando ver que há, como afirma Alves (2003:63), um desencontro entre a riqueza textual e discursiva que o texto poético pode oferecer e a maneira como são abordados nos livros didáticos. Segundo o autor, há problemas relativos à qualidade estética dos textos, à adequação ao leitor a que se destina e, sobretudo, ao modo de abordagem.

Os textos poéticos podem oferecer ao leitor não só reflexões sobre a língua e sua carga expressiva, mas também sobre os discursos que são materializados nos textos, como problemas existenciais, problemas sociais e o posicionamento do sujeito-leitor em seu grupo social. O que se podem notar são possibilidades que, de uma maneira geral, não se fazem presentes nas questões propostas nos livros didáticos analisados.

##### Cidadezinha qualquer

O poema “Cidadezinha qualquer” aparece no livro de Faraco & Moura, e é feita a seguinte pergunta: “Que aspecto da vida nas cidadezinhas se destaca nesse poema?”

Está presente também no livro de Abaurre (2000:162), no capítulo sobre sintaxe, e traz duas perguntas sobre o texto: “1) A mesma oração repete-se nos versos 4, 5 e 6, mudando apenas o sujeito. Exponha, com base no próprio poema, a intenção contida tanto na mudança quanto na repetição. 2) Ainda nesses versos a oração mantém a mesma ordem de construção, invertendo-a no 7º verso. Explique a consequência da inversão na visão que se oferece da cidadezinha”.

##### Poema tirado de uma notícia de jornal.

“Poema tirado de uma notícia de jornal” aparece no livro de Faraco & Moura (2000:137), os autores fazem as seguintes perguntas: “1) Trata-se de um poema narrativo, descritivo ou dissertativo? Justifique sua resposta. 2) Que traços identificam João Gostoso como um humilde malandro carioca? 3) Pode-se afirmar que João Gostoso perde a individualidade e passa a ser símbolo. De quê? 4) João praticamente despenca de um

espaço situado no alto (espaço caótico) para outro espaço, situado no baixo. Que expressões identificam esses espaços?”

Este poema está presente também no livro de Gerin et al. (1998: 120), no capítulo sobre jornal, e as autoras pedem que os alunos reescrevam “as denúncias feitas pelo poeta” em forma de uma notícia.

O texto está presente também no capítulo 6 do livro de LUFT (2000:105), como leitura complementar e são propostas as seguintes perguntas sobre o texto, como atividade oral: “1) Esse texto parece um poema? Justifique sua resposta. Qual a sua opinião a respeito de poemas semelhantes a esse? Você gosta ou não? Justifique. 2) Você crê que Manuel Bandeira se inspirou num fato real para produzir o poema? 3) Para ser clara, uma notícia de jornal precisa responder às seguintes perguntas: o que aconteceu; com quem; quando; onde; como e por quê. Quais desses elementos podem ser encontrados no texto de Manuel Bandeira? 4) Que motivos teriam levado João Gostoso a um gesto tão extremo? 5) Você acha que fatos como esse são dignos de uma notícia ou não? Justifique.”

Faraco & Moura fazem perguntas sobre o aspecto formal do texto e sobre a caracterização do personagem sem, contudo, relacionar essas questões com os possíveis sentidos do texto. Gerin usa o texto como pretexto para trabalhar outro gênero textual, a notícia, e também não se preocupa em abordar aspectos que revelem os aspectos discursivos do poema. As perguntas de Luft encaixam-se bem no que MARCUSCHI (2003:55) classificou como *perguntas vale-tudo* – “perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.”

## CONCLUSÃO

Um trabalho que leve o aluno a atribuir significados ao texto poético e, ao mesmo tempo, estimule-o a justificar a leitura com base nos estratos lingüísticos do texto, pode ser muito útil na formação de leitores críticos. Pela análise dos poemas nos livros didáticos, verifica-se que o aspecto discursivo do texto é preterido. O contexto de produção, o sujeito enunciador, a historicidade do texto e sua relação com o contexto atual em que aparece são também desconsiderados. Os aspectos lingüísticos dos textos foram praticamente esquecidos pelos autores dos livros didáticos e só aparecem em Abaurre, com duas perguntas sobre “Cidadezinha qualquer” e uma pergunta em Faraco & Moura sobre o texto “Quadrilha”; no entanto, estas foram perguntas que apenas buscam verificar um conhecimento gramatical sem relação com os significados dos textos.

Em nossas análises, buscamos situar historicamente os textos, bem como relacionamos o sujeito-enunciador com o discurso. Por outro lado analisamos os estratos morfológicos e sintáticos, mas os textos não foram usados como meros pretextos para o ensino de gramática. Estes aspectos só foram abordados porque contribuem para os sentidos que atribuímos aos textos, desta forma o problemático seria não utilizá-los e ficar apenas numa atitude impressionista.

Como afirmam MICHELETTI, PERES, GEBARA (2001:22), “o texto poético oferece ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva. Ou seja, todo bom texto traz para o leitor uma carga de informação e, ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla que envolve desde questões existenciais até o posicionamento do sujeito-leitor no seu grupo social”. O texto poético, por valorizar a forma, torna-se material rico para que o aluno possa pensar não apenas nos significados, mas também em como esses significados estão estruturadas no texto, quais marcas lingüísticas permitem afirmar isto ou aquilo, refletir sobre os tempos verbais em uso, sobre a escolha e predominância de classes morfológicas e seus arranjos no texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Luiza. *Português – volume único*. São Paulo: Moderna, 2000.
- ALVES, José Helder Pinheiro. *Abordagem do Poema - Roteiro de um Desencontro*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BOSI, Alfredo. *Historia concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BRAIT, Beth (org). Bakhtin. *Dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1997.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva et alii. (Orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLZ, Joaquim & PASQUIER, Auguste C. *Um decálogo para ensinar a escrever*. In: Cultura y Educación. 1996. 2, pp. 31-41.
- FARACO & MOURA. *Língua e Literatura – volume 3*. 21ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. *O poema, um texto marginalizado*. In: BRANDÃO, Helena Naganime & MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). *Aprender e Ensinar com Textos Didáticos e Paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção Aprender e Ensinar com Textos, v. 2).

- GERIN, JÚLIA. et. al. *Linguagem – expressão da vida: 1º grau – 5ª a 8ª séries – volume*. Curitiba: Educarte, 1998.
- LUFT, Maria Helena. *A palavra e sua – 7ª série*. São Paulo: Scipione, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Tradução: Freda Indursky. Campinas, SP: Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Análise de Textos de Comunicação*. Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais-definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs). *Gêneros textuais & Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: DIONÍSIO, A.P. e BEZERRA, M.A. *O livro didático de português – múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MICHELETTI, G., PERES, L.P.F., GEBARA, A.E.L. *Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/ do poema*. In: MICHELETTI, G. (coord.) *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NICOLA, José de. *Língua, Literatura e Redação*. Volume 3. São Pulo: Scipione, 1993.
- NICOLA, José de & INFANTE, Ulisses. *Análise e interpretação de poesia*. São Paulo: Scipione, 1995.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *Língua Portuguesa/MEC/ 3º e 4º Ciclos*. Secretaria da Educação Fundamental. 3ed. Brasília: 2001.
- \_\_\_\_\_. *Introdução*. Secretaria da Educação Fundamental. 3ed. Brasília: 2001.
- ROJO, Roxane. (org.) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC / Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SARGENTIM, Hermínio. *Língua Portuguesa no Ensino Médio*. São Paulo, IBEP, 1998.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação, nº 11, AMPED, Pp. 5-16. 1999.
- STALLONI, Yves. *Os gêneros literários. A comédia, o drama, a tragédia. O romance, a novela, os contos. A poesia*. Tradução e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.
- TUFANO, Douglas. *Estudos de língua e literatura*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1990.



## “GUERRA À GORDURA”: Ih... como *Joãozinho e Mariazinha*

João Carlos CATTELAN<sup>1</sup>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

**RESUMO:** Este trabalho busca analisar a capa de uma das edições da Revista ISTOÉ, objetivando verificar em que medida o discurso do senso comum, que afirma que uma capa de revista se destina ao anúncio das matérias mais importantes trabalhadas no interior do semanário, pode ser ratificado, tentando-se, por fim, pleitear que a mesma, mais do que um anúncio, é uma forma de publicidade do mesmo, funcionando como chamariz e como forma de auto-propaganda. Este trabalho deriva sua importância da desmistificação que faz em relação ao funcionamento dos meios de comunicação de massa, neste caso: a capa de revista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capa de revista, cultura, sociedade.

### 0. INTRODUÇÃO

A revista *IstoÉ*, na sua edição de número 1703, publicada em 30 de julho de 2003, apresenta uma capa constituída por, além de outros ingredientes, um conjunto de alimentos de uma determinada ordem, cujo arranjo final remete ao simulacro icônico de uma casa, cujos elementos constituintes – telhado, porta, janelas, paredes, peitoris, chaminé, pátio, jardim – são compostos a partir da atividade de distribuição estratégica destes alimentos.

O telhado é obtido pela sua equiparação ao *creme de chocolate* que, por meio do uso de bisnagas, decora os bolos numa confeitaria. O chaminé é produzido pela sobreposição de camadas de um *chocolate* escuro, sendo que, de dentro dele, sai uma fumaça escura que torna ainda mais nebuloso o céu que se encontra ao fundo. Os marcos da porta e das janelas são constituídos por *salsichas* de um vermelho vivo, que se alinham adequadamente, para formarem os quadrados e o retângulo necessários à sua finalidade representacional. As paredes são elaboradas por meio da sobreposição de *nuggets* que possuem as diversas tonalidades que são obtidas quando os mesmos são fritos, indo desde um tom amarelo claro até tons de marrom cada vez mais escuro. As cortinas das janelas são compostas por *biscoitos* justapostos, que, na forma de quadrados que possuem nove perfurações, lembram os trabalhos artesanais das pessoas que trabalham com crochê e tricô e produzem artefatos para o uso doméstico. A porta resulta de uma armação de *sticks* paralelos atravessados horizontalmente por outros dois que em muito se assemelham aos antigos portões encontrados nas entradas de cercados para o gado. Debaxo de cada uma das janelas, simulando dois peitoris daqueles que se encontram nas casas e nos quais se plantam flores, acham-se dois pacotes de *batatas fritas* douradas, cujo invólucro é de um vermelho semelhante ao das *salsichas*. O pátio, o jardim e o caminho de entrada para a casa são compostos por uma profusão de *salgadinhos*, *sticks*, *hambúrgueres*, *batata palha* e *amêndoas*. Como se pode observar, o ícone da casa que constitui a capa da revista resulta da composição estratégica de alimentos altamente gordurosos e calóricos, todos com alto teor de açúcar e gordura e



<sup>1</sup> O trabalho se vincula ao Grupo de Pesquisa “MÁCULA – Imagem, Cotidiano e Reflexão Escolar”. Existente desde 2002, como subgrupo do grupo de pesquisa “LIDEN – Linguagem, Discurso e Ensino”, ele foi criado em junho 2004 e suas atividades investigativas se relacionam crucialmente ao estudo das imagens. Os pesquisadores efetivos do grupo são docentes vinculados à UNIOESTE.

todos ligados aos, assim chamados, alimentos saborosos e que têm a ver com o mercado do *fast food*. Em relação aos recursos não-verbais de que a capa é composta, deve-se chamar a atenção, ainda, para o fato de que o horizonte exotópico contra o qual a figura da casa se recorta é composto pela simulação de um céu elaborado por tons de cores que variam entre o azul escuro e o preto, simulando o negror da noite e o céu revoltado que anuncia uma grande tempestade.

Em relação aos recursos verbais que aparecem na capa, a frase posta em destaque e em letras grandes é **GUERRA À GORDURA**, a qual adquire o caráter de slogan, já que se constitui num incitamento à ação. Logo acima dela, há um pré-detalhamento do que o leitor encontrará no interior da revista sobre a matéria anunciada: *O mundo se mobiliza para conter a epidemia da obesidade. No Brasil, as empresas de refrigerantes podem ser obrigadas a incluir nos rótulos avisos sobre o risco do consumo em excesso, e as escolas já proíbem a venda de doces e salgadinhos*. Cabe notar que estes recursos estão escritos em letras brancas, cor que se repete no nome da revista, que encima a capa e aparece um pouco embotado pela fumaça que sai da chaminé feita de chocolate.

Na capa, ainda se encontram outras três chamadas para matérias existentes nesta edição da revista: 1) **PROPINODUTO**: *Maluf se enrola também na França* ('propinoduto' é escrito em vermelho e a frase que a segue, em preto, tudo sobre uma tarja branca); 2) **A HORA DA PACIÊNCIA**: *Governo enfrenta invasões, greves e desemprego* ('A hora da paciência' é escrito em amarelo e a frase a seguir, em branco, tudo sobre um fundo preto); 3) **MÁFIA DOS CIGARROS**: *Os incríveis números da sonegação, da falsificação e do contrabando*. ('Máfia dos Cigarros' é escrito em amarelo e a frase que a segue, em branco, tudo sobre um fundo preto). As primeiras duas ocorrências se encontram no canto superior esquerdo, postas em diagonal. A terceira se encontra na horizontal, na parte inferior da capa.

Os quatro parágrafos acima buscam dar ao leitor uma idéia aproximada da constituição da capa da revista que estará se buscando analisar. É óbvio que é difícil reconstruir um texto imagético por meio da linguagem verbal, mas espera-se que o esboço acima traçado possa, pelo menos, dar uma idéia aproximada do objeto que se estará analisando a seguir. Para a sua realização, a análise estará se amparando num arcabouço teórico geral constituído a partir da construção de uma aproximação dialógica entre a Teoria Semiótica Peirceana, no que se refere aos conceitos de Quali-Signo, Sin-Signo e Legi-Signo, e a Análise do Discurso, no que se refere aos conceitos de Heterogeneidade Discursiva, Interdiscursividade e Dialogismo. A proposta de análise gira em torno da busca de demonstrar como a montagem de um objeto visual concorre para obter o efeito de sentido que obtém em relação ao leitor e de fazer perceber que ele deve ser posto num percurso de memória para se poder compreender as heranças culturais que determinam a produção textual e os valores culturais: como pano de fundo geral, procura-se manter a tese de que, embora pareçamos muito atuais, nossos discursos se sustentam em textos seculares dando sustentação à argumentação e às nossas formas de ver o mundo, numa constante reedição de velhas dêixis discursivas. Paralelamente ao objetivo geral, buscar-se-á dar atenção à forma de representação que a revista **IstoÉ**, no entremeio desta mistura heteróclita de elementos, faz de si mesma, procurando manter a tese de que, mais do que mostrar aquelas que são as matérias da edição, uma revista se vale da sua capa para se mostrar: ou seja, a capa é uma forma de marketing da revista.

## 1. "GUERRA À GORDURA": *Ih... como Joãozinho e Mariazinha*

Não há nenhuma razão para duvidar que a matéria central desta edição da **IstoÉ**, pelo menos do ponto de vista da assunção do locutor, seja o consumo de determinados tipos de alimentos e a problemática da obesidade. Com a chamada **GUERRA À GORDURA**, em tamanho de letra que só perde para o nome da revista (o que não pode deixar de ser notado), a própria dimensão dada ao escrito alerta para esta centralidade. O enunciado que sucede a esta chamada (*O mundo se mobiliza para conter a epidemia da obesidade. No Brasil, as empresas de refrigerantes podem ser obrigadas a incluir nos rótulos avisos sobre o risco do consumo em excesso, e as escolas já proíbem a venda de doces e salgadinhos*) ocupa um espaço central de farto volume frente à capa da revista. A meta desta seção se relaciona com a busca de demonstrar como, iconicamente, a denúncia efetuada pela revista e o alerta e a ameaça representada pelos alimentos calóricos e gordurosos é construída. Com relação aos elementos que compõem a imagem e a sua distribuição sobre o suporte material da capa já se falou acima, buscando-se dar uma descrição fiel de como a mesma é constituída. Trata-se, agora, de buscar refletir sobre que efeitos de sentido este conjunto de signos (*quali-, sin- e legi-signos*) visam a construir e que tipo de relação interativa eles pretendem obter com relação ao leitor.

### 1.1 Sobre o Percurso de Sentido Efetuado

A matéria central do semanário (e também da capa) remete a um dos problemas mais comentados na atualidade: a questão da obesidade, que não deixa de estar ligada a problemas relativos à saúde corporal, mas também a um determinado padrão estético estabelecido pelo mundo da moda atual, que vê na mulher esquelética um padrão de beleza que até pouco tempo não seria vista exatamente como bela. Mas este é um terreno para um outro texto, numa outra disciplina quem sabe e num outro momento. O objetivo desta seção é buscar demonstrar

aquela que parece ser a estratégia principal de construção da capa em relação a este tema em especial.

Para além da capa, buscando-se o percurso de memória sobre o qual ela se articula, uma voz anterior pode ser ouvida: ela vem dos contos populares arrebanhados pelos irmãos Grimm junto a comunidades de tradição oral da Alemanha, França e Inglaterra. Dentre estes contos, um em especial interessa para a análise que será efetuada a seguir: a história de *Joãozinho e Mariazinha*. *Nela, um casal de lenhadores, tendo a região em que habitavam sido assolada por uma seca violenta e não tendo como alimentarem seus filhos, resolveram, por sugestão da madrasta, levar o casal de meninos até a floresta, abandonando-os lá. Joãozinho, tendo ouvido a sugestão, providenciou pedrinhas brilhantes, que esparramadas pelo caminho e à luz da lua, conduziu-os de volta para casa. Na segunda vez em que eles foram levados à floresta, a madrasta sabendo dos planos do menino, recolheu as pedrinhas, mas ele, esperto, levou farelos de pão, espalhando-os pelo caminho. Os pássaros, no entanto, comeram o alimento e eles ficaram sem ter como retornar, penetrando no fundo da mata. Lá, encontraram uma casinha feita de doces que pertencia a uma bruxa, que comia crianças. Joãozinho ficou preso e Mariazinha o alimentava, para que engordasse e pudesse ser comido. Por fim, eles se libertaram da bruxa, matando-a, e voltaram para casa com jóias e muitas riquezas que encontraram na casa da malvada.*

Afora todo um leque de opções de efeitos de sentido que poderiam ser atribuídos ao conto infantil (este leque entrecruza leituras de cunho *histórico*, que se pautam na situação de miséria do homem medieval, que, dada certas circunstâncias, tinha que abandonar os filhos para morrerem, por falta de alimentos; *econômico*, que se pautam na explicação de que o texto defende que cada pessoa deve passar por um aprendizado para se tornar livre e poder independentemente suprir suas necessidades; *psicanalítico*, que se sustentam em pleitos como lapso do inconsciente e da descoberta da sexualidade e da ruptura com os complexos de ligação com o pai e a mãe; *antropológico*, que se valem da suposta descoberta da importância dos valores ligados à família, como local de segurança e porto seguro dos homens; enfim, há um conjunto de propostas que, dependendo do ponto de vista teórico que tome como sustentação, enviesa o olhar ou para uma direção ou para outra), aqui, a opção é por uma, que se poderia considerar um tanto quanto marginal no conto original e que se torna praticamente central na composição da capa em apreço. A leitura voltada crucialmente para a questão alimentar.

No conto original, dada a situação de penúria em que vivem os personagens da história (elementos de um enredo ficcional catalisador de um momento histórico – eis a unidade que representa a universalidade pretensamente resgatada pela literatura) e em se sabendo que os protagonistas são crianças, nada mais natural que aceitar que o seu desejo, dada a ubíqua gulodice que as caracteriza, seja o de se regalar com guloseimas das mais variadas naturezas. Nessa linha de reflexão, a bruxa apareceria como o elemento pedagógico e ameaçador, destinado a evitar que as crianças possam ser atraídas por algum convite atrativo, que se valha da oferta de alimentos aprazíveis, com isso sendo conduzidas a caminhos perigosos, florestas povoadas de animais ferozes e que representam perigo para os que se descuidam e se deixam atrair por convites tentadores, que podem levar para situações de ameaça para a vida e a liberdade. Talvez venha daí o conselho sempiterno que pais e mães dão aos seus filhos de que os mesmos não devem aceitar a oferta de alimentos de pessoas estranhas. Enfim, neste sentido mais cotidiano e imediato, estômaco-visceral, poder-se-ia imaginar ser o conto tradicional uma lição pedagógica destinada a preparar os infantes sobre o risco de aceitar alimentos oferecidos por pessoas estranhas (até porque dada a carência do momento, seria extremamente fácil para alguém arrastar uma criança consigo, mediante a oferta de algum tipo de atrativo alimentar), bem como sobre o risco representado pelo consumo de certos tipos de alimentos: dado o contexto da época, uma forma de sublimação: já que não se pode ter o que se quer (a fartura alimentar), há que se encontrar uma forma de se convencer a si mesmo que é mesmo melhor não tê-lo: velha reedição de *A Raposa e as Uvas*.

A capa da revista, portanto, mais do que estar criando um texto original e dito pela primeira vez, está-se valendo, vê-se agora, de uma dêixis discursiva que tem suas raízes fincadas numa outra condição de produção: nela, dentre outras finalidades, o texto se destinava a alertar para os perigos de ser guloso, de aceitar a oferta de alimentos de qualquer um e de consumir certos tipos de alimentos, que poderiam levar à obesidade e a problemas cardiovasculares. A bruxa (tal qual bicho papão) representaria o ser ameaçador capaz de pôr rédeas aos mais afoitos, descuidados e propensos a ignorar as lições dos mais velhos e esclarecidos (embora não se possa deixar de perceber a pedagogia do aprender a se defender imputada ao texto). A lição do perigo da ingestão de certos alimentos e das conseqüências dos mesmos para a saúde é levada à risca pelos articuladores da capa, mas, na retomada de um dos efeitos de sentido de *Joãozinho e Mariazinha*, alguns ingredientes sofrem alteração, encaminhando o leitor para um conjunto de inferências que devem ser adequadas ao tempo presente, pois, agora, os alimentos, a bruxa e os recursos usados por ela são outros.

A capa é composta por três tonalidades gerais de cores: tons de amarelo, de vermelho e de marrom. Contando com conhecimento prévio de biologia e de fisiologia, a capa busca fazer com que o leitor pense no sangue que percorre o corpo humano (a cor vermelha), na ingestão de gorduras, que podem circular por veias e artérias (a cor amarela), e no depósito de uma camada espessa e perigosa de gordura, que pode, agarrando-se às paredes vasculares, criar rupturas, conduzindo a derrames e infartos (a cor marrom). E eis que tudo aquilo que

pode ocupar, no sangue, o lugar dos componentes que seriam benéficos ao corpo estão associados, ou com os, assim chamados, *fast foods*: salsichas, *nuggets*, *stciks*, fritas, hambúrgueres, ou com as, assim chamadas, guloseimas: chocolate, amêndoas e salgadinhos.

Pela composição da capa em forma de casa, cuja porta simula uma boca que ingere alimentos danosos à saúde (considere-se a porta feita de uma grade de *stciks*, simulando fileiras de dentes, não saudáveis, inclusive), os quais, gradativamente, passam de tons amarelos (inicialmente claros), para marrons cada vez mais escuros, culminando com um telhado quase negro, de onde sai uma chaminé com uma fumaça negra e poluente, simulando a ruptura e a abertura de uma superfície, a revista alerta contra o consumo desses alimentos e denuncia os seus fabricantes por contribuírem para a deterioração da saúde humana. Pode-se pensar que não é gratuito o fato de que as tonalidades escolhidas para a composição do texto sejam crucialmente o amarelo e o vermelho: é público e notório a quem estas duas cores remetem: juntem-se as duas cores a *fast food* e se tem como resultado a multinacional *Mac Donald's*.

Constituída por meio de uma gradação que vai do amarelo claro (na parte inferior da capa) ao marrom escuro (na parte superior), culminando com uma chaminé de onde irrompe uma fumaça escura que lembra a irrupção de um vulcão lançando cinzas ao ar, constrói-se o efeito de sentido de que o consumo continuado dos alimentos que aparecem representados pode causar sérios danos à saúde e a revista **IstoÉ** se apresenta como estando atenta à problemática, buscando a conscientização dos seus leitores sobre os perigos que correm.

Pode-se pleitear, portanto, que a revista, por meio de sua capa, busca constituir dois efeitos de sentido: primeiro, a demonstração da sua preocupação com um problema que se faz cada vez mais fortemente presente na sociedade: a obesidade, causada pela ingestão exagerada de certos tipos de alimentos, podendo causar sérios problemas cardiovasculares àqueles que os consomem seguidamente. Neste caso, a chamada central da capa *Guerra à Gordura* é um convite, na forma de slogan, para que as pessoas tomem consciência e parem de ingerir alimentos que podem lhes causar mal. A revista, assim, apresenta-se como encabeçando uma cruzada contra um mal que aflige a sociedade. Segundo: por meio da indicação dos tons de cores usados e por meio do alerta lingüístico geral que ocupa posição de destaque no texto, a revista denuncia aqueles que seriam os responsáveis pela ocorrência do problema existente: ela, portanto, teria a coragem de publicamente fazer referência aos responsáveis pelo problema que ela denuncia. Mistura de alerta e denúncia, de aviso e designação, de convite e referência, a **IstoÉ**, comprometida com a solução de um problema, não hesitaria em mostrá-lo, falar de suas conseqüências, mostrar as suas origens, dar as formas de ser evitado, não fugindo, inclusive, da responsabilidade de indicar os responsáveis pela criação da epidemia.

Note-se que, por detrás do telhado espessamente escuro e da chaminé que lança fumaça poluente ao ar, sobreposto ao céu ameaçador e tempestuoso, irrompe o nome da revista, em letras brancas que ocupam toda a largura da capa. Interessante observar que, na forma de disposição encontrada pelo articulista para fazer o nome da revista aparecer, tanto se pode ser levado a pensar na lua que surge, à noite, por detrás das montanhas, quanto no sol que surge pela manhã, fazendo o dia iluminar-se. Seja pela remissão a ocorrências do mundo físico, seja pela indicição de imagens em que tanto o pôr-do-sol quanto a lua prateada se encontram representados, a revista se apresenta como aquela que possui competência para trazer clareza ao mundo, trazer esclarecimento à cidadela humana. Ela seria aquela que lança luminosidade sobre o problema existente, mostra os responsáveis pelo mesmo e convida para, conjuntamente, buscar-se a sua solução. Poder-se-ia pensar, inclusive, dada a cor branca das letras e a disposição em que elas se encontram, nas bandeiras brancas que se elevam pedindo paz. Neste sentido, também se pode pensar que não seja gratuito o fato de toda a chamada para a matéria sobre a obesidade estar construída com a mesma cor do nome da revista.

Parece perfeitamente possível, pois, manter a tese de que, mais do que servir como forma de prender a atenção do leitor por meio do anúncio sintético das matérias centrais que estarão sendo tratadas na edição, buscando vender o periódico (isto é evidente), a capa uma revista valha, antes de tudo, como forma de se mostrar, constituindo-se numa estratégia de marketing e de criação de uma auto-representação positiva.

## 2. SOBRE AS OUTRAS MATÉRIAS: *Ih...* como semáforos

Buscar-se-á, nesta seção, testar a hipótese acima levantada, buscando-se verificar se ela pode ser reaplicada sobre as demais chamadas que compõem a capa em análise. As outras três chamadas, já descritas acima, aparecem diferentemente distribuídas: uma se encontra abaixo da matéria central, numa tarja horizontal, e se liga também à uma questão de saúde: o tabagismo, embora denuncie a sonegação, a falsificação e o contrabando; as outras duas, postas no canto superior esquerdo em forma diagonal são de outra natureza, já que tratam de questões ligadas mais diretamente à política, abordando os supostos envios de dinheiro ilegal para o exterior por parte do ex-prefeito Paulo Maluf e problemas enfrentados pelo governo do PT: invasões de terra, greves de trabalhadores e desemprego.

### 2.1 Propinoduto

No caso desta chamada, a expressão *propinoduto* se encontra grafada em letras maiúsculas e vermelhas, com a frase que a segue sendo escrita em letras negras, tudo sobreposto a uma tarja de cor branca. Com relação à cor da tarja, podem-se reaplicar todas as reflexões feitas anteriormente sobre o uso dessa cor na composição da capa. O branco, geralmente, é associado à calma, ao sossego e à paz. Para além da denúncia de corrupção política e de desvio de recursos públicos para finalidades particulares e escusas, a **IstoÉ** estaria acenando com um pedido de paz, uma solicitação de honestidade, denunciando uma possível falcatrua existente na sociedade, neste caso, inclusive, indicando o nome do responsável, Maluf, e do local onde supostamente seriam comprovadas as irregularidades, na França. Não se pode encarar como um acontecimento aleatório o fato de o branco ser usado aqui como o foi no nome da revista e nos outros lugares.

Outra vez, não é gratuito o fato de a expressão central da chamada para a matéria estar escrita em vermelho. Quem já se deparou com um semáforo sabe que a cor vermelha representa um sinal de perigo de acidente e de ameaça à vida. Interdiscursivamente, a chamada clama pelo conhecimento enciclopédico do leitor, constituindo-se num alerta sobre a corrupção existente no país, denunciando a criminalidade e indicando um caso específico em que ela estaria ocorrendo. Neste caso, ela estaria associada ao desvio de verbas públicas ocorridas num dos casos eternamente reeditados de superfaturamento na realização de obras públicas: aqui, o viaduto construído durante a gestão de Paulo Maluf frente à prefeitura do município de São Paulo.

Por outro lado, a sub-manchete foi escrita em preto. Através da reiteração dessa cor, cria-se o efeito de sentido representado simbolicamente pela noite: o perigo, os desmandos, a falta moral, a criminalidade, a cegueira, a lascívia: enfim, tudo que possa estar associado à degradação e à destruição. A opção pela combinação das três cores acima cria um misto de perigo, de ameaça, de morte e de criminalidade, mas tudo, já que posto sobre um fundo branco, cria, paralelamente, um aceno de paz e possibilidade de calma, desde que quem tem o poder de fazê-lo faça frente aos problemas denunciados pela **IstoÉ**, desconhecimento que já não pode mais alegar após a edição da revista.

Assim, a **IstoÉ** teria cumprido seu papel, já que teria falado do problema, apontado a pessoa culpada e indicado as conseqüências das suas atitudes. Ela teria mostrado a ameaça (eis a cor vermelha), apontado o problema (eis a cor preta) e acenado com a possibilidade de retorno à normalidade (eis a cor branca). Novamente, faz-se possível ratificar a tese levantada de que a capa de uma revista não é apenas um meio de anunciar as matérias que serão trabalhadas internamente por ela, mas também um espaço destinado a criar uma auto-representação positiva.

## 2.2 A Hora da Paciência

A expressão *hora da paciência* é grafada em letras maiúsculas, na cor amarela, e a frase que a segue é escrita em cores brancas: isto tudo sobre um fundo preto. A análise deste jogo é semelhante à que será feita no item 2.3 e poderia se dar mediante a mera transposição da análise. Com relação à cor negra, como se frisou, ela é associada à escuridão da noite, derivando dessa ligação os valores simbólicos que, culturalmente, possam estar ligados a ela: o perigo, a ameaça, a criminalidade e a cegueira: tudo que possa estar associado à morte, em qualquer domínio. A tarja preta, assim, cria o efeito de sentido de que o que, sobre o seu fundo, aparece denunciado é pernicioso, devendo ser visto como um problema que causa danos à moral, à economia e à política.

Não é um acontecimento fortuito que a expressão da chamada para a matéria esteja escrita em amarelo. Quem conhece um semáforo sabe que a cor amarela representa um pedido de atenção para os perigos que podem vir da não obediência ao seu comando. Interdiscursivamente, a chamada remete, pois, para esse conhecimento, constituindo-se num alerta ao governo sobre o perigo de não dar atenção ao que está sendo denunciado e que se relaciona com alguns problemas existentes no país e que são merecedores de atenção.

Por outro lado, a frase comentário se encontra escrita, assim como a cor escolhida para grafar o nome da revista, com a cor branca. Reitera-se, assim, o efeito de sentido de que a resolução do problema é possível e de que a paz pode ser recobrada, desde que quem tem responsabilidade sobre o problema denunciado faça o que deve fazer, já que, a partir do alerta da revista, os problemas passam a ser conhecidos.

Por meio da chamada para a problemática e pelo seu detalhamento no interior da revista, a **IstoÉ** continua se apresentando como tendo feito a sua parte: ela indicou os problemas, chamou a atenção dos responsáveis pela solução do mesmo e alertou para as conseqüências da sua presença. Ela mostrou a ameaça (eis a cor preta), alertou sobre a existência do problema (eis a cor amarela) e mostrou as formas de resolvê-lo e evitar a sua perniciosidade (eis a cor branca). Ouve-se uma voz a dizer: “fiz a minha parte”: velha reedição do “lavo as minhas mãos” dito por Pilatos? Quem sabe?

Fica cada vez mais evidente a possibilidade de reiterar a tese levantada. Uma capa de revista, mais do que meio de anunciar as matérias que são exploradas no seu interior, destina-se a criar uma imagem positiva do periódico, mostrando-o como esclarecido sobre as contingências sócio-históricas de um momento, comprometido com a solução de uma problemática existente e com coragem o bastante para apontar os culpados pelo problema.

### 2.3 Máfia dos cigarros

Como já dito, a expressão *máfia dos cigarros* aparece em letras maiúsculas, em cor amarela, e a frase que a detalha é escrita em cores brancas: tudo sobreposto a uma tarja de cor preta. Com relação a esta cor, sabe-se que a mesma é geralmente associada à escuridão e ao negror da noite, derivando dessa associação tudo aquilo que, culturalmente, possa estar representado simbolicamente pela noite: o perigo, os desmandos, a falta moral, a criminalidade, a cegueira, a lascívia: enfim, tudo que possa estar associado à morte, seja ela aplicável a que domínio for. A tarja preta, portanto, busca criar o efeito de sentido de que aquilo que, sobre o seu fundo, aparece denunciado, até por ser uma denúncia, é pernicioso e deve ser digno de atenção, pois, como problema que é, causa danos, seja à saúde física, moral, econômica ou política.

Não é, portanto, gratuito que a expressão central da chamada para a matéria esteja escrita em amarelo. Todos que já tiveram, por uma razão ou outra, que se deparar com um semáforo, sabem que a cor amarela, neste caso, representa um sinal de alerta, de chamada de atenção para os perigos que representa a não obediência ao seu comando. Interdiscursivamente, a chamada remete, então, para esse conhecimento, constituindo-se num alerta sobre o perigo de não dar atenção ao que está sendo denunciado e que se relaciona com a criminalidade, com a falcatrua e com algum tipo de perigo.

Por outro lado, a sub-manchete se encontra escrita, recorrentemente com a cor escolhida para grafar o nome da revista, com a cor branca. Através da reiteração dessa cor, outra vez se cria o efeito de sentido de que a resolução do problema é possível, a paz e a harmonia podem ser recuperadas, bastando que aqueles que têm responsabilidade sobre o problema denunciado façam o que devem fazer, já que, a partir da denúncia e do alerta feito pela revista, já não se pode alegar desconhecimento da sua existência.

A **IstoÉ** propõe-se como tendo feito a sua parte, já que alertou para o problema, detalhou-o em suas formas de manifestação e apontou algumas das conseqüências da sua presença na sociedade. Ela teria mostrado a ameaça (eis a cor preta), alertado sobre a existência do problema (eis a cor amarela) e mostrado as formas de resolvê-lo e evitar a sua perniciosidade (eis a cor branca).

Aparentemente, é possível reiterar a tese levantada acima de que, mais do que meio de anunciar as matérias que estarão sendo exploradas pela revista, a sua capa se destine a criar uma imagem positiva da mesma, mostrando-a, neste caso, como conhecedora de uma situação sócio-histórica, comprometida com a solução da problemática existente e corajosa o suficiente para apontar os culpados pela licenciabilidade.

### 3. ISTOÉ: Um Bandeira Branca Hasteada em Meio à Guerra

Afora o colorido geral e a profusão de cores que domina o centro da capa, quando a revista busca compor uma casa que se constitui a partir do arranjo de um conjunto específico de alimentos, visando obter os efeitos de sentido alinhavados acima, a cor mais usada é o branco. Ele aparece em cada uma das matérias: seja na manchete, na sub-manchete (ou nas duas) ou na tarja; seja no nome da revista que encabeça a capa em letras salientes e enfáticas. A ratificação tão consistente de uma cor não pode ser imputada à mera vontade do locutor de criar uma estratégia capaz de criar uma forma visual estética ou agradável frente ao possível leitor, nem a uma ocorrência aleatória e fortuita, sobre a qual ele não teria tido nenhum tipo de controle. Faz-se a hipótese, aqui, de um controle relativo por parte do locutor sobre os ingredientes que compõem a arte final do texto em análise.

Cada uma das quatro matérias, de uma forma ou de outra, encontram-se ligadas a problemas. Seja por se referirem à questão da obesidade e suas conseqüências nefastas para a saúde física, à problemática da sonegação, da falsificação e do contrabando e suas conseqüências para a economia do país, à temática da corrupção no meio político e do desvio de verbas públicas para fins escusos ou a problemas existentes dentre a população e suas conseqüências para governabilidade do país, todos os anúncios existentes na capa da revista remetem a um universo que possui como fio central de reflexão a denúncia e o alerta para um conjunto de fatos suscetível de provocar resultados nefastos para certos segmentos da sociedade (considere-se o céu violento e tempestuoso que constitui o horizonte que circunda a casa construída, seja ela entendida metaforicamente como o corpo humano, o país, ou outro elemento qualquer). É nesse momento que a **IstoÉ** entra em cena e chama a atenção para esses temas, mostrando-se preocupada com as conseqüências sociais daquilo que anuncia e comprometida com a historicidade do seu tempo: uma alienação que não quer que lhe seja imputada e nem ao seu leitor, que, lendo-a, terá as armas necessárias para o esclarecimento e a compreensão da sua história.

Pode-se afirmar, a partir disso, que o uso das cores, enquanto plano da expressão, reiterativamente, num caso, através do vermelho, do amarelo e do marrom, e, no outro, através do branco, remete icônica e simbolicamente, por um lado, a toda a problemática frente à qual a revista se posiciona e convida o leitor para o combate conjunto, e, por outro, a sua tentativa de se mostrar como uma bandeira branca de paz desfraldada diante do universo que denuncia. Ela, enquanto veículo de comunicação esclarecido e com os pés entranhados no seu tempo, teria o conhecimento necessário para trazer a luz do sol ao raiar do dia e a da lua, que torna menos atemorizador o negror da noite. Contra as ameaças representadas pelo amarelo do alerta, pelo vermelho do

perigo e pelo negror da morte, a **IstoÉ**, por meio da sua capa, faz-se a luz que, tal qual desenho infantil, não suporta desenhar uma paisagem, sem que o sol brilhe para além do horizonte, na perpétua reativação da eterna lembrança do vale em que correm o leite e o mel, reedição imemorial do mito do sonho dourado.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É senso comum a afirmação de que a capa de uma revista tem a finalidade de servir como meio de anúncio daquilo que será encontrado no seu interior, desta vez de uma forma ampla e estendida. Estabeleceu-se como proposta básica de discussão para este texto pôr esta tese sob suspeição, afirmando-se, inicialmente, que, para além desta motivação (não que ela não seja pertinente), haveria uma outra, mais profunda: a capa de uma revista seria acima de tudo o local onde o semanário buscaria criar uma imagem positiva de si mesmo, valendo-se, para tanto, de estratégias discursivas que permitam atingir tal objetivo. Foi esta tese que se buscou levar à radicalidade, procurando-se testá-la em todos os ingredientes de que a capa em análise se valeu. Aparentemente, a tese pode ser mantida, já que nada parece contradizê-la. Se a tese se sustenta, parece necessário que se reveja o princípio que guia o senso comum e que se ponha sob desconfiância a crença de que uma capa de revista tenha um viés puramente informativo: uma especularidade em relação ao mundo.

Para finalizar, cabe afirmar que não se pode ter a pretensão de que o princípio acima construído possa ser considerado como universalmente válido, nem que ele seja radicalmente verdadeiro: isto é, não se pretende que ele possa almejar ares plenos de cientificidade, até pelo número irrisório de dados de que o estudo se valeu para ser realizado: um dado apenas. No máximo, pretende-se que a discussão possa ser um *insight*, interessante talvez, para discussões mais aprofundadas e sistemáticas do que a realizada aqui: um estudo de caso.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. (Trad. Claudia R. Castellanos Pfeiffer et al.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. (Trad. Estela dos Santos Abreu). 2.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. (Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. (Trad. Paulo Bezerra). 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BARTHES, Roland. *Aula*. (Trad. Leyla Perrone-Moisés). 6.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música*. (Trad. Léa Novaes). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. (Trad. Sergio Miceli e outros). 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. (Trad. Ephraim Ferreira Alves). 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A cultura no plural*. (Trad. Enid Abreu Dobránszky). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. (Trad. Maria Manuela Galhardo) Rio de Janeiro: Difel, 1990.
- DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. (tradução: Jefferson Luiz Camargo). 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. (Rev. Trad. Eduardo Guimarães). Campinas: Pontes, 1987.
- ECO, Umberto. *A obra aberta*. (Trad. Giovanni Cutolo). 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O signo de três*. (Trad. Silvana Garcia). São Paulo: Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Lector in fabula*. (Trad. Atílio Cancian). São Paulo: Perspectiva, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação e superinterpretação*. (Trad. MF). 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *As formas do conteúdo*. (Trad. Pérola de Carvalho). 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- GADET, Françoise & HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. (Trad. Bethânia S. Mariani et al.). 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos Emblemas Sinais: morfologia e história*. (Trad. Federico Carotti). 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GRIMM, Jacob & GRIMM, Willhelm. *Joãozinho e Mariazinha*. (Tradução de Verônica Sônia Kühle e Ilustrações de Avelino Guedes). Coleção "Era uma vez... Grimm" / Coordenação de Vera Teixeira de Aguiar.

10. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1994

LAPLANTINE, François & TRINDADE, Liana. *O que imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. (Trad. Freda Indursky). Campinas: Pontes, 1989.

ORLANDI, Eni Pulcineli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. (Trad. Eni Pulcinelli Orlandi). 2.ed. São Paulo: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al.). 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

Campinas: Editora da Unicamp, p. 55 a 66, 1997.

POSSENTI, Sirio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SARTORI, Giovanni. *Homo videns: televisão e pós-pensamento*. (Trad. Antonio Angonese). São Paulo: Edusc, 2001.



## HIPERTEXTO: UMA MODALIDADE QUE PERMITE A MULTIPLICIDADE DE DISCURSOS.

Mirian Cristina Peres da Cruz (PG – UEL)  
Luiz Carlos Fernandes (orientador)

Autora: Graduada em Comunicação Social e mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

### RESUMO

Na sociedade em rede, a revolução tecnológica das novas tecnologias da informação redirecionam o desenvolvimento da sociedade em ritmo acelerado. O ciberespaço representa um imenso hipertexto em constante desenvolvimento, fixando-se como um novo espaço social e cultural onde são delineados novos limites para o conhecimento humano. A nova plasticidade do texto produzida por sua hipertextualização permite múltiplas maneiras de produção de sentidos, processo que se caracteriza principalmente pelo dinamismo e a interconexão em tempo real. Essa modalidade de fragmentação de discursos permite a interferência do leitor-navegador por meio de entradas localizadas na superfície textual, isto é, os 'links'. Os 'links' do texto eletrônico direcionam e monitoram a leitura. Essas entradas do hipertexto são estruturadas por imperativos e vocativos. Com base em idéias como essas, o presente trabalho estuda recursos discursivos como a função conativa da linguagem, a partir dos conceitos teóricos da Análise do discurso de linha francesa.

Palavras-chave: gênero textual; hipertexto; discurso.

### Introdução

A sociedade em rede transforma as relações sociais. A Internet coloca à disposição das pessoas redes de informação que podem ser acessadas instantaneamente em qualquer ponto do planeta. A partir dessa transformação, constituiu-se a sociedade do conhecimento, assim como existira a sociedade agrária e a sociedade industrial, pois a informatização corrobora o sonho da humanidade de inventar uma máquina universal que realize inúmeras ações simultaneamente. Tal criação somente se compara ao aparecimento da escrita na humanidade. Daí a importância de se examinar a informática em várias dimensões.

Atualmente, observamos que a influência das novas tecnologias de comunicação nos processos de produção midiática tem se evidenciado. A rede mundial de computadores, além de transformar a estrutura dos meios de comunicação, modifica as formas de recepção e o processamento da informação. A digitalização do jornal, por exemplo, possibilitou o surgimento de uma nova materialidade do discurso. O objetivo deste trabalho é identificar os elementos discursivos que participam da composição do jornal *online*, com base nas idéias e propostas da Análise do Discurso francesa, visando contribuir, a partir desse novo universo discursivo, com os estudos sobre o discurso jornalístico, a partir da investigação das páginas de entrada do jornal eletrônico Folhaonline, coletadas em junho de 2003.

#### 1. A respeito da produção de sentido e das condições de produção.

Para estudar a questão da produção de sentido no discurso, a AD de linha francesa recorre à teoria da sintaxe e da enunciação, à teoria da ideologia e à teoria do discurso, além da teoria do sujeito psicanalítico. A partir desses pontos de vista a AD de linha francesa busca compreender o processo de produção dos sentidos presentes no discurso, explicitando a maneira pela qual esses sentidos são mobilizados.

O sentido se transformou em objeto de estudo da Lingüística, enquanto componente enunciativo essencial da linguagem, em detrimento do estudo semântico generalizado dos enunciados que mostram-se insatisfatórios porque não leva em consideração a enunciação. Para Cervoni (1989) quando se fala em sentido, refere-se ao sentido global de produção de linguagem, isto é, o sentido dos enunciados, sendo que a significação fica restrita à frase.

Nesse contexto, compreender o funcionamento do discurso reside na necessidade de apreender as possibilidades do discurso através do já-dito e sua relação com os sujeitos e a ideologia, mas a principal condição da linguagem é a incompletude, pois, sujeitos e sentidos não são completos. Esse sujeito é lingüístico-histórico, constituído pelo esquecimento e pela ideologia e, uma vez que a linguagem abarca a materialização da ideologia, assim como a junção entre língua e história, compreender a ideologia por meio da linguagem, enquanto suporte

do processo de significação, representa inserir determinado conjunto de enunciados, ou seja, o discurso, numa função enunciativa (Orlandi, 2002).

A maneira como os efeitos de sentidos são produzidos deixa pistas que vão auxiliar o analista do discurso a apreender os sentidos. Portanto, as relações entre o dizer e o exterior desse dizer, isto é, as condições de produção do discurso, somadas compreendem os efeitos de sentido.

Num sentido amplo as condições de produção envolvem o contexto sócio-histórico, ideológico, dentro de um contexto social composto de instituições, representantes legais, posições de mando e obediência. Já no contexto imediato reside o momento da enunciação propriamente dito, as circunstâncias da enunciação. Dessa forma, as condições de produção de dado discurso compreendem principalmente os sujeitos e a situação (Orlandi, 2002).

Segundo Maingueneau (1993) a produção de efeitos de sentidos depende da formação discursiva, portanto, não são impostos pelo sujeito. E a noção de condições de produção é designada pelo contexto social, o qual detém um corpus, compostos também por elementos que descrevem uma conjuntura. A relação de exterioridade entre discurso e sociedade explica a adesão dos sujeitos ao discurso, já que a crença em determinado discurso depende da inserção em um grupo social. Assim, a eficácia do discurso recai sobre a questão da suscitação de crenças.

Ao fornecer uma explicação para a denominação de condições de produção, Maingueneau (1998) aponta para o meio ambiente material e institucional do discurso, as representações imaginárias que os interactantes fazem de sua própria identidade e do referente do discurso. Tais representações imaginárias se formam a partir do que já foi dito e do que já foi ouvido, ou seja, o pré-construído, que comporta os enunciados mantidos no interior da mesma formação discursiva ou numa formação adversa, além de todo conteúdo pertencente a uma coletividade. Para o autor, denominam-se condições de produção uma noção que deriva do conceito de contexto, mas este minimiza o aspecto interacional do discurso e o caráter construído da situação comunicativa.

## 2. Características da modalidade digital

A língua possibilita ao homem dar forma a seus pensamentos e sentimentos para ser compreendido no grupo ao qual pertence, ou seja, certa comunidade lingüística. Portanto, o relacionamento do ser humano com seu meio acontece a partir da estruturação da linguagem através dos símbolos. A linguagem representa a atuação do homem no mundo, objetivando a veiculação de pensamentos e idéias. Nesse contexto, a atividade humana em todas as esferas está ligada à utilização da língua, que acontece através de enunciados orais e escritos. Assim, o caráter e os modos dessa utilização são muitos variados, uma vez que as esferas da atividade humana também são inúmeras.

Todo enunciado é marcado por uma esfera de comunicação, e toda esfera de utilização da língua constrói 'tipos estáveis' de enunciados, os quais são chamados de gêneros do discurso. Portanto, cada esfera da atividade humana reúne inúmeros gêneros do discurso e, quando esfera aumenta, essa rede de gêneros do discurso também se amplia, deixando a esfera de comunicação mais complexa. Desse modo, a utilização da língua por meio de enunciados orais e escritos, produzidos por indivíduos em determinada esfera da atividade humana, sujeita-se a determinadas condições e finalidades. Três elementos estruturam a composição desses enunciados, marcando a especificidade de uma esfera de comunicação segundo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (Bakhtin, 2000).

Marcuschi (2002, p. 19) afirma que a cultura eletrônica, principalmente o computador pessoal e a Internet, propiciou "uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação". Assim, essas novas tecnologias possibilitaram o surgimento de "novos gêneros textuais", devido aos infinitos usos dessas tecnologias. O rádio, a televisão, o jornal, a revista, a Internet são grandes suportes tecnológicos que propiciam o aparecimento de novos gêneros, os quais apresentam características próprias, à medida em que possuem formas discursivas novas como as cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats), exemplos de gêneros emergentes que instauram uma nova relação com os usos da linguagem (op. cit.). "Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo 'hibridismo' que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica entre oralidade e escrita (...)"

No século XX, o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação provoca transformações significativas nas diferentes esferas da sociedade e na política em geral. A evolução dessas novas tecnologias de comunicação e informação modifica o ritmo de desenvolvimento do mundo. Com a substituição do cobre pela fibra ótica como meio de transmissão de informações, torna-se possível o acesso a inúmeros bancos de dados e redes de conhecimento, através de satélites e cabos óticos intercontinentais.

É crescente a presença dos computadores e das redes digitais no cotidiano das pessoas, comprovando que a evolução está deliberadamente em curso. E o impacto que essa nova cultura produz na vida das pessoas maracá a gigantesca escalada do consumo de informação no ciberespaço. A Internet cresce numa velocidade espantosa. Essa rede mundial que interliga milhões de computadores e de usuários populariza a concepção de ciberespaço ou espaço virtual, causando uma revolução na maneira de conceber o tempo, o espaço e os relacionamentos.

Na sociedade em rede, a revolução tecnológica das novas tecnologias da informação redirecionam o desenvolvimento da sociedade em ritmo acelerado. Com as redes interativas de computadores surgem novos canais de comunicação que modificam nosso cotidiano, e essa inevitável transformação histórica é fundamental para a composição desse nosso novo mundo. Com a extensão dessa teia mundial, tem aumentado a integração entre pessoas físicas, organizações e instituições, todos com capacidade de interagir de forma individualizada e interativa.

“(…) o novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem.” (Castells, 2003, p.462)

Nesse contexto, como produto desse novo meio, surgiram novas possibilidades para a construção da escrita e da leitura, isto é, o ciberespaço, uma estrutura virtual transnacional de comunicação interativa que transforma o exercício dessas práticas. Desse modo, surge um novo espaço de leitura e escrita, onde *bites* digitais representam as letras, que, anteriormente, eram concretas e palpáveis. O monitor substitui a página em branco, separando o corpo real e o texto, este agora inserido numa materialidade virtual. Mas para compreender as dimensões técnicas, cognitivas e sociais do ciberespaço, é preciso fazermos um retrospecto histórico em relação à evolução da escrita através dos tempos.

Para Chartier (2002), o mundo móvel da textualidade digital transforma a relação dos leitores com o texto escrito, inaugurando uma inédita modalidade de leitura, em que a tela do computador é um espaço de três dimensões, com profundidade, os textos surgem do fundo da tela para alcançar a superfície iluminada. Diferentemente, portanto, da leitura realizada na Antigüidade, da leitura do rolo ao papiro, ou da leitura do códex, manuscrito e impresso, disposto de forma linear e seqüencial que permitem gestos como manusear o livro, folhear as páginas.

No mundo digital, a leitura se desdobra através da textualidade móvel do texto eletrônico e infinito, portanto, a tela do computador não é uma página. E esse processo de leitura acontece por meio da nova plasticidade do texto: o hipertexto. O termo hipertexto denota o texto composto de blocos de textos, ligados por ‘links’ eletrônicos, ou seja, o hipertexto liga uma passagem verbal do discurso a imagens, mapas, diagramas e sons, expandindo a concepção de texto, pois conecta ‘links’ verbais e não-verbais, cria textos que possibilitam uma leitura multi-linear ou multiseqüencial, o que convencionava novas regras de leitura, diferentes da leitura convencional.

Desse modo, o hipertexto vai além das seqüências fixas, com começo, meio e fim definidos. São oferecidas múltiplas escolhas, a partir das quais o leitor realiza saltos através de informações referenciais. O hipertexto constitui o conjunto de informações textuais combinadas com imagens e sons, permitindo uma leitura não linear através de entradas virtuais (links) associadas a infinitas idéias e conceitos. “O texto digitalizado, fluído, reconfigurável à vontade, que se organiza de um modo não linear, que circula no interior de redes locais ou mundiais das quais cada participante é um autor e um editor em potencial, esse texto diferencia-se do impresso clássico.” (Lévy, 1996, p. 50).

### 3. A composição discursiva do gênero jornal online.

Nesse novo milênio, o ciberespaço permite a veiculação de textos e imagens que circulam em grande escala, graças às novas tecnologias que instauram implicações inéditas em nossa vida social e cultural. Dessa maneira, a imensa rede digital que o constitui conecta milhões de pessoas no mundo todo, e esse crescente processo de digitalização afeta inúmeras áreas da atividade humana, transformando velozmente as culturas.

No caso da hipermídia, os recursos do hipertexto e da multimídia possibilitam a conexão entre diferentes mídias e documentos dispostos em rede, como no jornal eletrônico. O jornal *online* é composto por estratégias enunciativas que remetem a formações discursivas conhecidas, estratégias que são direcionadas ao outro do enunciador, sob a figura do destinatário, evidenciando que essa forma de linguagem vincula-se a

estratégias próximas das que são empregadas na publicidade. O discurso publicitário, extremamente persuasivo e manipulador, objetiva convencer o outro a fazer algo, isto é, a realizar determinada ação. De acordo com Carvalho (2002, p. 13), na linguagem publicitária, “a mensagem quer persuadir o receptor a realizar uma ação predeterminada e para isso usa uma linguagem autoritária, na qual se destaca o uso do modo verbal imperativo”.

O discurso da publicidade influencia, isto é, utiliza inúmeros procedimentos argumentativos para influenciar o interlocutor, que vai aderir ou não ao discurso proposto. O processo de elaboração da linguagem da publicidade acontece por meio de um conjunto de recursos lingüísticos específicos. Dentre eles está a função conativa da linguagem que orienta a mensagem diretamente para o destinatário. A função conativa da linguagem compõe os enunciados na forma de ‘links’, entradas de acesso que permitem ao leitor-navegador avançar para outros elos ou pontos do jornal digital.

Para Chalhub (2002, p.22), a função conativa orienta a mensagem para o destinatário, graças ao que tende a configurar enunciados de forte apelo emotivo. Os efeitos conotativos produzidos por essa função da linguagem tanto podem apresentar características argumentativas como persuasivas, em especial, devido ao esforço de convencimento que exerce em relação ao receptor, identificando também o remetente da mensagem para requisitar sua cooperação no ato de produção do sentido. A propaganda apresenta características e traços da função poética, objetivando persuadir o público, daí porque “a função conativa é também chamada de apelativa, numa ação verbal do emissor de se fazer notar pelo destinatário, seja através de uma ordem, exortação, chamamento ou invocação, saudação ou súplica”.(op. cit.)

A partir das considerações acima, a investigação das páginas de entrada do jornal eletrônico Folhaonline, podemos constatar a presença da função conativa da linguagem na composição dos ‘links’, o que dá por meio da ocorrência enfática de imperativos e vocativos em entradas como essas, as quais, estão localizadas na superfície textual e servem que o leitor-navegador faça escolhas que orientem seus percursos nas páginas internas do jornal.

Com base nisso, pode-se perceber que a linguagem publicitária pode construir trechos, como os que destacamos abaixo, em que a integração dos ‘links’ representa um de seus principais recursos de composição discursiva. Portanto, essa entrada na superfície textual do jornal eletrônico deixa de ser meramente informativa e assume uma grande força persuasiva no direcionamento da escolha que o leitor-navegador pode fazer de determinado ‘link’:

Trégua no Oriente Médio deve sair em 24 horas

Grupos armados palestinos prometeram interromper  
Por três meses os atentados contra Israel

**Entenda o conflito no Oriente Médio**

(Folhaonline, junho de 2003)

Santos e Bahia se enfrentam no Brasileiro

Acompanhe também outros quatro jogos da Série A.  
Palmeiras e Botafogo jogam pela Série B do Nacional

**Veja o especial do Campeonato Brasileiro**

(op. cit)

Heloísa Helena é afastada de bancada do PT

Na prática, a senadora “radical” não pode mais votar  
Como representante da legenda.

**Entenda o conflito entre a senadora e o PT**

(Folhaonline, junho de 2003)

**Loterias: Confira os resultados dos sorteios**

(op. cit.)

Tam e Varig suspendem assinatura de fusão

A assinatura do protocolo estava prevista para  
acontecer nesta sexta-feira, com ministros presentes.

**Entenda como está o processo de fusão**

(Folhaonline, junho de 2003)

Palestinos prendem suspeitos após protesto

Militantes são acusados de lançar morteiros e foram

detidos após protesto israelense

**Leia mais sobre a crise no Oriente Médio**

(op. cit.)

Em outros enunciados, procura-se integrar o interlocutor ao discurso com a utilização do modo verbal imperativo, aspecto característico da função conativa da linguagem. É desse modo que chama a atenção do leitor-navegador, direcionando suas percepções e escolhas de modo apelativo:

**São Paulo quebra tabu, e Palmeiras vence**

São Paulo venceu o São Caetano com um gol irregular;

Palmeiras segue trilha ascendente.

**Saiba tudo sobre o Campeonato Brasileiro**

(Folhaonline, junho de 2003)

Biblioteca Folha – **“Gatsby” já está nas bancas**

“O Grande Gatsby”, de F. Scott Fitzgerald, retrata do sonho americano no início do século 20.

**Leia trechos de “o Grande Gatsby”**

**Veja como adquirir números atrasados**

(op. cit.)

**Ralf Schumacher faz a pole no GP da França**

O pentacampeão mundial Michael, irmão de Ralf, vai

Largar em 3°. Barrichello sai em 8°.

**Saiba tudo sobre o GP da França**

**Veja como está a classificação do Mundial**

(Folhaonline, junho de 2003)

**Corinthians perde e agrava situação de Geninho**

A equipe paulista desperdiça um pênalti no início do

Jogo e perde por 3 a 1 para o Atlético-PR

**Confira mais na página especial do Nacional**

(op. cit.)

## Considerações Finais

A digitalização do jornal permitiu o desenvolvimento de uma nova materialidade do discurso, a qual modifica os modos de recepção e processamento da informação devido à sua natureza fragmentada, caracterizando-se pelas múltiplas entradas que permitem acessibilidade ilimitada em tempo real. A hipermídia, e também o jornal eletrônico, compreendem os recursos do hipertexto que permite a conexão entre diferentes mídias e discursos dispostos em rede.

Assim, as informações veiculadas no jornal *online* estão ligadas por meio de elos associativos, ou ‘links’, que influenciam as formas de leitura a serem desenvolvidas pelo usuário, o qual constrói trajetos de leitura compostos em forma de redes de discursos, dentre os quais destaca-se o discurso publicitário, com o qual o jornal digital apresenta grande afinidade. Foi o que constatamos nos textos da Folhaonline aqui analisados, isto é, o caráter persuasivo dos ‘links’ evidenciam formas de expressão peculiares à dos publicitários nessa nova corporalidade discursiva.

As chamadas das páginas iniciais da Folhaonline veiculam os acontecimentos de interesse público, encaminhando os percursos dos usuários nas partes internas do jornal. Essas entradas mobilizam sentidos diversos por meio de signos verbais, sons, imagens e formas em movimento, além de estratégias discursivas que estruturam os ‘links’. Assim sendo, dentre as estratégias utilizadas, destaca-se o procedimento discursivo marcado pela presença do imperativo, do vocativo e pela 2ª pessoa do verbo, manifestação primordial da função conativa da linguagem, o qual instaura, no enunciado, o efeito de sentido de apelo, cuja finalidade persuasiva principal é a de orientar os movimentos do leitor no jornal eletrônico. Observa-se, portanto, que se trata de uma forma discursiva bastante conhecida que se torna uma das principais características do suporte digital.

## Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CARVALHO, N. *Publicidade – A linguagem da Sedução*. São Paulo: Ática, 2002.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede – A era da informação*. v. 1. São Paulo: Ed Paz e Terra, 2003.
- CERVONI. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1999.
- CHALHUB, S. *Funções da Linguagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed Unesp, 2002.
- FOLHAONLINE. Disponível em: <http://www.folhaonline.com.br>. Acesso em junho de 2003.
- LÉVY, P. *O que é virtual*. São Paulo: Ed.34, 1996.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Os termos-chave da Análise do Discurso*. Lisboa: Grávida, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R., Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.
- ORLANDI, E. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.



## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA DE LÍNGUAS: UM INSTRUMENTO PARA ENSINO/APRENDIZAGEM

**CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes**

(Docente do Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e Coordenadora do Projeto “Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para o ensino de LE”, na UEL)

**ZIRONDI, Maria Ilza**

(Aluna da Pós-Graduação e Colaboradora do Projeto “Modelo Didáticos de Gêneros: uma abordagem para o ensino de LE”, na UEL)

Resumo: Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa: “Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para ensino de LE (Língua Estrangeira) e LM (Língua Materna)” desenvolvido na UEL. A primeira etapa desse projeto compreendeu a desconstrução e descrição sistemática do contexto de produção e leitura, do plano textual global, do tipo de discurso predominante, dos tipos de seqüências discursivas, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999) mais recorrentes nas HQs em Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Após confrontarmos o gênero nas duas línguas, objetivamos, a partir de então, discutir como o ensino do gênero HQs pode propiciar ao educando capacidades para realizar operações de linguagem e com isso contribuir para sua inserção social com progressão, valoração, desenvolvimento do pensamento e raciocínio lógico e formal e, conseqüentemente, desenvolvimento da afetividade e emotividade. As HQs, portanto, devem ser reconhecidas como pré-construtos, objetos de avaliação social continua que carregam em si determinado valor de uso.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; transposição didática; ensino-aprendizagem de línguas.

### Introdução:

*Impossível enumerar as nuances e sutilezas de nossas maneiras... Parecemos com aqueles ladinos que vão falar com o proprietário de duzentas almas numa linguagem totalmente diferente da que usarão com o proprietário de trezentas almas; e com o proprietário de trezentas almas, usarão, por sua vez, uma linguagem totalmente diferente da que usarão com o proprietário de quinhentas almas; e com o proprietário de quinhentas almas, usarão, mais uma vez, uma linguagem diferente da que usarão com o proprietário de oitocentas almas. Enfim, em suma, se formos até um milhão, teremos ainda nuances.*

(Gogol: *Almas mortas*, cap. III apud Bakhtin, 1997: 322)

De acordo com a epígrafe acima, pode-se perceber que diante das mais variadas situações em que a linguagem é utilizada, para cada situação de uso nas esferas sociais, são empregados dos mais simples aos mais elaborados recursos linguísticos adquiridos nas experiências dialógicas ao longo da vida. O emprego dos recursos, mais simples ou mais sofisticados, dependerá de quem o falante tem como interlocutor, a intenção comunicativa, o contexto situacional e histórico, pois, como comenta Braga (1994, p.57), “exposto à conversação, o homem adquire a linguagem articulada e, simultaneamente, as formas básicas de socialização”. E é pensando de que maneira podemos contribuir para a formação individual dos alunos e sua inserção social, fundamentados na teoria sócio-interacionista bronckartiana, por meio do ensino baseado em gêneros textuais, que objetivamos propor que os objetos de ensino que envolvem as HQs dêem condições para desenvolver processos para a sua inclusão na sociedade e, conseqüentemente, construção da sua cidadania (BRONCKART, 2004).

Bakhtin (1997, p.322), assegura que “a estrutura da sociedade em classes introduz nos gêneros do discurso e nos estilos uma extraordinária diferenciação que se opera de acordo com o título, a posição, a categoria, a importância conferida pela fortuna privada ou pela notoriedade pública, pela idade do destinatário [...]”, desta forma, deve-se considerar que o desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas, além de formas ideológicas e subjetivas, são portadores de significações pré-estabelecidas por gerações anteriores que serão reveladas no seu agir (BRONCKART, 2004).

Assim, é tarefa da escola apresentar os discursos, para que esses se tornem constitutivos da linguagem do aluno, para que este possa, habilmente, manipular a linguagem nos vários sentidos (valor polissêmico da linguagem) interpretando e agindo sobre ela, não de forma única, mas de diversas maneiras, de forma consciente,



e de acordo com seus propósitos comunicativos. Desta forma, pode-se perceber que o compromisso da linguagem está estritamente ligado com o processo histórico e contextual, e, deste modo, cabe a escola formar sujeitos capazes de construir sentidos significativos, eficientes e apropriados para as situações sociais que vivem, considerando o momento histórico, seus interlocutores e o contexto em que ocorre a ação, num processo contínuo. Portanto, é papel primordial da escola desenvolver, as capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas<sup>1</sup> dos sujeitos envolvidos no processo educacional, para que, possam interagir na escola e fora dela, de maneira eficiente e satisfatória (BRONCKART, 2004).

Pensando nas atividades didáticas desenvolvidas até então em sala de aula, nos objetivos que traçamos baseados nas teorias adotadas, no estudo que realizamos por meio do modelo de análise de gêneros textuais proposto por Bronckart em dez textos das HQs em LI (OS SIMPSONS e ARCHIE) e dez textos em LP (PERSONAGENS DE MAURÍCIO DE SOUZA), buscaremos a partir de agora, indicar dimensões ensináveis que conduzam para o ensino das características reveladas e, conseqüentemente, para a formação de um leitor competente mediante as estruturas a serem ensinadas e apreendidas.

Ao analisarmos o gênero Histórias em Quadrinhos em LI e LP, acreditamos ser este instrumento eficiente no processo de aprendizagem de capacidades de linguagem por parte dos alunos. Após desconstruirmos e descrevermos o gênero em todas as suas dimensões (textual, discursiva, lingüístico-discursivas e enunciativas) refletimos sobre quais as dimensões que podem ser ensináveis para a apropriação por parte do aluno de capacidades para realizar operações de contextualização e de textualização, uma vez que, de acordo com Bronckart (2004), é ela (a linguagem) que desempenha um papel decisivo, fundamental no desenvolvimento.

Para tanto, apresentamos uma proposta que venha propiciar ao educando condições de desenvolver capacidades para utilizar a linguagem de maneira eficaz e com isso contribuir para sua inserção social com progressão, valoração, desenvolvimento do pensamento e raciocínio lógico e formal e, conseqüentemente, desenvolvimento da afetividade e emotividade que acreditamos ser itens essenciais para o exercício da cidadania.

A fim de atingirmos nosso objetivo, organizamos nosso artigo em três etapas: 1) apresentação das características semelhantes identificadas nas HQs analisadas; 2) as dimensões ensináveis: o quê e o porquê do ensino dos elementos identificados; 3) o resultado provocado pela leitura e apropriação dos elementos pertencentes ao gênero e sua contribuição para o desenvolvimento da emotividade e afetividade. Consideraremos, por fim, a importância do ensino desse gênero em sala de aula, como subsídio para desenvolvimento do pensamento, e, assim, inclusão social para realização plena da cidadania.

## 1 Características das HQs Analisadas

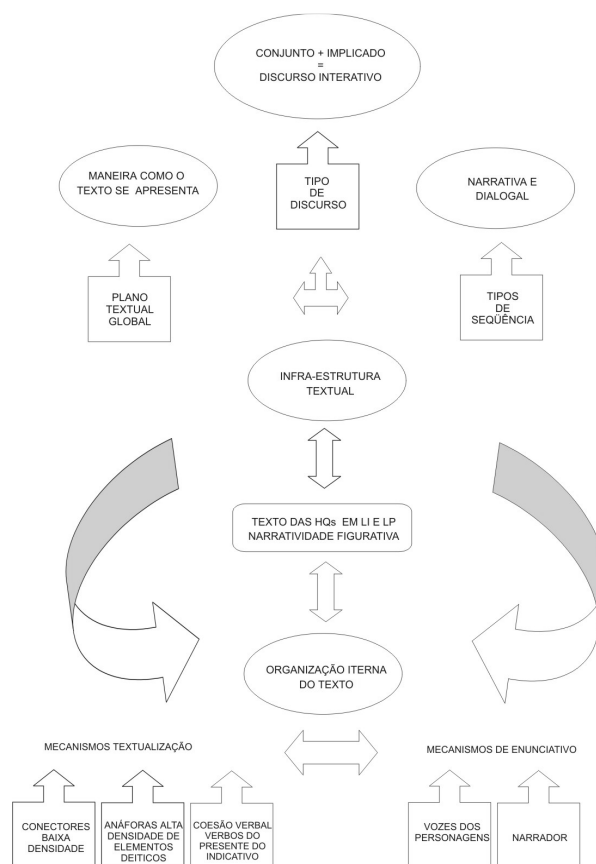
O uso das Histórias em Quadrinhos (HQs) na escola se justifica devido a esse gênero possuir características cômicas que interessam ao leitor. Com uma linguagem coloquial muito próxima a falada pelos alunos, aliada às imagens, torna a leitura atrativa, dinâmica e de fácil compreensão.

De acordo com Bronckart (2004) nos processos de mediação adoção-adaptação dos gêneros há variantes possíveis dos gêneros, tipos de discurso e paradigma da língua, “sem no entanto modificar os valores-padrão das unidades lexicais e morfossintáticas no quadro dos modelos coletivos que preexistem nesses diferentes níveis” (p.8).

Desta forma, nossa análise recorreu aos recursos utilizados em relação ao conteúdo temático, situação de interação, maneira de apresentação do texto, tipos de discurso, seqüências tipológicas, uso dos tempos verbais predominantes, elementos de conexão, anafóricos, de coesão, mecanismos de textualização e enunciativos. Pois, “[...] defendemos a posição de que o ensino de leitura e produção deve ser ensino de leitura e produção de gêneros existentes em nossa sociedade e que a caracterização de cada gênero é indispensável para o sucesso desse ensino” (Machado, 1997, p.134). O esquema abaixo dá uma visão panorâmica da estrutura em que os textos analisados são majoritariamente apresentados e quais os elementos pertencentes as HQs aparecem em maior ou menor número de ocorrências:

---

<sup>1</sup> Segundo Bronckart (1999) essas são as capacidades de linguagem que os indivíduos devem desenvolver para poder agir com a linguagem: *capacidades de ação* se referem à mobilização dos contextos físico, sócio-subjetivo e objetivo; *capacidades discursivas* estabelecidas pela estruturação discursiva, apresentação e seleção dos conteúdos e; *capacidades lingüístico-discursivas* abrangendo os mecanismos de textualização, posicionamento enunciativo, escolha lexical.



## 2 Dimensões Ensináveis

Para produzir um texto ou interpretá-lo o sujeito precisa conhecer as características inerentes a ele. Pensando na complexidade do ato de produzir, pois essa tarefa exige o desenvolvimento de capacidades em um processo lento e gradual, apontamos as dimensões ensináveis para aprendizagem dos alunos. Para isso, selecionamos o que pode ser objeto de ensino do gênero em questão, para então, propormos por meio dessas dimensões ensináveis dos textos de HQs, o que pode ser desenvolvido nos indivíduos que participarem dessa prática didática.

O objetivo não é de propor de que maneira os itens selecionados serão trabalhados, mas sim, *o quê e o porquê* deles serem explorados em sala de aula. Afinal, como comenta Pasquier e Dolz (1996) “cada texto apresenta problemas de escritura distintos que exigem estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a eles”. Desta forma, se por um lado, o aluno deve tomar consciência da diversidade textual e sua função particular de comunicação, por outro, o professor deve levar o aluno a perceber essa variedade, explorando a potencialidade de um texto em todas as dimensões ensináveis possíveis, entretanto, consciente da prática que está exercendo, da necessidade de seus interlocutores, dos objetivos de se ensinar tal gênero para, assim, desenvolver as seguintes capacidades<sup>2</sup>:

<sup>2</sup> Os dados sobre as características das HQs e como os elementos pertencentes a cada uma dessas capacidades se apresentam, tanto em LE como em LM, foram disseminados no decorrer da pesquisa em vários eventos: ZIRONDI, Maria Ilza. Trabalhos apresentados no I e II “Encontro Científico do Curso de Letras” da Faculdade Paranaense FACCAR, 2003 e 2004; trabalho apresentado no XVI CELLIP – Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná – UEL, 2003; trabalho apresentado no SIGET (I Simpósio sobre Gêneros Textuais) - UEL, 2003 e publicado em Cristóvão e Nascimento, 2004. Também em CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DURÃO,

- a) Capacidades de ação: relacionadas ao reconhecimento das características dos personagens centrais das HQs escolhidas, para ser objeto de leitura e de seu contexto de produção, sua relação com outros textos e com outras disciplinas.
- b) Capacidades discursivas: relacionadas ao plano textual global e às fases das seqüências narrativa e dialógica, assim como, ao repertório de imagens que contribuem para a compreensão das HQs.
- c) Capacidades lingüístico-discursivas: relacionadas ao tempo verbal e escolha lexical para a construção do significado global do texto em função do objetivo e do conteúdo ativados nas HQs.

## 2.1 Dimensões Ensináveis da Linguagem Não-Verbal

As dimensões ensináveis da linguagem não-verbal estão estritamente ligadas com a maneira como o texto das HQs está organizado. Além disso, e mais importante, expõem uma forma individual de um autor comunicar-se socialmente interagindo com o leitor e, desta forma, revelam sua visão de mundo, e o próprio mundo, com suas normas, valores, regras etc.. Ao conscientizar-se e apropriar-se desses elementos, o aluno estará desenvolvendo **capacidades de ação** tanto para a produção de um texto quanto para produção de sentidos.

Embora os textos das HQs apresentem uma constante interação entre os personagens, fica evidenciado, a tipologia narrativa marcada pelos elementos constituintes desse tipo de texto (situação inicial, complicação, ações, situação final e desfecho – não rigorosamente nessa ordem). Almeida (2001:114), no entanto, identifica as HQs como *narrativas figurativas*, pois a função narrativa é exercida em grande parte através do desenho, que materializa o narrador, preferencialmente, sob forma icônica. É bom fixar que:

[...] a narrativa pode, raramente, ser um gênero homogêneo composto unicamente de sucessões de ações mas, na maioria dos casos, combina verdades gerais, descrições, diálogos, relato de pensamentos, da mesma maneira, a força do discurso é de poder colocar no mesmo espaço discursivo realidades que não podem ser dadas do mesmo modo, que pertencem a mundos diferentes. Assim, como não se pode contar realmente os “gêneros”, não se pode contar realmente os “mundos”. (MELO, p.191: 1997)<sup>3</sup>

Assim, a função do narrador nas HQs torna-se a ação representada, e essa, imagem. O “espetáculo” da leitura torna-se o ver, o observar que ganha luz, calor, movimento, não importando tanto mais a palavra, mas construir a narrativa por retratação das cenas. Admiramos as cenas, os quadros, como numa produção cinematográfica. Não parece mais existir aí um narrador, este se subtrai, apenas “reproduz as coisas” e elas passam como na tv. (SANTIAGO, 1986).

A função do narrar, segundo Saraiva (2003, p.10), está evidenciado nas linguagens verbais e visuais como uma forma contemporânea de expressão e comunicação, pois aproxima palavra e imagem, linhas e formas, cores e figuras, propondo, assim, “[...] uma série de fatos ou acontecimentos vivenciados por personagens em determinado espaço e tempo”. Indo ao encontro dessa idéia, temos Durão (2003) que em seu trabalho apresenta uma proposta de uma gramática da linguagem não-verbal, isto é, uma gramática específica para os sistemas verbais-icônicos (“gramática das histórias em quadrinhos”), que abrange o sistema fonético, morfológico, sintático e semântico designado pelos esquemas visuais.

Um dos elementos que primeiro chama a atenção nas HQs, portanto, é o fator imagético. Com desenhos coloridos e muito bem delineados, o autor pretende despertar o interesse do leitor para o que mais deseja, que é passar uma mensagem, comunicar-se seja crítica ou ironicamente, forjando, por meio das atitudes e expressões dos personagens, uma interatividade com o interlocutor, e que de forma humorística repreendam ou denunciem atitudes ou comportamentos de elementos da sociedade.

O jogo interacional ocorre com os personagens atuando de modo que esquemas de conhecimento sejam contextualizados (nas falas, nas expressões faciais, nos gestos etc.). O produto da comparação desses esquemas de conhecimento operado pelo leitor gera o humor, a partir da descoberta da contradição em relação ao esperado, tendo em vista o modelo social de fazer conexões para produzir sentido nas coisas do mundo.

O imagético, deste modo, contribuirá para que o que parece incoerente faça sentido para o leitor levando-o a uma reflexão das atitudes dos indivíduos, isto é, o conflito da trama que gera expectativas, espanto,

---

Adja Balbino de Amorim Barbieri. “A história em quadrinhos em inglês e espanhol: um gênero a ser construído e descrito”. Trabalho apresentado no XVI CELLIP – UEL, 2003.

<sup>3</sup> Ao falar sobre “mundos” a autora vai ao encontro das idéias de Bronckart sobre o que é mundo real e de ficção. (BRONCKART, 1999:154)

perplexidade entre os personagens, serve para levar o leitor a assimilar esse comportamento em relação ao fato denunciado ou a crítica feita ao modelo social vigente.

O paralingüístico (como marcações gráficas, tom e altura da voz, diferentes tipos de letras, negritos, reticências, exclamações etc.) dirige o leitor a uma interpretação de como os personagens se posicionam na interação. Portanto, aí estão envolvidos os papéis desempenhados entre os interlocutores e as modalizações desempenhadas pelas vozes com seus atributos, intenções, desejos, medos, coação, etc.

## 2.2 Referências a outros Textos e Cruzamento com outras Disciplinas

O conteúdo de um texto é “constituído pelos conhecimentos disponíveis na memória dos agentes” (BRONCKART, 2004). Portanto, o leitor parte de representações da sua memória, que precedem ao texto, e que servem como base, ponto de partida, para que adapte, acrescente, modifique, reconheça, reproduza etc em um novo tipo de texto ou gênero. Esse conteúdo “referencial” acionado pelo leitor é mobilizado pela **capacidade de ação** já adquirida, e que, a cada leitura, evolui num processo progressivo de desenvolvimento.

Atualmente, o uso das HQs se faz pertinente e necessário nas salas de aula, pois já não é um tipo de texto que atinge apenas os apreciadores desse tipo de história. A mídia utiliza-se desse tipo de linguagem constantemente em campanhas educativas, anúncios publicitários, textos informativos, roteiros turísticos etc., por isso, a necessidade de instrumentalizar os alunos para receptionar essa nova forma de comunicação de maneira eficiente.

Mendonça (2002) afirma que em alguns países, a aplicação das HQs se faz presente para o ensino de matérias consideradas complexas, como a filosofia por exemplo. Também, há a quadrinização de clássicos da literatura, além da transposição de gêneros – do texto expositivo ou didático para as HQs – de disciplinas como Matemática, História, Geografia etc. Entretanto, para o sucesso de tal atividade torna-se necessário deixar claro os objetivos da tarefa, orientar cada passo, rever decisões e avaliar o resultado final.

Aplicações desse gênero podem ser efetuadas para o ensino de outras disciplinas ou outras áreas de conhecimento. Elementos de intertextualidade sejam estes históricos, se referindo ou parodiando outros textos, sejam estes referenciais, isto é, se referindo a uma determinada situação, região, povo, língua, acontecimento, etc.

A leitura dos textos de HQs, partindo de seus princípios constituintes do mais simples ao mais sofisticados dos recursos, sejam estes sígnicos ou verbais, certamente conduzirá para um leitor maduro capaz de compreender textos mais complexos não só enquanto gênero, mas também em relação a temas mais complexos, isto é, um texto com uma outra função sócio-comunicativa textualizado de maneira a evidenciar uma “intertextualidade tipológica” (MENDONÇA, 2002).

## 2.3 As Seqüências Tipológicas e Ensino

A percepção de como as seqüências se dispõem em um texto e qual sua importância para o sucesso deste, ao ser desenvolvida nos alunos, contribui para a ampliação das suas **capacidades lingüísticas**. Quando um aluno (re)produz um texto mobiliza e ordena os recursos lingüísticos, dominando, assim, sua relação de interdependência. Além da aprendizagem técnica-lingüística que ele adquire por meio dos tipos de discurso, ele aprende a fazer a “planificação interna dos segmentos envolvidos (seqüencialidade), também aprende a utilizar organizadamente, esses processos indissolivelmente mentais e lingüísticos que são os raciocínios” (BRONCKART, 2004:7).

Assim, analisando as considerações sobre as seqüências e outras formas de planificação proposta por Bronckart (1999), pode-se compreender que existe uma estrutura seqüencial de base para todos os textos e que a das HQs é a *narrativa*. Em nossa análise, entretanto, a interação entre os personagens é uma constante, fazendo com que a seqüência dialogal concorra com a seqüência narrativa. Isso porque, segundo o autor, a classificação seqüencial dos textos se baseia no modo de organização do conteúdo temático. Desta forma, as seqüências (ou outras formas de planificação), nada mais são do que representações ou conhecimento sobre um dado tema, (re)organizados em estruturas sintáticas básicas.

Isso ocorre, segundo Marcuschi (2003), porque um dos elementos centrais para a organização do texto está em como as seqüências tipológicas se relacionam, pois a grande maioria dos textos analisados possui uma heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais, “por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto”. Portanto, sugerimos a partir da nomeação dada ao texto “narrativo”, “descritivo”, “argumentativo” etc., **o quê** ensinar para o aluno, para que este adquira capacidades de domínio dessa “regra” que constitui parte fundamental tanto para produzir quanto para a interpretação de um texto.

Os elementos de **coesão** (como verbos, advérbios, preposições, conjunções etc.), por exemplo, funcionam como uma armação de base (parte da infra-estrutura textual). Desenvolver, assim, a habilidade do aluno em realizar de forma competente a tessitura de um texto ou perceber-la na leitura é ponto central do trabalho

do professor com as seqüências tipológicas. Por exemplo, o texto narrativo tem como organização central os verbos que possibilitam uma progressão temporal das ações realizadas, diferente dos descritivos que apenas localizam ou situam as referências, ou os expositivos que apenas explicam por meio de formas puramente analíticas, ou, ainda, os injuntivos em que as seqüências se organizam em torno do modo imperativo (MARCUSCHI, 2003). Para que os alunos possam adquirir competência em relação à leitura e produção, eles devem suprir suas dificuldades em realizar relações entre as seqüências, pois um único texto pode estar permeado por várias delas.

Os textos funcionam como formas de legitimar o discurso em situações sociais, particulares e históricas. Portanto, expor um texto de maneira eficaz para que seus propósitos sejam alcançados depende da maneira como as partes que o integram são articuladas. Ao perceber a importância e o momento certo de mudar, por exemplo, de uma fase descritiva para argumentativa, ou utilizar a narração para argumentar etc, o sujeito terá maiores chances de obter sucesso e atingir seus objetivos comunicativos.

Assim, uma seqüência tipológica rompida de maneira inesperada, inconclusa ou utilizada de maneira excessiva pode gerar um ato comunicativo falho, desconexo, sem progressividade e, desta forma, violar o caráter dialógico de uma seqüência tipológica. Pressupor que o interlocutor estará compreendendo ou apreendendo as suas verdadeiras intenções, quando do mau uso articulatório entre as seqüências, pode gerar prejuízos irreparáveis ao ato comunicativo e sua interpretabilidade.

Isso tudo levará, conseqüentemente, o aluno a perceber que ao produzir textos, sejam estes narrativos, descritivos, argumentativos etc., as seqüências a eles constitutivas devem ser consideradas a partir dos aspectos enunciativos (quem), discursivos (estatuto dialógico da comunicação), temático (o que), estrutural (como), lingüístico (conteúdo) e a situação comunicativa que se realizando (contexto social e histórico). Ou seja, as seqüências de um texto oral ou escrito devem partir do pressuposto das relações interpessoais que o regem (formal ou informal, público ou privado) e sua relação momento histórico.

As estratégias formuladas para a aprendizagem, portanto, devem ser estabelecidas tendo em vista desenvolver capacidades para o uso eficaz da linguagem. A (re)formulação de um texto numa situação determinada, em que as características contextuais são expostas, deve provir de modelos discursivos apreendidos. O domínio das unidades lingüísticas desses modelos deve contribuir para regular as atividades comunicativas, norteando as atitudes dos sujeitos para que em uma situação comunicativa específica possam realizá-los com sucesso.

## 2.4 Pistas Verbais da Interação

De acordo com Bronckart (2004) para a produção de um novo texto, o agente produtor escolhe um modelo de gênero que já é de seu conhecimento. Em consenso com seus interesses comunicativos planifica o conteúdo temático e organiza os discursos. Isto é, ele escolhe os signos, apropriando-se das nuances semânticas para (re)produzir um tipo de discurso. Ao conseguir realizar essas operações de linguagem, ele estará adquirindo ou desenvolvendo, não só as **capacidades lingüísticas**, mas também, as **capacidades lingüístico-discursivas**.

Gregolin (1995), assegura que o discurso é o suporte abstrato que sustenta vários textos que circulam em uma sociedade, por meio dele (discurso), é possível realizar uma análise interna (o que e como o texto diz) e uma análise externa (porque o texto diz o que ele diz). Com esta afirmação pode-se dizer que todo o texto tem uma relação social e histórica dentro da sociedade, veiculando informações sobre a situação em que foi criado e exprimindo as ideologias do grupo social em que está inserido. A autora referida, a respeito do que é ideologia afirma que:

A “ideologia” é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social. Assim, a linguagem é determinada em **última instância** pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua. (Op. cit. p.29)

Pode-se dizer então, que a sociedade utiliza processos discursivos específicos em que sujeitos tomam um determinado lugar na sociedade para produzirem sentidos, os quais são expressidos por meio da linguagem. As HQs, por exemplo, são representações de uma cultura que quer expressar ideologicamente sentidos, há valores que são expressos pelos textos, e que no discurso evidenciam as formações ideológicas de um grupo como estereótipos físicos e comportamentais, atitudes, idéias, conceitos etc .

Podemos explorar duas categorias fundamentais nas interações verbais. Na primeira, trataremos da maneira como a fala é exposta: se é coloquial, culta, padrão; quais indivíduos falam daquela maneira: classe social, localização geográfica, dialetologia, idade, cultura, etc. e os motivos que levaram o autor a se utilizar

desses recursos ou personagens para representar o que quer dizer, a mensagem ideologicamente marcada por esses elementos.

Na segunda, exploraremos as nuances pretendida pelo autor, isto é, quais as estratégias de polidez, mudança repentina de dialeto, o posicionamento dos personagens e o objetivo alcançado pelo uso de tal recurso. Cabe ao leitor mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido ao texto. Segundo Brandão (1997:287) “um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta “vazios” – implícitos, pressupostos, subtendidos que se constituem em espaços disponíveis para a entrada do outro, isto é, em espaços disponíveis a serem preenchidos pelo leitor”.

Ainda para Brandão, em sua concepção de produção da escrita e da leitura, a linguagem se mostra como fenômeno heterogêneo e polifônico, isto é, a linguagem é concebida como signo e não como sinal, afinal o sinal é sempre estável, idêntico a si mesmo, já o signo variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto.

## 2.5 Conteúdo Temático

Um texto deve ser entendido como uma atividade de linguagem construída por meio da mobilização de recursos sintáticos e lexicais de uma língua natural e, embora os elementos que constituem o léxico e a sintaxe sejam elaborados por meio de unidades lingüísticas, o texto deve ser concebido pela atividade de linguagem de um grupo (BRONCKART, p. 3, 2004). Portanto, a apropriação desses elementos e sua relação com o mundo são essenciais para o desenvolvimento das **capacidades lingüístico-discursivas**, uma vez que, o posicionamento enunciativo e as formas de textualizar os elementos lexicais são os fatores mais significativos para o processo de produção e autoria de um novo texto.

Desta forma, observar se o conteúdo temático remete a outros contextos, qual a carga semântica que as palavras comportam, qual a estratégia pretendida pelo autor ao, muitas vezes, mudar de assunto no decorrer da interação explorando outro campo semântico, é condição, “pista”, para se compreender o texto. Assim, explorar elementos semânticos utilizados por cada personagem e os papéis que exercem na sociedade (médico, cidadão desonesto, honesto, politizado, educado, malandro, alienado, intelectual, etc.), isto é, as atividades humanas desempenhadas, leva o leitor a se deparar com uma variedade de situações, não só comunicativas, como também, a forma como elas se modificam no decorrer da história.

Também pode ser explorado o sentido literal e/ou figurado das palavras e a intenção do autor em utilizar determinada forma.

## 3 Desenvolvendo a Afetividade e a Emotividade por Meio da Leitura das HQs

A criança precisa aprender a adaptar-se de acordo com os padrões exigidos pela sociedade para que possa enquadrar-se nesta, sendo bem aceita nos redutos sociais e suas exigências éticas, ideológicas, morais, padronizadas por certos estilos de comportamento e conduta. A escola tem papel fundamental no auxílio ao desenvolvimento interior dos alunos e seu desenvolvimento emocional e afetivo e, conseqüentemente, sua inclusão social. Uma das maneiras de se organizar os sentimentos e reações das crianças e adolescentes está na interiorização de comportamentos, sentimentos, idéias etc. fomentadas pela leitura. Segundo Zilberman (1987):

[...] a linguagem que é o mediador entre criança e mundo, de modo que, propiciando, através da leitura, um alargamento do domínio lingüístico, a literatura infantil preencherá uma função de conhecimento: o ler relaciona-se com o desenvolvimento lingüístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e aquisição do saber. (Op. cit. p. 13)

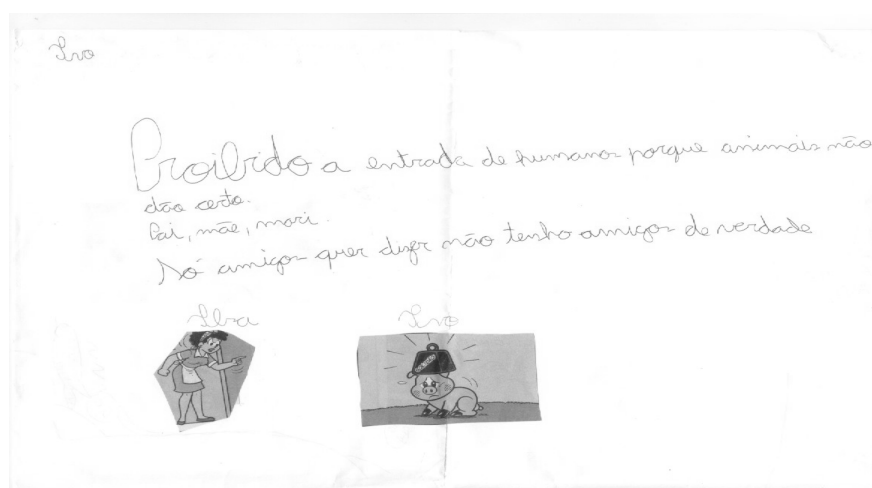
Atualmente, o discurso didático e pedagógico tem utilizado vários tipos de linguagens não institucionalizadas pela escola. A pressão exercida pelos meios da cultura de massa impôs uma nova postura aos educadores para a não rejeição desse tipo de texto, uma vez que este seduz e cada vez mais os alunos para seu consumo/leitura. O uso do gênero Histórias em Quadrinhos tornou-se, portanto, não só mais um instrumento para ensino aprendizagem de Línguas, mas um elemento pertencente à vida social dos educandos. Desta forma, utilizar as HQs para que os alunos desenvolvam capacidades lingüístico-discursivas tornou-se uma necessidade, assim como, outros gêneros de textos não institucionalizados na/pela escola, como comenta Citelli (2000):

[...] a questão deve ser vista não apenas como pressão dos meios de massa, da indústria de consumo, da sedução do entretenimento, mas dado da realidade que marca a vida neste fim de século. Razão pela qual a melhor tática não é de avestruz. Trata-se, em última instância, de equipar os alunos –

e os próprios professores – para aprenderem a conviver, ler e entender melhor os significados, mecanismos de ação e resultados práticos dessas linguagens. (Op. cit. p. 27)

O dualismo entre o que é real ou fantasia em uma ou outra obra e como a criança relaciona essa leitura para “aplicá-la” na sua formação ou para apreendê-la e reconhecê-la no seu mundo real é que é o x da questão, ou seja, até que ponto uma obra é funcional no obstante a sua recepção aos leitores mirins mesmo sendo ela repleta de fantasia e ficção?

De acordo com Bettelhem (1986), a busca é por encontrar uma literatura que supra a necessidade que a criança tem de encontrar um significado para sua existência, ou seja, que sua vida seja significativa a partir de uma literatura que a ajude a desenvolver sua mente e personalidade e assim, seu interior. O desenho abaixo, representa a evasão de emoções vividas por um menino de 10 (dez) anos, Ivo, que encontrou nas HQs a representação para seus sentimentos conturbados, próprios da pré-adolescência, em relação a sua família<sup>4</sup>.



Francisco Daudt da Veiga (1992) assevera que por uma questão cultural a função de pai e de mãe tenta impor padrões comportamentais às crianças, com isso cria nelas, por meio da imposição e demonstração de poder, sentimentos de culpa, capacidade para envergonhar-se de seus mal feitos. A dominação torna-se acusatória e intimidadora, assim, Ivo a representa em seu desenho. A mãe figura autoritária e inquiridora espera do filho um modelo de comportamento em que não haja desobediência, o filho, recriminado, sente-se diminuído, impotente e solitário.

Ivo é um leitor assíduo das revistinhas de HQs e, provavelmente, ao ler essa histórias foi assimilando “traços” e condutas dos personagens e comparando a sua própria realidade. “Chovinista”, o porco, por exemplo, participa da história (“Se nasceu porco, não dá pra cachorro!”) atuando com o cachorro “Bidu”, que possui um monte de amigos que brincam durante todo dia perseguindo motos, gatos, correndo nos jardins floridos, uivando, paquerando etc. enquanto, ele, não tem companheiros e não consegue se relacionar com os seres de outro grupo. Ao ler, ele se identificou com o personagem, tanto por estar tendo dificuldades em se relacionar com as pessoas que convive, quanto por ter entrado em conflito com elas. Assim, ele recorreu a imagem e aos sentimentos captados no momento da leitura e, por meio do recorte, manifestou a emotividade provocada por aquele instante (segundo Zilberman (1982) é um diálogo com que a cerca, com o que está fora, o mundo constituído pela cultura, herdado e continuamente transformado por novas criações).

Já a outra figura (da Mãe) também é representada por uma mãe, a de “Cascão”, e está na história “Uma confusão tamanho-família” em que Cascão quer dormir na sala e a mãe o obriga a ir para o quarto, mas ele não

<sup>4</sup> Este desenho foi encontrado pregado à porta do quarto do adolescente. A imagem escolhida para representar a mãe corresponde ao papel que esta desempenha no seu dia-a-dia: o uniforme de doméstica, uma de suas atividades rotineiras e, a expressão e gestos autoritários. A imagem escolhida para representar o filho corresponde à forma como ele se sente em relação àquele momento: triste, sozinho, com o “peso” do abandono. A imagem do porco se justifica devido à mãe falar constantemente “você não escovou os dentes, não se lavou direito ou não tomou banho ainda, não penteou os cabelos, não guardou seus pertences... seu porco!”. Além disso, o próprio contexto da história vivida pelos personagens, no qual os acontecimentos se assemelham emocionalmente com o momento vivido pelo garoto.

quer porque o quarto está uma verdadeira “bagunça”, ela impõe radicalmente que ele se desfaça das “bugigangas” colocando-as no quintal. Cascão dorme infeliz, contrariado e preocupado com suas “coisas” expostas a roubo ou chuva. Ivo identifica na personagem a figura autoritária da Mãe, assim como, os seus sentimentos se identificam com os sentimentos e o momento vivido por Cascão. (“Arrume seu quarto! Quarde essa bagunça! Etc.”).

A apreensão obtida no momento da leitura se relaciona com as impressões sensoriais, assim, “os dados conhecidos e novos que o atingem via percepção se ordenam num conjunto estável e significativo porque o sujeito não só os capta, mas os interpreta e compreende como conteúdo da situação problemática vivida” (Zilberman, 1982). O que propomos nos itens anteriores pode ser confirmado neste exemplo. No momento da leitura o imagético e o verbal se relacionam com os conhecimentos previamente adquiridos por esse eleitor levando-o a uma reflexão sobre as atitudes dos indivíduos. O leitor, então, assume uma postura crítica, não só em relação ao comportamento expresso no texto, como também, a sua própria realidade. Podemos observar assim, a importância do paralingüístico e do lingüístico que contribuem para essa interpretação explicitando os sentimentos, postura e atitudes vividos pelos personagens.

Vemos neste exemplo que Ivo produz um texto (“cartaz”) mediado pelo gênero HQs. Ele se aproveita dos elementos pertencentes ao gênero e os adapta a uma nova situação de interação (produz um novo texto). Portanto, ele desloca as significações apreendidas pela leitura e, mobilizando suas próprias referências dos pré-construtos de gêneros estocadas na memória, consegue interagir com seus interlocutores, aferindo de maneira crítica a conduta das pessoas do grupo, e, ao mesmo tempo, a sua identidade. Bronckart (2004, p.6) afirma que em situações como esta, o agente produtor de um texto adapta-se ao modelo escolhido, mobilizando suas capacidades de reflexividade para modificar determinados aspectos de sua produção textual. “É, portanto, nesse intercâmbio entre adoção e adaptação que se realizam as mediações languageiras potencialmente capazes de desenvolver as pessoas e o social”.

Embora o texto analisado tenha sido superficialmente explorado, temos um panorama da importância da leitura na vida social das crianças e como esta desempenha um importante papel não só de identificação e, talvez, superação de muitos problemas, mas como, também, aspecto de apoio para representar socialmente seus sentimentos a respeito da vida, seus problemas, interesses, aflições, desejos, aspirações etc.

## Considerações finais

Como se pôde perceber no decorrer desse trabalho, o gênero das HQs pode ser explorado como se faz com qualquer outro gênero institucionalizado pela escola, atentando-se para diversos recursos do seu funcionamento. A exploração dos vários aspectos demonstrados contribui para que ocorra interpretabilidade não só do gênero, mas também, como ponto de partida para que ao sujeito comece a construir sentidos para essa e outras leituras. Afinal, como afirma Cirne (2000) além de seduzir, as revistinhas são apaixonantes:

A matéria-prima dos quadrinhos, como de qualquer produto no interior das artes plásticas, é o grafismo – o grafismo que nasce do sonho, que nasce do desejo, que nasce da paixão, que nasce da mais profunda *humanidade*. Por isso, os quadrinhos, em sendo bons, podem seduzir, podem ser apaixonantes. E podem, amorosamente ou não, levar à reflexão. Com certeza, para qualquer *museu imaginário* criado pelo espírito humano, sempre haverá lugar para as histórias-em-quadrinhos. (Op. cit. p.218)

Fica evidente, desta forma, a importância da escola em adequar seu discurso para ensinar o sujeito a ser capaz de utilizar a linguagem de modo variado, para assim, produzir efeitos de sentido e adequar seu discurso às mais diferentes situações de interlocução oral e escrita. Ao adquirir capacidades de linguagem necessárias para realizar as ações sociais exigidas pelo mundo, o sujeito torna-se capaz de se referir e refletir sobre as questões de diversas maneiras, dominando com competência tanto o sistema lingüístico, como também, sua atuação passiva ou ativa perante a comunidade da qual participa ou tem que participar.

Concordamos com Bronckart (2004, p.9) quando diz que devemos, no ensino de línguas, formar o aluno para a maestria em relação aos modelos pré-existentes, mas a exploração da refletividade deve ser ponto crucial para poder desenvolver sua capacidade de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos. “É essa condição para que o aluno possa desenvolver sua pessoa, ao mesmo tempo que contribui para a mudança, isto é, para a vida da língua de seu meio.”

Afinal, o processo histórico e evolutivo da humanidade não permite que com o passar do tempo as ideologias possam ter os mesmos valores e significados. Hoje, ainda, apesar das HQs circularem entre os mais diversos interlocutores, em ambientes das diversas camadas sociais, são estereotipadas pela chamada “boa literatura”, isto é, aquilo que alguns críticos acreditam ser a literatura ideal. É óbvio que concordamos que existem alguns problemas causados pela apropriação de elementos deturpados e/ou “impróprios” (esteriótipos, violência,



vocabulário grosseiro e ofensivo, ações negativas etc.) nesse tipo de leitura, principalmente, para as crianças. E por isso mesmo, sugerimos que a leitura das HQs deva fazer parte do contexto educacional, pois somente assim, a visão distorcida de fatos, atitudes, comportamentos, tendências etc. podem ser discutidos, preparando, desta forma, o aluno a se construir como sujeito independente, crítico, participativo e emancipado em relação às imposições dos sistemas.

Segundo Bronckart (2004, p. 11) uma formação voltada para a integração social e, conseqüentemente, exercício da cidadania, deve partir do exame de situações concretas, coletando os elementos do conhecimento ou de consciência prática que os alunos já tem, e assim, levá-los a reflexões sobre as coerções e sobre os pré-construtos sociais existentes, “que é indispensável considerar, mas sempre deixando espaços possíveis para a reformulação e a criatividade dos alunos sobre esses temas, que são *sine qua non* para que eles se coloquem como atores efetivos da reconstrução e da melhoria desses processos e desses valores”.

#### **BLIOGRAFIA:**

**ALMEIDA**, Fernando Afonso de. *Arquitetura das histórias em quadrinhos: vozes e linguagens*. In: Linguagem e Ensino, 2001.

**BAKHTIN**, Mikhail M.. *Estética da criação verbal*. (Tradução: Maria Ermantina G. G. Pereira) 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

**BETTELHEIM**, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 6º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

**BRAGA**, Maria Luíza. IN: **MOLLICA**, Maria Cecília (Org.). *Introdução à sociolinguística variconista*. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

**BRANDÃO**, Elena Nagamine. *Leitura, escrita e dialogicidade*. IN: Beth Brait – Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

**BRONCKART**, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. Educ. – São Paulo: 1999. Ed: PUC.

**BRONCKART**, Jean Paul. *Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania*. Conferência do XIV – INPLA, São Paulo, 22/04/2004.

**CIRNE**, Moacir. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

**CITELLI**, Adilson. *Escola e meios de massa*. In CHIAPPINI, Ligia (org.). Aprender e ensinar com textos não escolares. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

**DURÃO**, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Proposta de uma gramática específica para os sistemas verbais-icônicos: o caminho para uma leitura produtiva do gênero textual ‘história em quadrinhos’*. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs). Gêneros Textuais: teoria e prática. Londrina: Morlá, 2004.

**GREGOLIN**, Maria do Rosário Valencise. *Discurso, texto e sentido*. UNESP: Araraquara, São Paulo: 1995.

**MACHADO**, Anna Raquel. *A organização seqüencial da resenha crítica*. The specialist, vol. 17, nº 12, p.133-149:1996.

**MARCUSCHI**, Luiz Antonio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONIZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora – Gêneros Textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

**MELO**, Lélia Erbolato. *Estrutura da narrativa ou gêneros, mundos, lugares discursivos & companhia*. IN: Beth Brait – Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

**MENDONÇA**, Márcia Rodrigues de Souza. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: DIONIZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora – Gêneros Textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

**PASQUIER**, Auguste; **DOLZ**, Joaquim. *Um decálogo para ensinar a escrever*. Cultura y Educación, 1996.

**SANTIAGO**, Silviano. *Nas Malhas da Letra*. São Paulo: Companhia das Letras. 1986.

**SARAIVA**, Juraci Assmann. *Narrativas verbais e visuais – leituras refletidas*. Unisinos: RS, 2003.

**VEIGA**, Francisco Daudt da. *A criação segundo Freud: o que queremos para nossos filhos?* Relume-Dumará: Rio de Janeiro:1992.

**ZILBERMAN**, Regina. *A literatura infantil na escola*. 6º ed., São Paulo: Global, 1987.

**ZILBERMAN**, Regina. *Autoritarismo e emancipação-O estatuto da literatura infantil - Ensaios*, 1982.

# LICENÇAS DE SOFTWARE – DIFERENTES FORMAS DE AÇÃO SOCIAL EM UM MESMO GÊNERO

Rosane Catarina Santos Dalenogare

Professora do componente curricular Inglês Técnico nos cursos Sistemas de Informação e Licenciatura em Computação da UNIJUÍ, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

## RESUMO

O presente trabalho pretende analisar o gênero licenças de software. Os textos dessas licenças obedecem a um padrão de estruturação, sendo ainda eventos recorrentes, inscrevendo-se assim, no conceito de gênero, por outro lado, os textos de licenças de software proprietário e os textos de licenças de software livre apresentam diferenças que possibilitam vislumbrar formas de ação social diferenciadas. A análise é feita a partir da prática discursiva postulada por Fairclough. Para esse autor, a prática discursiva envolve os processos de produção de texto, distribuição e consumo, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais. Esta pesquisa propõe-se a identificar como esses processos se dão nos textos de licenças de software proprietário e software livre a partir das formas de produção, distribuição e consumo de textos.

Palavras-chave: produção, consumo, distribuição.

## 1. INTRODUÇÃO

Uma razoável parcela de educadores está hoje engajada na luta e na sustentação dos valores da democracia, da liberdade de expressão e da livre competição. Tais princípios são fundamentais para a vida numa sociedade cada vez mais informatizada e precisam de sistemas de informação que atendam às liberdades de expressão e comunicação dessa sociedade para serem colocados em prática. Os softwares são um dos meios através dos quais estes princípios tomam forma.

O software está presente em praticamente todas as atividades e relações humanas, basta ligar um computador e precisaremos dele. O software, conjunto de instruções básicas de um computador ou sistema de processamento de dados; rotina ou conjunto de instruções que controlam o funcionamento de um computador, apresenta opções variadas e diferenciadas na busca pelo atendimento às necessidades e facilidades de acesso dos consumidores, entre as quais estão os softwares livre e proprietário. A opção consciente por um desses softwares vai além da simples escolha de instruções básicas para hardware para tornar-se uma forma de ver o conhecimento e uma tomada de posição frente à filosofia neles imbricada.

Independentemente dos diversos tipos de software existentes apresentarei, a seguir, de forma ilustrativa, uma breve descrição de alguns deles para então trabalhar especificamente com os textos das licenças dos softwares livre e proprietário, enquanto gêneros discursivos.

### Software Livre (Free Software)

A palavra “free” em inglês tem, entre seus significados, *livre* e *grátis* e por isso, uma das primeiras informações apresentadas nas definições de software livre (free), é que a idéia, neste caso, é de liberdade e não de gratuidade. Algumas definições, como a do site [www.gnu.org](http://www.gnu.org) por exemplo, sugerem que se pense em software livre como “free speech” – discurso livre – e não como “free beer” – cerveja grátis.

Então software livre é aquele que permite a cópia, uso e distribuição a qualquer indivíduo, com ou sem modificações, gratuitamente ou mediante o pagamento de um valor. Em particular, isso significa que o código fonte deve estar disponível. Segundo definição do site [www.gnu.org](http://www.gnu.org), se o código fonte não estiver aberto, isto é, liberado para o usuário, o software não é livre.

**Código-fonte** é o conjunto das linhas de programação que compõem qualquer software. Conhecendo-o, é possível entender por que, como e quando uma certa instrução vai abrir ou analisar a troca de informações entre o programa e outros. Numa analogia, softwares precisam ser escritos como pedras-de-roseta, que permitam uma leitura humana, uma leitura pelo computador e uma leitura intermediária por compiladores, programas que traduzem o código-fonte, criado pelos programadores para a linguagem de máquina, o formato final do software, executável pelo computador.

Os softwares livres podem ainda, dependendo de suas características, receber outras denominações, tais como:

Domínio público: Software no domínio público é todo aquele não protegido por *copyrighted*. Este é um caso especial de software livre não protegido por copyright, o que significa que algumas cópias ou versões modificadas podem não ser livres.

Software protegido com copyleft: O software protegido com copyleft é o software livre cujos termos de distribuição não permitem que redistribuidores incluam restrições adicionais quando eles redistribuem ou modificam o mesmo. Isto significa dizer que toda cópia do software, mesmo que tenha sido modificada, precisa ser software livre.

### **Software semilivre**

Software semilivre é aquele que não é totalmente livre, porém é permitido seu uso, cópia e distribuição (incluindo a distribuição de versões modificadas) para fins não lucrativos.

### **Software proprietário**

Software proprietário é aquele que não é livre nem semilivre. Seu uso, redistribuição ou modificação é proibido, ou requer que o indivíduo peça permissão para fazê-lo, ou é restrito de tal forma que não se possa efetivamente fazê-lo livremente. Para ter acesso ao software proprietário o usuário precisa comprá-lo mas, mesmo pagando pelo software, o usuário é apenas seu licenciado não seu dono, não podendo dispor dele para cópia, empréstimo ou aluguel.

Passarei então para a descrição do que seja o gênero licenças de software.

## **2. O GÊNERO LICENÇA DE SOFTWARE**

O software, além de ser um conjunto de instruções de computador, é também uma representação de conhecimento – e conhecimento é poder. São as licenças dos softwares que, através de termos e condições, ou detêm ou compartilham o uso desse conhecimento/poder. Os textos destas licenças obedecem a um padrão de estruturação, sendo ainda eventos recorrentes e, por isso, o conceito de gênero se presta para a análise que será feita logo a seguir.

Segundo Bakhtin (1997: 280), gêneros são tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. Poderíamos identificá-los, então, como famílias de textos com uma série de semelhanças.

É da família de textos do gênero licenças de software que este trabalho quer tratar e, a despeito das semelhanças que textos de um mesmo gênero possam ter, são as possibilidades de diferenças entre licenças de software proprietário e licenças de software livre que ora me interessam.

Para Marcuschi (2002: 20), não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Não há dúvidas sobre a interferência das licenças de software nessas atividades, e a qualidade dessa interferência dependerá de a licença ser ou de software proprietário ou de software livre, ou seja, essa interferência será no sentido de restringir os direitos de uso do usuário e garantir os do proprietário (software proprietário) ou, ao contrário, será no sentido de garantir ao usuário direito integral ao software e ao seu código fonte, podendo usá-lo, modificá-lo, copiá-lo e distribuí-lo de acordo com suas necessidades e/ou vontades, (software livre).

Marcuschi (2002: 35) diz que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia, como licenças de software são textos com significativa interferência e íntima relação com minha prática pedagógica e com o dia-a-dia dos meus alunos, reconheço a importância e a necessidade de um olhar mais significativo a textos que são um gênero discursivo de grande relevância num contexto no qual estou inserida.

## **3. METODOLOGIA**

Fairclough (1992: 226) afirma que projetos de pesquisa na análise do discurso são definidos em termos de questões sobre formas particulares de prática social e suas relações com a estrutura social, com ênfase nos aspectos particulares de mudança social ou cultural.

Ainda, segundo Fairclough, a prática discursiva é manifestada na forma lingüística como texto, tomando texto na visão ampla de Halliday de língua falada e escrita. Para Fairclough (op.cit.), se ser uma instância de prática social é uma dimensão de um evento discursivo, ser um texto é uma outra. Para esse autor, a prática discursiva envolve os processos de produção de texto, distribuição e consumo, e a natureza destes processos varia entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais.

O presente trabalho propõe-se a identificar como esses processos se dão nos textos de licenças de software proprietário e software livre a partir das formas de produção, distribuição e consumo de textos postuladas por Fairclough em textos de licenças de software livre e software proprietário. Os referidos processos serão identificados em excertos das licenças analisadas e sinalizados através de grifo em palavras e frases que contemplem as formas de produção, consumo e distribuição de textos. Para tanto, coletei 3 licenças de cada um dos referidos softwares.

#### 4. CORPUS

As três licenças de software livre foram coletadas de sites da internet entre os dias 10 e 15 de junho de 2003 sob os títulos: Licença Pública Geral GNU; Licença de Livre publicação – Entendendo o Conectiva Linux e Copyright (C) 1989, 1991 Free Software Foundation. Para efeito de organização, o material anteriormente nominado será, no decorrer do trabalho, referido como **SL1**, **SL2** e **SL3**, respectivamente.

As três licenças de software proprietário são licenças válidas, sendo uma de meu uso pessoal e as outras duas de uso do laboratório de informática de uma das instituições na qual trabalho. Microsoft Windows 98 Segunda Edição; Barsa CD Versão3. e Coelho Sabido Pré – FuturArte Editora Ltda são as licenças de software proprietário que receberão, respectivamente as nomeações: **SP1**, **SP2** e **SP3**.

#### 5. ANÁLISE

As licenças analisadas têm de uma a quatro páginas de tamanho cada, sendo menor o texto da Barsa CD Versão 3. e maior o texto da Microsoft Windows 98 Segunda Edição. Genericamente falando consegui visualizar textos organizados em itens, numerados ou não em ambos os tipos de licenças, ambos os tipos também fazem uso de letra maiúscula para destacar palavras, frases e parágrafos chaves.

A descrição da análise será feita na ordem da *produção de textos*, do *consumo de textos* e da *distribuição de textos*.

##### 5.1 DA PRODUÇÃO DE TEXTOS:

Segundo Fairclough (2000: 107) textos são produzidos de formas específicas em contextos sociais específicos.

Assim, sua produção pode, de acordo com o autor, ser individual ou coletiva e o conceito de produtor do texto pode, em muitos casos, ser bastante confuso. Há textos de autoria coletiva que freqüentemente são “assinados” por uma única pessoa, (um editor, por exemplo). Da mesma forma como um grupo de pessoas (por exemplo, uma diretoria) pode ser “autor” de um texto do presidente da empresa.

5.1.1 Em se tratando de softwares, podemos dizer que, nos proprietários, a produção do texto, e portanto sua autoria será sempre da empresa ou fabricante e levará a sua “marca”, o que faz desta, uma produção individual, não importando quantas e quais pessoas envolveram-se nesse trabalho. Em relação à propriedade há uma diferença fundamental, pois as licenças de software proprietário procuram dar ao seu fabricante garantias de propriedade e impedir a participação de terceiros na produção do mesmo. As licenças de software livre, ao contrário, não só estimulam a participação coletiva na produção e aperfeiçoamento do software como reconhecem a autoria de todos os envolvidos no processo. Nos excertos das licenças abaixo, os recursos lexicais destacados procuram evidenciar essa diferença:

## SP1

4.COPYRIGHT. **Todos os títulos e direitos de propriedade intelectual** relativos ao SOFTWARE (incluindo, mas não se limitando a imagens, fotografias, animações, vídeos, áudios, músicas, textos e "miniaplicativos" incorporados ao SOFTWARE), os materiais impressos que o acompanham e qualquer cópia do SOFTWARE ou **são de propriedade da MS de seus fornecedores (incluindo a Microsoft Corporation).**

## SP2

### 2. Direitos de propriedade

A licenciada reconhece que o Software, logotipos, marcas, insígnias, símbolos, sinais distintivos, Manuais e quaisquer outros materiais de suporte correlatos, aos quais a Licenciada venha a ter acesso, constituem, conforme a caso, **propriedade da FuturArte ou de seus fornecedores, sendo protegidos por legislação**, internacional e nacional, aplicável, dentre outros, à propriedade industrial, **direito de autor** e segredo de fábrica ou negócio, conforme o caso.

5.1.2 Quando falamos de software livre, estamos falando de liberdade que, neste caso, é sinônimo de coletividade. A produção do software livre é coletiva e para a coletividade, ao mesmo tempo em que reconhece e nomeia seu autor ou autores. No software de código fonte aberto qualquer pessoa pode usar, copiar e modificar, e ao modificá-lo terá garantida a autoria de sua intervenção. Por isso a função das licenças de software livre é assegurar liberdades e não resguardar propriedades, os grifos abaixo identificam as formas lexicais usadas para esta função:

## SL3

Copyright (C) 1989, 1991 Free Software Foundation, Inc. 675 Mass Ave, Cambridge, MA 02139, USA

É **permitido a qualquer pessoa copiar e distribuir cópias tal desse documento de licença**, sem a implementação de qualquer mudança.

A proteção dos **direitos** envolve dois passos: (1) **copyright do software** e (2) licença que dá **permissão legal para cópia, distribuição e/ou modificação dos softwares**.

Ainda para a proteção da FSF e do autor é importante que todos entendam que não há garantias para softwares de livre distribuição. **Caso o software seja modificado por alguém** e passado adiante, este software **não mais refletirá o trabalho original do autor** não podendo portanto ser garantido por aquele.

Finalmente, qualquer programa de livre distribuição é constantemente ameaçado pelas patentes de softwares. **Buscamos evitar o perigo de que distribuidores destes programas obtenham patentes individuais, tornado-se seus donos efetivos**. Para evitar isso foram feitas declarações expressas de que qualquer solicitação de patente deve ser feita permitindo o uso por qualquer indivíduo, sem a necessidade de licença de uso.

## 5.2 DO CONSUMO DE TEXTOS

O consumo de textos acontece diferentemente em contextos sociais diferentes (Fairclough, 2000:107). A leitura de um texto está relacionada à necessidade de interpretação do mesmo: por exemplo, receitas não são lidas como textos retóricos ou artigos acadêmicos embora isso seja possível.

Assim como a produção, o consumo de textos também pode ser individual ou coletivo: cartas pessoais e artigos de jornal têm como alvos números diferentes de pessoas.

5.2.1 Com relação ao consumo dos textos, tanto as licenças de software proprietário quanto as de software livre são coletivas quanto ao acesso a sua leitura e ao conhecimento de seu conteúdo, mas, no que se refere à cessão de direitos, elas se opõem. As licenças de software proprietário restringem usuário e produto, isto é, cada usuário terá que ter a sua licença, (submetendo-se integralmente a seus termos) e esta será específica para o produto que ele adquirir. Isto a torna um texto de consumo individual. Os grifos no excerto da licença abaixo são para evidenciar as formas de restrição impostas pela mesma, o uso dos pronomes “você” e “V.Sa.” direciona para apenas um usuário.

### SP1

**IMPORTANTE - LEIA COM ATENÇÃO:** Este Contrato de Licença de Usuário Final ("EULA") é um acordo legal entre você (pessoa física ou jurídica) e o fabricante ("Fabricante") do sistema de computador ou do componente do sistema de computador ("HARDWARE") com o qual você adquiriu o(s) produto(s) de software Microsoft indicado(s) acima ("PRODUTO" ou "SOFTWARE". . **Caso você não esteja de acordo** com os termos deste EULA, o Fabricante e a Microsoft Licensing, Inc. ("MS") não lhe licenciarão o SOFTWARE. Nesse caso, **você não poderá usar ou copiar** o SOFTWARE e deverá entrar em contato imediatamente com o Fabricante para obter instruções sobre como devolver o(s) produto(s) não usado(s) para obter um reembolso.

### SP3

Este instrumento é um Contrato de Licença entre V. Sa., na qualidade de usuário final (Licenciado), e a FuturArte Editora Ltda., na qualidade de licenciadora (FuturArte). O simples ato de abertura da embalagem lacrada do suporte físico que contém o software (CD-ROM, disco, etc.) **implica na concordância expressa de V. Sa., em aceitar todos os termos e condições abaixo estabelecidos.** Caso V. Sa., não concorde com os termos e condições abaixo estipulados, não abra esta embalagem. Devolva-a imediatamente ao local no qual foi adquirido e V. Sa. será integralmente reembolsada pelo valor pago.

5.2.2 Os grifos nos excertos das licenças abaixo, de software livre, apontam para a cessão ampla e irrestrita de direitos sobre os softwares em questão, não havendo restrições nem ao uso nem ao usuário. Não há especificação de pessoa, são textos para consumo coletivo.

### SL1

**Não é necessária aceitação formal desta Licença**, apesar de que não haverá documento ou contrato que garanta permissão de modificação ou distribuição do Programa ou seus trabalhos derivados. Essas ações são proibidas por lei, caso não se aceitem as condições desta Licença. A modificação ou distribuição do Programa ou qualquer trabalho baseado neste implica na aceitação desta Licença e de todos os termos desta para cópia, distribuição ou modificação do Programa ou trabalhos baseados neste.

**Cada vez que o Programa seja distribuído** (ou qualquer trabalho baseado neste), o **recipiente automaticamente recebe uma licença do detentor original dos direitos de cópia, distribuição** ou modificação do Programa objeto destes termos e condições. **Não podem ser impostas outras restrições** nos recipientes.

### 5.3 DA DISTRIBUIÇÃO DE TEXTOS

Segundo Fairclough, (2000: 108) os textos têm uma distribuição simples ou complexa. De distribuição simples são os textos que pertencem a uma situação de contexto imediato a qual eles ocorrem, como conversas casuais, por exemplo. Esses textos são transitórios, não precisam de registro nem precisam ser preservados e os próprios “autores” providenciam sua distribuição.

Os textos de distribuição complexa são os que demandam permanência, precisam de registro, precisam ser preservados, relidos. Artigos acadêmicos e textos produzidos por líderes políticos, por exemplo, exigem determinados aparatos de distribuição que os levem aos seus destinatários.

5.3.1 Assim, na visão de Fairclough (2000: 108), de distribuição de textos, tanto as licenças de software proprietário quanto as de software livre são textos de distribuição complexa, não havendo diferença entre as mesmas, mas, nos excertos das licenças abaixo, as palavras grifadas pretendem mostrar que, a distribuição das licenças de software proprietário tem o objetivo de restringir seu uso, enquanto as de software livre, ao contrário, pretendem ampliá-lo:

#### SL2

**É permitido a qualquer pessoa copiar e distribuir cópias desse documento** de licença, desde que sem a implementação de qualquer mudança.

#### SP1

.SUPORTE DUAL. Você poderá receber o SOFTWARE em mais de um meio físico. Independentemente do tipo ou tamanho dos meios físicos que você receba, somente poderá utilizar o meio físico adequado para o seu computador. **Você não poderá utilizar** ou instalar o **outro meio físico em outro computador**, bem como **emprestar**, alugar, arrendar ou, de qualquer outra forma, transferir o outro meio físico para outro usuário, exceto como parte de uma transferência permanente do SOFTWARE (conforme indicado acima).

#### SL1

##### Introdução

As licenças de muitos softwares são desenvolvidas para cercar a liberdade de uso, compartilhamento e mudanças. A **GNU Licença Pública Geral** ao contrário, **pretende garantir a liberdade de compartilhar e alterar softwares de livre distribuição** - tornando-os de livre distribuição também **para quaisquer usuários**. A Licença Pública Geral aplica-se à maioria dos softwares da Free Software Foundation e a qualquer autor que

esteja de acordo de utilizá-la (alguns softwares da FSF são cobertos pela GNU Library General Public License).

### SP3

a) **Utilizar uma cópia** do Software em **um único terminal** ligado a **um computador mono-usuário**, exceto se o Software foi adquirido para utilização em rede ou sistema multi-usuário, caso em que poderá ser utilizado em uma rede de computadores ou mais de um computador, conforme o caso, desde que a licenciada tenha adquirido e alocado ao menos 1 (um) original dos Manuais de cada usuário simultâneo;

b) **Não copiar o Software**, exceto, para fins de salvaguarda e arquivo, **nem os Manuais** ou **demais materiais** de suporte correlatos, sendo vedado o uso simultâneo do Software original com a cópia de salvaguarda e arquivo;

## 6. CONCLUSÃO

Retomando o objetivo deste trabalho, quero, ao concluir, resgatar o seu título: Diferentes Formas de Ação Social em um Mesmo Gênero e ratificar as diferenças detectadas nas formas de produção, consumo e distribuição dos textos das licenças de software proprietário e software livre.

Em resumo pode-se dizer que, quanto à produção e ao consumo de textos, as licenças de software proprietário são individuais e as licenças de software livre são coletivas. O uso freqüente de pronomes de terceira pessoa do singular para se referir ao destinatário e a referência constante ao fabricante como proprietário e autor do software nas primeiras e a ausência destes elementos nas segundas licenças, permitem esta generalização.

Quanto à distribuição, ambas as licenças são complexas, pois são necessários mecanismos que garantam seu acesso aos consumidores, mas, enquanto os textos das licenças de software proprietário usam recursos lexicais de restrição e até mesmo de coerção, (o uso do imperativo, por exemplo) os das licenças de software livre buscam recursos lexicais que assegurem liberdade e estimulem a intervenção do usuário.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**A Licença Pública Geral do GNU** – disponível em 10/06/2003 por Os Webmasters GNU no endereço:

[www.gnu.org/home.pt.html](http://www.gnu.org/home.pt.html).

**A Licença de Livre Publicação** – disponível 15/06/2003 por Conectiva Linux no endereço:

[www.conectiva.com/doc/livros/online/8.0/openpub.html](http://www.conectiva.com/doc/livros/online/8.0/openpub.html).

BAKHTIN, M. (1997) *Estética da Criação Verbal*. S. Paulo. Martins Fontes.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Editora Universidade de Brasília, 2000.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In DIONISIO, A.P., MACHADO, A.R. & BEZERRA, M. A. (orgs): *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MOTTA-ROTH, D. (org.) (2001) *Redação Acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária.



## LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM GÊNERO DO DISCURSO SECUNDÁRIO\*

Clecio Bunzen

Mestrando em Lingüística Aplicada (IEL\UNICAMP\CAPES)

**RESUMO:** O objetivo principal deste artigo é discutir a possibilidade de compreender, com base nos estudos de Bakhtin, o livro didático de língua portuguesa como um gênero do discurso secundário. Iniciaremos, então, nossa discussão apresentando a visão de alguns pesquisadores que de certa maneira negam tal perspectiva analítica, pois defendem um olhar para o livro didático apenas como um objeto portador de textos diversos: um suporte. Em seguida, apresentaremos nossos argumentos em favor de uma análise, no campo da Lingüística Aplicada, que leve em consideração o processo sócio-histórico de produção, circulação e recepção desse gênero do discurso.

**PALAVRAS-CHAVE:** livro didático, suporte, gênero do discurso.

### 0. Para início de conversa: uma apresentação da temática a ser discutida

O livro didático de língua portuguesa (doravante LDP) tem sido compreendido por alguns pesquisadores como um objeto impresso portador de textos: um *suporte* (Soares, 1999; Rockwell, 2001; Marcuschi, 2002, 2003; Belmiro, 2003). Em contrapartida, ao desenvolvermos nosso projeto de mestrado sobre o processo de didatização em LDPs de Ensino Médio (Bunzen, 2004 a), a noção de *suporte* não nos ofereceu categorias analíticas para entendermos o que estava realmente em jogo em relação à produção dessa prática específica de linguagem. Quando os autores dos livros didáticos, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de edição, selecionam determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas para ensinar tais objetos, eles estão produzindo, ao nosso entender, um gênero do discurso secundário, no sentido bakhtiniano<sup>1</sup>, cuja função social principal é representar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem.

Decidimos, então, dividir o presente artigo em duas seções principais, para dar uma idéia do próprio processo\ percurso (o que implica também um conflito epistemológico) de construção do nosso objeto de investigação para elaboração da nossa dissertação de mestrado. Na primeira seção, apresentaremos o posicionamento dos pesquisadores que defendem o LDP como um suporte de textos diversos e passaremos, em seguida, a comentar os nossos argumentos em defesa de uma análise que o considere como um gênero do discurso, principalmente, no campo da Lingüística Aplicada, em que o objeto de pesquisa privilegiado é o estudo das práticas específicas de usos da linguagem em e para contextos específicos (Signorini, 1998).

No entanto, é importante ressaltar que não estaremos estabelecendo aqui mais uma dicotomia classificatória – gênero x suporte-, mas procurando encontrar categorias analíticas que possam nos ajudar a compreender o processo de didatização. Por esta razão, não temos também a pretensão de construir uma tipologia coerente dos tipos de escritos e de impressos, pois dependendo dos critérios que se utiliza, chega-se a classificações que se penetram reciprocamente. A questão aqui não é de forma alguma classificatória. Estamos, na realidade, fazendo um esforço para entender o que está em jogo quando, em nossas análises, priorizamos uma e/ou outra posição.

---

\* Este trabalho faz parte das pesquisas desenvolvidas no âmbito de dois Projetos Temáticos, a saber: “Práticas de escrita e de reflexão sobre escrita em contexto de ensino”, sob a coordenação da Prof. Dr. Inês Signorini (Unicamp); e “O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: produção, perfil e circulação”, sob a coordenação da Prof. Dr. Roxane Rojo (Puc-SP) e do Prof. Dr. Antônio Augusto Batista (UFMG).

<sup>1</sup> Bakhtin ([1953] 2003) faz uma divisão, levando em consideração as instâncias (ou esferas comunicativas) de uso da linguagem, em dois conjuntos de gêneros: os primários e os secundários. Os primários estariam mais ligados às esferas sociais cotidianas de relação humana, enquanto os secundários estariam relacionados às esferas públicas e mais complexas, como é o caso da escola e das editoras. É tal posicionamento que nos faz ver o LDP como um gênero do discurso secundário.

## 1. O livro didático de língua portuguesa: um suporte de textos

“Sabemos que há quem trate o livro didático como gênero, mas aqui o livro didático será decididamente visto como suporte, com argumentos a serem apresentados adiante. Seguramente, o livro didático é um suporte bem diverso do que uma revista semanal. Não só os destinatários e os objetivos do livro didático e da revista semanal são diversos, mas também as esferas de atividade discursiva são outras” (Marcuschi, 2003:10).

A noção de *suporte* tem sido utilizada por vários estudos, principalmente, aqueles relacionados à *História do livro e das práticas de leituras* (Charthier, 1994, 1998, 1999, 2002; Batista & Galvão, 1999), à *Análise do Discurso* (Maingueneau, 2001; Fraenkel, 2002) ou aos estudos de *Semiótica* (Machado, 2001), como uma forma de entender em que medida a materialidade do objeto portador do texto altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade. Todavia, como bem lembra Mendonça (2003), a noção de suporte ora está sendo associada ao objeto concreto em que se veiculam os textos escritos (papel, livro, revista), ora à noção de forma de indexação dos textos – as mídias (rádio, televisão, Internet). E poderíamos acrescentar que, em muitos casos, está sendo associada\ imbricada ao próprio gênero, como é o caso do rótulo, do planfeto educativo e do livro didático, entre outros.

Os trabalhos no campo da *História das práticas de leitura*, por exemplo, têm procurado focalizar sua atenção nas formas de ler e de se relacionar com o texto, ou seja, mostrar como os mesmos textos e os mesmos livros são lidos de maneiras diferentes por grupos sociais diferenciados (Batista & Galvão, 1999:19). Como defende Charthier (1999), são justamente os atos de leitura que se situam no encontro entre as maneiras de ler e os protocolos de leitura que dão aos textos seus significados plurais e móveis. Nesta direção, os estudos sobre os livros escolares (entre eles os didáticos) centram-se tanto na *materialidade do texto impresso* quanto na sua relação com as diversas formas de ler, se contrapondo as abordagens tradicionais centradas, sobretudo, na análise dos conteúdos pedagógicos. Rockwell (2001:15), seguindo as recomendações dos estudos do historiador francês, ressalta a importância de partir sempre das características do *suporte material do texto*, ao procurarmos entender os *protocolos de leitura* inscritos nos textos e/ou as diversas maneiras de ler em sala de aula. Em outras palavras, o analista do LDP deve observar os aspectos físicos dos livros, a disposição do texto em uma página, a impressão e a encadernação, o tamanho e a impressão do livro, sua disponibilidade em determinados contextos, entre outros aspectos. Tais elementos colaboram com uma das teses centrais defendidas por Chartier (1999: 30), a de que as estratégias de publicação sempre moldam as práticas de leitura. Na cultura impressa, segundo o autor, “uma percepção imediata associa um tipo de objeto, uma classe de textos e usos particulares. A ordem do discurso é assim estabelecida a partir da materialidade própria de seus suportes: a carta, o jornal, a revista, o livro, o arquivo etc.” (Chartier, 2002:109). O suporte assume, assim, uma função importante, pois oferece aos historiadores do livro e da leitura não só elementos do texto, mas também do impresso; assim como indícios sobre os seus usos. Para Batista (1999: 536):

“a variação dos suportes – livros, fichas, folhetos, cartazes, colecionadores, cadernos – deve ser tomada como indicadora de diferentes formas de manipulação e uso dos textos escolares: não se trata apenas de textos a serem ‘lidos’, mas de textos a serem recortados, completados, refeitos, reorganizados no interior das relações pedagógicas que, ao mesmo tempo, visam a atender e a instaurar”.

A distinção entre o momento de produção do texto (*mise en text*) e da edição (*mise en livre*) torna-se essencial nesta perspectiva, pois deslocam o olhar da análise de objetos estáveis e procuram entender as ações nas quais diferentes atores estão envolvidos no processo de produção, editoração e recepção. A noção de suporte vem servir, como destaca Possenti (2002), como um quarto ingrediente para estudar a questão da leitura e da construção dos sentidos dos textos. Agora não temos apenas uma discussão em relação às categorias texto, autor e leitor, mas aparece também a questão dos suportes<sup>2</sup>. Os textos escritos não existem, para Chartier (2002:61), fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são veículos. Por essa razão, o livro didático de língua portuguesa é, a grosso modo, entendido normalmente como um suporte de textos diversos, uma vez que

---

<sup>2</sup> No entanto, “é minimamente necessário dar-nos conta de que certas expressões podem estar fazendo pensar que a mudança de suporte é suficiente para alterar o texto, tornando central, sem razão, a meu ver, um elemento que até recentemente era de fato desconsiderado ou considerado absolutamente secundário no debate sobre sentido” (Possenti, 2002:210).

os autores selecionam e reúnem textos que se encontram em diferentes “suportes” (jornais, revistas, livros) e os transportam para o “suporte” LDP. Vejamos o esclarecimento dado por Soares (1999:37), ao explicar a “transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático”:

“ao ser transportado do livro de literatura infantil pra o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto livro didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes”.

Marcuschi (2003:7), adotando um conceito provisório de suporte – um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado com texto - afirma ser o LDP um suporte bem específico e não um gênero do discurso. Desta forma, achamos importante destacar aqui os pontos principais que fazem com que o pesquisador negue de alguma forma a possibilidade de estudar o LDP como um gênero. O primeiro argumento apresentado para defender que o LDP é um suporte e não um gênero do discurso aparece em um trabalho intitulado “Gêneros textuais e ensino de língua”. Neste artigo, Marcuschi (2002) afirma que o LDP é um suporte de textos, uma vez que não conseguimos identificar “o início e o final do **texto** enquanto entidade empírica<sup>3</sup>” (negrito nosso, op.cit: 11). Vejamos seus comentários:

“Aspecto interessante na identificação de um gênero textual é a dificuldade que às vezes sentimos de determinar o início e o final de um texto enquanto entidade empírica, como já lembramos acima. Suponhamos o caso de um livro didático como gênero. Logo ocorre a dúvida de se de fato temos aí um gênero ou um suporte muito específico. Pois o livro didático contém textos dos mais variados gêneros, tais como contos, poemas, tirinhas de jornal, notícias jornalísticas, adivinhas, atas, cartas pessoais, etc. sem contar com gêneros como sumário, expediente da editora, ficha catalográfica, exercícios, bibliografia e outros”.

Um outro argumento, apresentado pelo autor, é que esses textos dos mais variados gêneros “não estão ali de modo aglutinados a ponto de formarem um todo orgânico como observava Bakhtin [1979] para o caso do romance. Embora o livro didático constitua um todo, ele é feito de partes que mantém suas características. Por exemplo: um poema não deixa de ser poema só porque entra no livro didático”. Em outras palavras: não teríamos aqui, conforme Marcuschi (2002; 2003), um caso de *gênero intercalado* ou de um *gênero híbrido* no sentido bakhtiniano do termo. O livro didático seria muito mais um lugar físico, como um formato específico, que serve para fixar e mostrar textos diversos, ou seja, um *suporte convencional*, nos termos do autor.

Como podemos perceber, a grande questão é “como classificar”, ou melhor, “compreender” o processo múltiplo de encaixes dos gêneros na composição do LDP. Em outras palavras: como estabelecer uma unidade? É possível? Para Marcuschi (2003:13), “Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros”. Assim, o LDP, entendido como suporte, não muda a identidade desses gêneros, visto que não há *reversibilidade de forma*, embora eles sofram uma *reversibilidade de função*, pois assumem uma funcionalidade didática.

“Uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um LD. Não é o mesmo que se dá, por exemplo, no caso de um romance que incorpora cartas, poemas e anúncios, entre outros [...] **Isso não equivale a uma transmutação do gênero na acepção de Bakhtin, mas a uma reunião de texto num determinado local (suporte)**. Por isso, o livro didático é um suporte e os gêneros que ali figuram mantêm suas funções, embora não de forma direta, já que assumem o propósito de operarem naquele contexto como exemplos para produção e compreensão textual” (negrito nosso, op.cit: 10 -13).

---

<sup>3</sup> Segundo Barros (1999:16), no estudo de tipos ou gêneros textuais “é sempre frisado que os inícios e os finais do texto – ou até mesmo a ausência deles – podem caracterizar o tipo (tal com chamado) ou o gênero do texto. O início atua, inclusive, como estimulador de expectativas a respeito do gênero”. No entanto, a autora já ressalta o fato de que tal terminologia (início/final) pode apontar mais para as estruturas do que para o processo de produção e recepção do gênero.

A título de reflexão, poderíamos finalizar esta primeira seção, justamente nos perguntando se não há realmente uma reversibilidade de função e de forma nos textos utilizados pelos autores para compor o LDP? E como poderíamos entender essa intercalação múltipla de gêneros? Ela se deve ao suporte ou é o processo de constituição de um outro gênero do discurso? Não haveria uma unidade textual e discursiva proporcionada via esses fluxos, alinhamentos e ligações? Como entender os textos recontextualizados no LDP sem compreender a relação com os outros gêneros que o intercalam e o re-significam?

Por outro lado, poderíamos também nos indagar se é possível fazer essa separação entre gêneros e suportes; o que não nos parece problemático se entendermos gênero apenas como sinônimo de texto ou como um componente do código<sup>4</sup>. Desta forma, teríamos os “textos”, de um lado, e o seu suporte ou veículo, que lhe dá fixidez e o faz circular nas sociedades, de outro. Se a função básica do suporte é fixar o texto, como afirma Marcuschi (2003:7), o suporte deveria ser visto muito mais como um elemento constitutivo do gênero numa ótica mais abrangente, como parecem sugerir as reflexões de Hodge & Kress (1988), Cunha (2002), Bonini (2003) e Machado (2001). E qualquer tentativa de separação, embora haja certo nível de distinção, deve ser bastante cautelosa e para fins específicos, como parece ser o caso dos historiadores da leitura.

## 2. Em busca de uma definição de gênero adequada à análise de LDPs

“Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas idéias determinantes dos ‘senhores do pensamento’ de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de antologias escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivos” (Bakhtin [1953], 2003: 294).

Nos últimos anos, o conceito de *gênero* tem auxiliado vários pesquisadores de correntes teóricas diversas a compreender as práticas de linguagem que circulam na nossa sociedade e que estão sempre em processo de transformação. Procurar compreender tais práticas pressupõe também estudar a produção, a circulação e a recepção de gêneros do discurso específicos e legitimados de acordo com a função social que os sujeitos ocupam nas diversas esferas de atividade humana. Como afirmam Brait & Rojo (2002:7): “as práticas e atividades (de linguagem) que têm lugar nas diferentes esferas de atividade não são as mesmas – ainda que, às vezes, possam ser parecidas e estejam relacionadas às de outras esferas – e não são os mesmos os texto orais e escritos e a linguagem que nelas circulam”. Cada sociedade se organiza por práticas sociais que definem um conjunto de atividades a desempenhar, e essa organização social, como defendem as autoras, é diferente de lugar para lugar, de época histórica para época histórica, de cultura para cultura. É **na** e **para** a instituição escola, por exemplo, que o aluno vai entrar em contato com certas práticas sociais: responder a chamada, fazer provas, escrever redações, apresentar seminários, etc. E também é **nesta** e **para** esta esfera que vão surgir gêneros do discurso diversos, sempre sujeitos a mudanças, como: carteira de estudante, boletins, relatórios, provas, agendas escolares, aulas, atlas, livros de caligrafia, cartilhas, tabuadas, **livros didáticos**, apostilas, paradidáticos, seminários etc. Como aponta Bakhtin:

*“a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas por que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”* (Bakhtin, [1953] 2003: 262).

Ao assumirmos que o LDP é um modo de interação verbal criado no âmbito das diversas esferas da atividade humana, constituídas sócio-historicamente, e que reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem (Bakhtin, [1953]), começamos, em nosso trajeto de pesquisa, a compreendê-lo como um gênero do discurso. Para Faraco (2003:112), é justamente nessa correlação intrínseca entre esfera de atividade e formas de dizer que Bakhtin “abre uma certa perspectiva para o estudo do dizer e do agir, do discurso e da atividade, que permite o refinamento de nossa percepção da heterogeneidade e complexidade das práticas de linguagem e das atividades humanas”.

---

<sup>4</sup> Ver críticas sobre essa questão nos trabalhos realizados por Rojo (2002) e Bonini (2003).

Estudar o LDP como um gênero do discurso secundário implica justamente procurar entendê-lo como uma atividade discursiva sócio-histórica e cultural, em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção de enunciados concretos com determinadas finalidades. Isso faz com que nos centremos principalmente no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos. Para Rojo (2002:10), o conceito de gênero deveria ser entendido “como um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos” e não como “uma designação convencionalizada uma ‘noção’ que recobre uma família de similaridades e que se encontra ‘representada’ no conhecimento dos agentes como um modelo canônico”. Não deveríamos, assim, confundir o conceito de gênero do discurso “com procedimentos, com hierarquias, com categorias formais ou com estruturas, pois nele coexistem diversificadas formas de se pensar o mundo e a história humana” (Machado, [1996] 2001: 247).

O conceito de gênero, como proposto por Bakhtin, deveria ser entendido como espaço de permanente mobilidade, movimento e transformação. E justamente, por esse motivo, o primeiro aspecto para se entender um gênero, segundo Cohen (1989, apud Machado, 1996), é percebê-lo como uma “combinatória de procedimentos estéticos”, ou seja, perceber a relação dos gêneros com outros gêneros e o processo combinatório de misturas. Nesta direção, não poderíamos entender o funcionamento do gênero LDP fora da relação espaço-tempo, isto é, o gênero LDP é, numa perspectiva sócio-histórica, resultado da **hibridação**<sup>5</sup> de outros gêneros. Se fizermos um movimento de *flashback*, na tentativa de nos concentrarmos muito mais no processo do que no produto final, poderemos entender melhor tal questão.

Desde o início do século XX até os anos 50, percebemos praticamente a utilização de *antologias* e *gramáticas* escritas normalmente por “estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino”, como informa Soares (2001:214). Apenas em meados dos anos 50, a partir de uma mudança na própria configuração do sistema educacional brasileiro, observamos que os livros escolares de língua portuguesa começam a adquirir uma nova roupagem. Soares (2001) indica alguns *fatores externos* que contribuíram para a consolidação do gênero do discurso que conhecemos hoje como LDP, a saber: a mudança de perfil dos alunos devido à democratização da escola pública; um recrutamento mais amplo de professores recém-formados. Além disso, podemos apontar a mudança significativa no perfil de autores de livros didáticos que passam a serem produzidos por professores especialistas (Soares, 1996). Fato que pode ser visto como um indício de como o gênero “aula de língua portuguesa” começou a influenciar a própria estrutura e o discurso do LDP.

Com esta mudança no perfil dos autores, deixamos de ter apenas *gramáticas* que não possuíam um caráter puramente didático, pois não continham comentários pedagógicos ou atividades; ou as *antologias* que traziam apenas uma seleção de textos literários consagrados, mas sem uma preocupação com comentários, explicações, exercícios ou questionários. O momento histórico, social e econômico fez com que houvesse uma **hibridização**, ao nosso ver, entre os gêneros **antologia, gramática e aula de língua portuguesa** na construção de um “novo” manual escolar. Como afirma Bakhtin ([1929/1963] 2002), ao fazer uma análise dos gêneros literários, mas que é perfeitamente ampliado para outros contextos:

“Um gênero literário por sua própria natureza, reflete as tendências mais estáveis, ‘eternas’, do desenvolvimento da literatura. Estão sempre preservados num gênero os elementos imperecíveis da arcaica. É bem verdade que esses elementos arcaicos só são preservados nele graças a seu constante rejuvenescimento, isto é, sua atualização. **Um gênero é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.** O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida de um gênero. Por isso não é morta nem a *arcaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *arcaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente mas sempre recorda seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento” (negrito nosso, Bakhtin, [1929/1963] 2002: 106).

---

<sup>5</sup> Seguindo Nestor Canclini ([1997] 2003: xix), podemos entender o fenômeno da hibridação como os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. No entanto, o pesquisador salienta que “as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridação razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras”.

É ainda neste processo de “transformação” e de hibridação\ imbricação dos gêneros que, na década de 60, começa-se a produção de LDPs organizados em unidades didáticas. Tais unidades, segundo Carbone (2003:82), estão vinculadas à modernização tecnocrática do sistema escolar e se apresentam como: i) unidades de conteúdo articuladas a um programa de ensino; ii) unidades de tempo baseadas no calendário escolar; iii) instrumentos de normalização das atividades (observar, ler, responder questionários, etc.). Isso nos mostra, como aponta Soares (2001), que o surgimento do LDP deva-se muito pouco aos conteúdos de ensino – ou seja, aos *fatores internos* -, mas às condições escolares e pedagógicas e à concepção de professor e de aluno que estavam em jogo neste contexto sócio-cultural. Os gêneros deixam de ser compreendidos como *tipos de texto* com suas regularidades lingüístico-textuais e passam a serem definidos como ações em resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura. E isso não significa ignorar os elementos textuais, mas observá-los sobre um outro ângulo: “como traços das respostas socialmente construídas” (Freedman, 1999). Nesta direção, podemos afirmar que as formas que o LDP vai adquirindo, se levarmos em consideração a relação gênero/ atividade humana, são resultantes das concepções sobre as atividades de ensino e aprendizagem formal e sobre seus agentes (professores e alunos).

Um exemplo deste movimento sócio-histórico é a mudança na seleção do material textual nos LDPs produzidos a partir da década de 70, principalmente, por causa das modificações exigidas pela Lei nº 5692/71 que aponta para uma concepção de língua(gem) como “instrumento de comunicação”. O saber a respeito da língua deixa, de certa forma, de ser o enfoque principal, dando vez à compreensão e ao estudo dos códigos comunicacionais (Soares 1998). E os autores de LDPs, ao (re)pensar os objetos de ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, não utilizam mais apenas textos literários que ditam o “modelo correto de língua” e começam a trabalhar com textos informativos, literários, publicitários, etc. Chegamos, então, a um dos argumentos levantados por Marcuschi (2003), já apontado no item anterior, para não compreender o LDP como um gênero secundário. O LDP seria, para o autor, um determinado local (suporte) onde encontraríamos uma reunião de texto.

Em contrapartida, estamos defendendo a posição de que, se olhássemos detalhadamente para o LDP, veríamos que ele pode ser estudado como um gênero do discurso constituído por outros *gêneros intercalados*, assim como o romance (Bakhtin, 1929/63; 1934/35) ou os vários gêneros midiáticos (Chandler, 2000; Pinheiro, 2002). O que nos faz compreender a textualidade desse gênero do discurso como multimodal/ imbricada/ múltipla e híbrida compondo uma rede onde os textos/enunciados produzidos pelos autores dialogam com outros textos verbais e não-verbais com a finalidade de ensinar determinados objetos de ensino. E é justamente o encaixamento, a combinação, a intercalação desses textos (verbais e não-verbais) que lhe dão um alinhamento, uma unidade enunciativo-discursiva e que nos possibilita vê-lo como um gênero do discurso: um universal concreto. As análises realizadas por Bueno (2002), ao estudar a utilização de textos midiáticos em LDPs de Ensino Fundamental II, parecem confirmar a nossa hipótese. Em uma de suas conclusões, a autora afirma:

“O gênero social perde no LD a sua forma, mantendo apenas o tema, ou parte deste, mas este tema pode sofrer alterações conforme o interesse do autor do LD. Dessa forma, ao contrário do que poderíamos imaginar, não é o livro didático que serve de suporte para o estudo de um gênero social, mas o gênero social, transformado em escolar, que serve com um dos meios de o livro didático mostrar o conteúdo sacralizado como relevante.”

A diversidade de gêneros presentes na constituição do LDPs (tirinhas, romances, poemas, propagandas, publicidades, contos, piadas, reportagens, notícias, diários, rótulos, charges, cartão-postal, cartas, bilhetes, redações, artigos científicos, relatórios, questões de vestibular, etc.) gera conseqüentemente uma diversidade de esfera de circulação desses textos e de contextos culturais e sociais de circulação. Não podemos falar de gênero sem pensar, como afirma Brait (2000), nas esferas de atividades em que eles se constituem e atuam. Neste sentido, acreditamos que os gêneros, quando são recontextualizados para os LDPs, perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e passam a integrar a realidade concreta do gênero do discurso LDP que se constitui justamente através desta intercalação. Uma propaganda no LDP, por exemplo, não deixa de “ser propaganda”, mas vai ser utilizada com várias finalidades, pois ela estará sempre a serviço do objeto de ensino. E é justamente esse dinamismo que deve ser considerado quando nos propomos a estudar o LDP como um gênero. Não podemos esquecer que os textos (verbais e não-verbais) escolhidos para compor a complexa rede intertextual deste gênero são selecionados levando em consideração, por exemplo: (i) o tempo escolar (o que significa trabalhar, muitas vezes, com textos curtos), (ii) o público alvo (no nosso caso: alunos e professores de Ensino Médio), (iii) questões editoriais (como a concessão dos direitos autorais), entre outras questões. A título de

ilustração, podemos ler um fragmento retirado de uma entrevista semi-estruturada com um dos autores de LDPs de Ensino Médio, em que o autor comenta sobre tal questão:

“**Cereja:** [...] E aliás, esse.. isso é uma coisa que..eu é..procuro combater no nosso próprio trabalho..que é essa visão muito paulista do livro didático...né? Discuto muito isso com a Thereza a importância de ter no livro textos que não sejam de São Paulo. Por outro lado é muito difícil pois nós temos aqui jornais muito bons..né? jornais ótimos.. uma Folha de São Paulo é um dos melhores jornais do país. E é um jornal que eu assino (risos). Então.. ali que eu encontro textos..né? muitos textos bons. E pra você assinar jornais do país inteiro é complicado.. você não tem nem tempo de ler tudo isso, compreende? E é difícil receber também.. caro..e tudo mais. [...] Então.. nós temos assim dias... se não semanas às vezes procurando material..então vamos atrás..eu preciso de um texto jornalístico de preferência de um tal tema..o leitor não tem o tema, mas eu estou enfocando aqui a questão do gênero..eu preciso de um texto que pertença a esse gênero..eu vou atrás do texto.. e aí..um troca com o outro..é.. a gente vai comprar muita coisa..vai à livraria.. pesquisa muitas coisas..bibliotecas..bancas de jornal..fica a procura mesmo.. são às vezes semanas até..aí quando a gente já tem um bom material.. a gente troca discute seleciona..ver o que é mais adequado [...]” Entrevista realizada no dia 13/08/2003.

O relato acima parece apontar para o fato de não considerarmos cada gênero que compõem o LDP de forma isolada, mas sempre na relação com as seções e unidades didáticas que são produzidas para ensinam determinados conteúdos. Não deveríamos analisar esses elementos – seja um texto ou uma imagem - sem levar em consideração o todo, ou seja, sem analisar sua função na composição do gênero LDP que o abarca e lhe dá um tom social específico. Tal posicionamento é semelhante ao de Bakhtin ([1934/35], 1998), ao estudar o romance como um gênero pluriestilístico, plurilíngüe e plurivocal. Para Bakhtin: “estas unidades estilísticas heterogêneas, ao penetrarem no romance, unem-se a ele num sistema literário harmonioso, submetendo-se à unidade estilística superior ao conjunto, conjunto este que não pode ser identificado com nenhuma das unidades subordinados a ele”. Ainda segundo o autor:

“Cada elemento isolado da linguagem do romance é definido diretamente, por aquela unidade estilística subordinada na qual ele se integra diretamente: o discurso estilisticamente individualizado da personagem, uma narração familiar do narrador, por uma carta, etc. [...] Ao mesmo tempo, **este elemento participa juntamente com a sua unidade estilística mais próxima do estilo do todo, carrega o acento desse todo, toma parte na estrutura e na revelação do sentido único desse todo**” (negrito nosso, Bakhtin [1934/35] 1998: 74).

Uma outra consequência ao estudar o LDP como um gênero do discurso é perceber sua orientação para “um círculo particular, para o mundo particular do ouvinte, introduzindo elementos completamente novos no seu discurso” (Bakhtin [1934-35] 1998: 91). O livro didático representa necessariamente uma perspectiva ou um ponto de vista em relação aos objetos de ensino selecionados. Essa perspectiva, segundo Purves (1996:19), ditará questões tais como a seleção, a seqüência e a ênfase; assim como afetará a própria linguagem do LD: “qualquer seleção é resultado de preferências, seja de gostos, de interesses no sentido do que é pedagogicamente correto, no sentido de que é impróprio para a idade ou para a formação dos estudantes, e, em muitos casos, pela própria disponibilidade do material no domínio público ou com os direitos autorais”. Numa perspectiva enunciativa, diríamos que nos interessa compreender justamente essa *apreciação valorativa* do locutor sobre os objetos de ensino, pois ela vai determinar muito dos aspectos temáticos, composições e estilístico do texto ou do discurso, como defende Rojo (2002:15):

“aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos- e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação”.

Do ponto de vista da situação de produção, por exemplo, o LDP é produzido por diversos agentes (autores, editores, paginadores, etc.) numa instância pública (as editoras) e procura satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem formal da língua materna e, para isso, seleciona objetos de ensino os quais recebem um tom valorativo dependendo do ponto de vista específico adotado<sup>6</sup>. Como esses objetos de ensino na área de Língua Portuguesa, como em outras disciplinas, não são neutros, mas objetos de disputas epistemológicas, políticas e culturais, percebemos claramente que o gênero LDP vai se constituir com um lugar do “embaralhamento dos limites e do surgimento de novas conexões” (Signorini, 1998 b: 345) formado por uma arquitetura móvel e multidimensional. Esta multiplicidade de objetivos de que estamos falando tem a ver necessariamente com o conjunto complexo das funções que os livros didáticos procuram preencher em nossa sociedade, assim como das modalidades de relação que buscam construir entre aqueles que o utilizam e entre esses e os objetos de conhecimento (Batista, 1999).

### **Algumas considerações finais**

As discussões apresentadas neste artigo, fruto de nosso posicionamento metodológico e epistemológico na construção do nosso objeto de investigação no campo aplicado (Bunzen, 2004 b), apontam para a necessidade de questionar a visão de livro didático como sendo um suporte de textos diversos, pois os diversos gêneros que ali se encontram são re-contextualizados e re-significados e assumem explicitamente uma função didática. Ao procurarmos entender o processo de didatização, a noção de LDP como suporte, como mostramos na primeira parte, não nos pareceu a mais adequada, pois a ênfase é muito mais no objeto portador de texto e não na construção das redes textuais e dos alinhamentos que vão compor de forma múltipla esse gênero do discurso; mesmo que algumas análises privilegiem o processo de edição e de recepção. Concordamos com Possenti (2002:209) ao afirmar que “a mudança de sentido produzida pela diferença de suporte passa longe da questão da decifração de um texto, da descoberta de seu tema, de suas relações intertextuais, e, evidentemente, ainda mais longe do sentido com sendo a intenção, dada a conhecer direta ou indiretamente, de um autor individual identificável, como se o autor fosse o locutor que está a nossa frente num bar, falando de bebidas típicas ou de preferências eleitorais”.

Tal posicionamento implica, ao nosso ver, repensar as questões metodológicas das análises de LDPs, realizadas tanto pela academia quanto pelo governo federal (PNLD/PNLEM), e, criar um objeto de investigação que não se limite apenas a avaliar os conteúdos de ensino, mas que se debruce sobre o próprio discurso híbrido, plural e polifônico constitutivo desse gênero do discurso. Ao mesmo tempo, abre-se uma *agenda de pesquisa* que poderia se debruçar sobre o processo de **produção, circulação e recepção** do gênero LDP, e isso certamente ajudaria a (re)pensar a própria formação do professor de língua materna e a reconstruir a imagem um tanto negativa dos autores de LDPs, dos professores que utilizam tais objetos culturais e até, como bem aponta Batista (1999), dos próprios pesquisadores que os têm como objetos de investigação.

### **Referências Bibliográficas:**

- BAKHTIN, Mikhail. ([1953] 2003) “Os gêneros do discurso”. In: **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. ([1934-35] 1998). **Questões de Literatura e de Estética. A teoria do Romance**. 4ª ed. São Paulo : HUCITEC/ UNESP.
- \_\_\_\_\_. ([1929-63] 2002). **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BARROS, Kasue Saito Monteiro de (1999). “Redação escolar: produção de um gênero comunicativo”. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Nº 34 (18).
- BATISTA, A. A. G. (1999). “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”. In: Márcia Abreu (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BATISTA, A. & GALVÃO, Ana. ([1999] 2002). “Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução”. In: Antônio Augusto Batista & Ana Maria de Oliveira Galvão (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- BELMIRO, Célia. (2003). “Uma educação estética nos livros didáticos de português”. In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

---

<sup>6</sup>“O ponto de vista, o contexto situacional e a perspectiva prática-valorativa não têm seu nascedouro e sua determinação na consciência individual, mas estão determinados socialmente; o ideológico, que coincide com a materialidade, é um produto inteiramente social” (Miotello, 2002:6).



- BONINI, A. (2003). “Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes”. In: **D.E.L.T.A** . Volume 19. Nº 01.
- BRAIT, Beth (2000). “PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade” In: Roxane Rojo (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras.
- BRAIT, Beth & ROJO, Roxane (2002). **Gêneros: artimanhas do texto e do discurso**. Coleção Linguagens e Códigos. São Paulo: Escolas Associadas.
- BUENO, Luzia. (2002). “Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental”. Dissertação de Mestrado. Unicamp.
- BUNZEN, Clecio. (2004 a). Produção de texto no Ensino Médio: um olhar sobre o processo de didatização em livros didáticos de língua portuguesa. Dissertação de mestrado (em preparação). Departamento de Linguística Aplicada, UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (2004 b). “Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa”. Trabalho apresentado no 52º Gel. Campinas, SP. (no prelo).
- CANCLINI, Nestor García. ([1997] 2003). **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- CARBONE, Graciela. (2003). **Libros escolares: uma introducción su análisis y evaluación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CHANDLER, Daniel (2000). “An introduction to genre theory”. In: [www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/intgenre1.html](http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/intgenre1.html) . Acessado em 24/03/2003
- CHARTIER, Roger. (2002). “A mediação editorial”. In : **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP.
- \_\_\_\_\_. (1999). “A revolução da leitura no Ocidente”. In: Márcia Abreu (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. (1998). **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado.
- \_\_\_\_\_. (1994). **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- CUNHA, Dóris (2002). “A noção de gêneros: dificuldades e evidências”. In: **Leitura: teoria & prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto. Nº 39.
- FARACO, Carlos A. (2003). **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições.
- FRAENKEL, Béatrice. (2002). “Support d’écriture”. In: Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (Orgs.). **Dictionnaire d’analyse du discours**. Paris: Éditions du Seuil.
- FREEDMAN, Aviva (1999). “Beyond the text: towards understanding the teaching and learning of genres”. In: **TESOL Quarterly**. Vol. 33 Nº 4.
- HODGE, Robert & Kress, Gunther. ([1988] 1991). **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press/ Basil Blackwell.
- MACHADO, Irene (2001). “Por que se ocupar dos gêneros?”. In: **Symposium**. Ciências Humanidades e Letras. Ano 5. Nº 01. Universidade Católica de Pernambuco.
- \_\_\_\_\_. ([1996] 2001). “Os gêneros e a ciência dialógica do texto”. In: Carlos A. Faraco et al. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. 3º ed. Curitiba: Editora da UFPR.
- MAINGUENEAU, Dominique (2001). **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, Luiz A. (2003). “A questão do suporte dos gêneros textuais”. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. (2002). “Gêneros textuais e ensino de língua”. (mimeo).
- MENDONÇA, Márcia (2003). “Diz-me com que(m) andas e te direi quem és: a relação entre as histórias em quadrinhos e seus suportes”. (mimeo).
- MIOTELLO, Valdemir (2002). “Compreendendo alguns conceitos bakhtinianos”. In: **Versão Beta**. Nº 10. UFSCar.
- PINHEIRO, Najara (2002). “A noção de gênero para análise de textos midiáticos”. In: Meurer, J. & Motta-Roth, D. (Orgs.) **Gêneros Textuais**. Bauru, SP: EDUSC.
- PURVES, Alan (1996). “Introducción”. In: Egil Johnsen. **Livros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares**. Barcelona: Pomares-Corredor.
- POSSENTI, Sírio (2002). “Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido”. In: **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. Curitiba: Criar Edições.
- ROCKWELL, Elsie (2001). “La lectura como práctica cultural : conceptos para el estudio de los libros escolares”. In: **Educación e Pesquisa**. Volume 27. Nº 01.

ROJO, Roxane. (2002). “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas”. In: Meurer, J. & Bonini (org). Gêneros sob diversas perspectivas. (no prelo).

SOARES, Magda. (2001). “O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor”. In M. Marinho (org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: ALB.

\_\_\_\_\_. (1999). “A escolarização da literatura infantil e juvenil” In: EVANGELISTA, et al (org.). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. (1998). “Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa”. In: Neusa Barbosa Bastos (org.) **Língua Portuguesa: História, Perspectiva e Ensino**. São Paulo: EDUC.

\_\_\_\_\_. (1996). “Um olhar sobre o livro didático”. In: **Presença Pedagógica**. Volume 2. Nº 12 Dimensão.

SIGNORINI, Inês. (1998 a). “Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada”. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. (1998 b). “Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade”. In: Inês Signorini (Org.) **Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

# MARCAS DE SUBJETIVIDADE NO TEXTO DO ALUNO

Joelma Aparecida Bressanin

Mestranda da Universidade Federal de Mato Grosso\*

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar, no texto do aluno, as estratégias lingüísticas utilizadas na formulação dos seus argumentos. Os textos foram coletados a partir de uma proposta metodológica desenvolvida com alunos do Ensino Médio da rede pública. Por meio da leitura e produção de textos argumentativos, intencionamos mostrar que as marcas de subjetividade, especialmente, a polifonia, os operadores argumentativos, os advérbios atitudinais, os modalizadores e os índices de avaliação são aspectos importantes na construção desse gênero e que o aluno deve passar a empregá-los na elaboração de um texto eficaz.

**Palavras-chave:** argumentação, subjetividade, discurso

## 1 - Discurso, Argumentação e Ensino

Os trabalhos mais recentes sobre a argumentação têm sido fundamentais na construção de novos conceitos e posturas frente aos estudos da linguagem. Oswald Ducrot, por exemplo, trata do problema da argumentatividade com perspicácia. Segundo ele, a argumentatividade está inserida na própria língua e se manifesta em marcas lingüísticas da enunciação ou da argumentação. Essas marcas têm a função de determinar o modo como aquilo que se diz é dito.

Seguindo esse percurso teórico, Ingedore Koch (2002, p. 17) constata que o homem, “por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões”. Em outras palavras, quando interagimos por meio da linguagem, procuramos expor nossas idéias acerca de um tema, buscamos fundamentá-las com base na argumentação, reforçando o nosso ponto de vista para convencer e/ou persuadir o leitor ou ouvinte. Para isso, recorremos a recursos presentes na própria gramática da língua.

Acreditando que aprendendo a empregar adequadamente esses mecanismos, o aluno poderá escrever textos argumentativos mais eficientes, elaboramos uma proposta didática que será descrita no decorrer desse artigo.

### 1.1 - Procedimentos Metodológicos

Desenvolvemos nossa proposta com alunos do 2º Propedêutico “A”, da Escola Estadual “José Bejo”, localizada no município de Glória D’Oeste, Mato Grosso. O trabalho teve duração de três meses (abril a junho de 2004), num total de vinte aulas de 55 minutos cada uma.

Inicialmente, foram propostas atividades de leitura e discussão sobre alguns textos opinativos que circularam nesse período nos jornais *O Globo* e *Folha de São Paulo* e na revista *Época*.

Nas seis primeiras aulas, utilizamos o texto *Condenados ao Trabalho*<sup>1</sup>, objetivando mostrar ao aluno que em cada texto existem diversos níveis de significação (explícita e implícita) diretamente ligados à intencionalidade do produtor e que para sua melhor compreensão é necessária a percepção dessa intencionalidade por parte do leitor. Tal intencionalidade se apresenta no texto a partir de marcas lingüísticas da argumentação. No texto estudado, observamos a seleção lexical, os operadores argumentativos, os modalizadores, a polifonia, os adjetivos avaliativos e os tempos verbais.

Na continuidade do trabalho, mais oito aulas, selecionamos outros textos: *Todos são fora da lei*<sup>2</sup>, *Cintas-largas e costas idem*<sup>3</sup> e *Os índios, a felicidade e a caverna*<sup>4</sup>, que discutiam o polêmico assunto do massacre de garimpeiros em Rondônia. Nosso intuito era apresentar pontos de vista diversos sobre o mesmo assunto, ou seja, as estratégias discursivas utilizadas por diferentes jornalistas na abordagem do tema. Entre elas, enfatizamos

\*Orientadora: Profª. Drª. Maria Rosa Petroni – MeEL – UFMT/Cuiabá

<sup>1</sup> POCHMANN, Márcio. *Condenados ao Trabalho*. In *O Globo*, 18/04/04.

<sup>2</sup> ESCOSTEGUY, Diego & MACENA, Carlos. *Todos são fora da lei*. In Revista *Época*, 26/04/04.

<sup>3</sup> LEITE, Marcelo. *Cintas-largas e costas idem*. In *Folha de São Paulo*, 25 abril 2004, p.22.

<sup>4</sup> SHWARTSMAN, Hélio. *Os índios, a felicidade e a caverna*. In *Folha Online/Pensata*, 29 de abril 2004.

o uso de índices de polifonia e de avaliação, os advérbios atitudinais e os modalizadores, a fim de que o aluno pudesse entender como se constroem os efeitos de aproximação ou de distanciamento do sujeito na enunciação.

Em mais seis aulas, foram desenvolvidas atividades de produção e refacção de textos sobre o tema *A regulamentação da mineração em terras indígenas*, em que a aluno deveria expressar sua opinião procurando, na conclusão, apontar as possíveis soluções para o problema. Desse processo, obtivemos os dez textos escritos pelos alunos que, na sequência serão analisados, visando à constatação de que eles empregaram conscientemente os recursos lingüísticos estudados, objetivando a defesa de seu ponto de vista.

## 2 - Índices de Subjetividade

Pesquisas feitas a respeito dos procedimentos discursivos inauguraram uma reflexão teórica e sistemática sobre a subjetividade na linguagem. Fazer citações e referência a outros enunciadores, por exemplo, nada mais é do que uma estratégia argumentativa e, conseqüentemente, subjetiva. Os modalizadores, os adjetivos avaliativos e os operadores argumentativos são igualmente importantes na construção do discurso subjetivo, pois permitem ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca frente ao enunciado produzido, isto é, seu maior ou menor grau de comprometimento com o que é dito.

Conforme demonstra Coracini (1991, p.192), quando essas estratégias são empregadas no discurso científico, camuflam a subjetividade, ou seja, permitem ao enunciador realizar um ‘fazer persuasivo’, capaz de ‘fazer crer’ que o discurso demonstrativo é neutro e objetivo. Entretanto, a intertextualidade implícita trazendo o outro pelo dizer é uma prova a mais de seu aspecto argumentativo, pois revela a “subjetividade inerente à atividade pré-discursiva”.

Considerando a situação pedagógica nessa perspectiva discursiva, analisaremos, então, como a subjetividade manifestada no texto do aluno pode favorecer sua argumentação. Os trechos a seguir estão fielmente transcritos:

Ex.<sub>1</sub> *Os garimpeiros foram mortos com porretes, lanças e armas de fogo. Segundo o presidente da Funai, Mércio Gomes, “foi em legítima defesa” o ataque dos índios. Já o governador de Rondônia, Ivo Cassol, disse que eles estavam “brigando por dinheiro”, pois há muito dinheiro em jogo.*  
(Entre a cruz e a espada)

Ex.<sub>2</sub> *Os índios disseram que eles (os garimpeiros mortos) estavam garimpando ilegalmente em suas terras e o cacique, Pio Cinta-larga, destacou que “foi só um aviso”... Mas, os índios também vivem no garimpo ilegal, senão o que explicaria camionetes importadas, retroescavadeiras e armas de fogo. Há indícios de que representantes da FUNAI estejam acobertando-os tendo em vista a declaração do presidente, Mércio Gomes: “foi em legítima defesa”. (Índios ainda são protegidos depois do massacre)*

Ex.<sub>3</sub> *Todos dizem que os índios são pacíficos, mas eles agiram como selvagens quando mataram 29 garimpeiros.*  
(Ambição e mordomia)

Nos trechos acima, percebemos a presença de outras “vozes” nos textos dos alunos. Eles fazem o uso das aspas, do discurso direto, do discurso indireto e do operador argumentativo *mas*, conduzindo, assim, sua argumentação para determinadas conclusões. É esse processo que promove a abertura para a inserção de outras posições, outras visões de mundo, outras ideologias, ou seja, as formações discursivas que se constituem no espaço da inter-ação social.

Essa estratégia é denominada *polifonia*, termo desenvolvido por Ducrot (1987, p.161), para contestar e substituir o pressuposto “da unicidade do sujeito falante”. Para ele, há polifonia quando é possível distinguir em uma enunciação dois tipos de personagens, os *enunciadores* e os *locutores*. Por “locutor”, Ducrot (1987, p. 182) entende um ser que no enunciado é apresentado como seu responsável:

*Por definição, entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que se refere o pronome eu e as outras marcas de primeira pessoa. Mesmo que não se leve em conta, no momento, o discurso relatado direto, ressaltar-se-á que o locutor, designado por eu, pode ser distinto do autor empírico do*

*enunciado, de seu produtor – mesmo que as duas personagens coincidam habitualmente no discurso oral.*

Já os “enunciadores” são os seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que lhes possa, no entanto, atribuir palavras precisas; “se eles “falam”, é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.” Ducrot (1987, p. 192).

Silvia Cardoso em sua obra, *Discurso e Ensino*, expõe conceitos sobre a heterogeneidade do discurso e os limites de uma proposta de ensino centrada no texto. A autora apresenta e discute as propostas de Ducrot e de outros estudiosos como Authier-Revuz (1982-1984) e Maingueneau (1987). Segundo ela (1999, p.66):

*A teoria polifônica de Ducrot (1984) e as abordagens de Authier-Revuz (1982-1984) e de Maingueneau (1987) privilegiam a complexidade do tecido enunciativo do discurso. A diferença é que, enquanto Ducrot, não muito comprometido com as determinações históricas-sociais a que todo discurso está sujeito, se prende a uma complexidade mostrada na superfície do enunciado, Authier-Revuz e Maingueneau procuram dar conta, também, de um tipo de heterogeneidade (constitutiva) não mostrada no nível da superfície do discurso, mas determinante das significações.*

Como nosso intento principal é mostrar a utilização desses recursos pelos alunos, não nos aprofundaremos muito nessas discussões, damos-nos satisfeitos em referenciá-las e comentaremos apenas as marcas que aparecem nos textos dos alunos, visando a analisar, na enunciação, como o locutor se relaciona com o que foi enunciado.

No primeiro exemplo, o aluno retoma declarações expressas por terceiros, utiliza as aspas e o discurso indireto, procurando mostrar que o ocorrido, em Rondônia, não foi suficientemente esclarecido para a sociedade. Por meio dessas marcas, o locutor do texto apresenta na enunciação posicionamentos divergentes, de outros enunciadores; ele não assume a responsabilidade sobre o dito e sua intenção, ao confrontar as duas declarações, é a de demonstrar que há necessidade de uma investigação mais cuidadosa para comprovar o que realmente houve, já que as explicações são consideradas por ele poucas e insatisfatórias.

No segundo exemplo, o aluno apresenta a declaração do cacique, empregando o discurso indireto e as aspas. Além disso, aponta indícios de que os índios também exploravam a mineração de diamantes e, apresentando a afirmação feita pelo presidente da FUNAI, por meio do discurso direto após os dois pontos e também das aspas, levanta a possibilidade de eles estarem sendo acobertados, isto é, protegidos. A posição assumida pelo locutor também é a de não se responsabilizar pelas declarações enunciadas, e mais que isso, ele as contesta, pondo em dúvida a sua veracidade.

No terceiro exemplo, temos uma argumentação por autoridade, de acordo com a classificação que Ducrot apresenta. Ao empregar a expressão *Todos dizem que*, o aluno introduz uma voz que pertence a outros, a toda comunidade ou ao senso comum, à qual o locutor se opõe ao introduzir operador argumentativo *mas*. O argumento “os índios são pacíficos” orienta para uma conclusão do tipo “não cometeriam nenhum massacre”; no entanto, esse argumento é refutado pela enunciação do *mas* e pela apresentação de um argumento mais forte, a saber, “o fato de os índios terem matado os garimpeiros”, conduzindo, assim, a uma conclusão contrária à impossibilidade do ato bárbaro.

Além dos recursos polifônicos, há outros que revelam a subjetividade implícita presente no texto do aluno. Os modalizadores, por exemplo, são usados, freqüentemente, com a intenção de tornar o argumento mais convincente. Em sua obra, *Argumentação e Linguagem*, Koch apresenta o hexágono de Blanché que postula três modalidades básicas em uma ternária A-E-Y, são elas: as deônticas (dever fazer), as aléticas (poder fazer) e as epistémicas (crer fazer) e a partir delas estabelece a tríade dos subcontrários I-O-U, chegando ao hexágono lógico. Segundo a autora (2002, p.85), “O que importa ressaltar é o fato de que, ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que se atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece (operadores modais)”.

Entre os vários tipos de lexicalização possíveis, encontramos nos textos dos alunos os predicados cristalizados (é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc.), os auxiliares modais (poder, dever, querer, precisar, etc.), o uso de verbos com valor de probabilidade, hipótese (parecer) e os advérbios modalizadores (provavelmente, certamente, talvez, etc.). Vejamos alguns desses exemplos:

Ex.4 **É necessário** lembrar que acabamos de completar 500 anos de Brasil, entretanto é decepcionante saber que a nossa etnia venha sumir do mapa, afinal dá pra contar nos dedos as tribos indígenas que ainda preservam suas origens...

(A justiça deixa a desejar)

Ex.5 Na minha opinião, os índios **deveriam ser** punidos como qualquer outra pessoa que comete um crime.  
(O massacre dos garimpeiros)

Ex.6 Os índios **parecem** estar cada vez mais “selvagens”, pois entre os dias 5 e 7 de abril, mataram 29 garimpeiros em sua reserva, em Rondônia.

(Será que os índios são ambiciosos?)

Ex.7 **Talvez** não seja a melhor solução, ou nem seja possível sua realização, mas pelo menos saberíamos as verdadeiras intenções de cada grupo, principalmente, dos índios: se eles querem **realmente** defender sua cultura e seus costumes antigos, ou se querem enriquecer como brancos e ser defendidos como índio. Se é que isso já não está claro.

(Cultura ou Conveniência)

No quarto exemplo, o aluno utilizou a expressão *é necessário*, uma forma de modalidade lexicalizada, do tipo “é + adjetivo”. Construções como essas são conhecidas como *expressões cristalizadas*. Ele cita o caráter de necessidade ao lembrar-se dos 500 anos de nossa história e faz a avaliação de que *é decepcionante* o desaparecimento de muitas tribos indígenas.

No quinto exemplo, o aluno emprega o indicador modal *dever* enfatizando o caráter imperativo do ato, apesar de aparecer no futuro do pretérito, pois, trata-se de irrealidade marcada pela oposição entre o **dever** e o **ser**, ou seja, os índios *deveriam ser punidos*, mas não são.

No sexto exemplo, o aluno coloca como *parecer* aquilo que pretende demonstrar que **é**, porém não assume ou finge não assumir totalmente seu discurso.

No sétimo exemplo, o advérbio *Talvez* empregado pelo aluno atenua a força de expressividade do enunciado, manifestando uma hipótese. Com esse emprego, ele finge não impor suas intenções e acaba criando uma equivalência de idéias possíveis com os operadores argumentativos **se** (condicional) e **ou** (alternativo). Além disso, temos nesse trecho, o contraste com o advérbio *realmente*, estratégia argumentativa que se inclui no grupo de indicadores atitudinais, dos quais falaremos mais adiante.

Direcionamos a nossa atenção, agora, para mais um operador discursivo que gostaríamos de comentar aqui. Trata-se do operador *ainda*:

Ex.8 Índios **ainda** são protegidos depois do massacre (Título do texto)

Ex.9 Se retratarmos (referindo ao massacre de garimpeiros), todos irão lembrar e teremos mais um exemplo de que a justiça **ainda** tem muitas falhas.

(Barulho indígena)

Nos dois trechos acima, o emprego do *ainda* introduz no enunciado conteúdos pressupostos. No primeiro exemplo, o conteúdo pressuposto é de que os índios não deveriam ser protegidos após o massacre que cometeram e foram; no segundo, é de que a justiça não deveria falhar, mas falha.

A noção de pressuposição percorre toda obra de Ducrot. Em 1966, ele definia as pressuposições como condições de emprego do enunciado, seguindo uma linha da filosofia inglesa. Já nos artigos publicados a partir de 1977, passa a introduzir uma série de modificações considerando-as como parte integrante do sentido (1987, p.42):

*A pressuposição é, então, um elemento do sentido – se se considera o sentido como acabo de propor, como uma espécie de retrato da enunciação. Dizer que pressuponho X, é dizer que pretendo obrigar o destinatário, por minha fala, a admitir X, sem por isso dar-lhe o direito de prosseguir o diálogo a propósito de X. O subentendido, ao contrário, diz respeito à maneira pela qual esse sentido é manifestado, o processo, ao término do qual deve-se descobrir a imagem que pretendo lhe dar de minha fala.*

O fato que se pressupõe não é declarado, ele é apenas representado, não é de responsabilidade exclusiva do locutor, mas sim algo partilhado por ele e seu interlocutor. Desse modo, a pressuposição pode ser vista como

uma espécie de adesão do(s) interlocutor(es) por parte do locutor. Tal procedimento também constitui uma estratégia argumentativa de grande eficácia.

Abordaremos, a seguir, o uso de indicadores de atitudes ou de estado psicológico com que o locutor se apresenta diante dos enunciados que produz:

Ex. 10 *Com certeza, houve alguns desentendimentos em algumas das partes que antes eram unidas, para que coubesse aos índios tirar do caminho quem estava atrapalhando...*  
(Regulamentar para o bem de todos)

O indicador atitudinal *com certeza* se apresenta com valor de uma certa convicção quanto ao julgamento que faz, revelando, assim, a atitude do locutor. Seu valor equivalente ao de *realmente*, citado anteriormente. Outros tipos de indicadores atitudinais podem também exprimir sentimentos do locutor perante os fatos veiculados pela proposição, como no exemplo abaixo:

Ex. 11 *O homem, infelizmente, só pensa em dinheiro, para ele, você vale o que tem, se tem muito é bem respeitado, se tem pouco um zero à esquerda, e para conseguir o que quer se superou na ambição.*  
(Regulamentar para o bem de todos)

O advérbio *infelizmente* é um indicador atitudinal, ligado diretamente à enunciação, por meio de seu uso possível apreender um informe adicional, o sentimento de insatisfação do locutor em relação à valoração que o ser humano atribui ao dinheiro e, conseqüentemente, a quem o possui.

A subjetividade também se manifesta na linguagem por meio de índices de avaliação que se prestam à expressão de uma atitude de avaliativa, de estabelecimento de valores e de envolvimento emocional, como exemplificam os trechos abaixo:

Ex. 12 *Índio moderno* (Título do texto)

Ex. 13 *Dados da Revista Época (24/04/04) mostram declarações absurdas, como a de Mércio Gomes, presidente da Funai, que classificou os assassinatos como “legítima defesa” em favor dos índios, e também a do cacique Pio Cinta-Larga ao afirmar que “isso foi apenas um aviso” em relação aos assassinatos.*  
(Cultura ou Conveniência)

Ex. 14 *... afinal dá pra contar nos dedos as tribos indígenas que ainda preservam suas origens, e se compararmos essas tribos que ainda restam com as antigas, as diferenças são gritantes...*  
(A justiça deixa a desejar)

Ex. 15 *O que me deixou intrigada foi que o presidente da Funai, Mercio Gomes, disse que foi em “legítima defesa”. Eu achei isso uma barbaridade, porque os índios estavam fazendo parte dessa exploração de diamantes.*  
(O massacre dos garimpeiros)

Ex. 16 *Os índios parecem cada vez mais “selvagens”, pois entre os dias 5 e 7 de abril, aconteceu um grande massacre, eles mataram 29 garimpeiros em sua reserva, em Rondônia.*  
(Será que os índios são ambiciosos?)

Ex. 17 *Mas sabemos que foi a justiça que não tomou as devidas providências nesse caso.*  
(Barulho indígena)

Ex. 18 *O assunto a ser discutido é um tanto revoltante. Eu acho que todos têm culpa pelo massacre ocorrido entre 5 e 7 de abril, noticiado pela revista Época de 26 de abril de 2004.*  
(Regulamentar para o bem de todos)

Ex. 19 *Desde a época do descobrimento do Brasil que as relações entre os índios e brancos não são as melhores. De início, os brancos queriam impor sua cultura aos índios sem que eles quisessem, dando início a inúmeros conflitos.*  
(Cultura ou Conveniência)

Ex.<sup>20</sup> *Aos olhos da maioria da sociedade branca, os índios são vistos como selvagens, ambiciosos, aproveitadores, mas eles revidam, protestam, opõem-se e, no entanto, deixam a desejar, pois a execução foi feita.*

*(A justiça deixa a desejar)*

A atitude subjetiva do locutor diante de seu enunciado expressa também em forma de avaliação ou valoração dos fatos, ou de qualidades ou estados atribuídos ao seu referente, geralmente, é feita por meio da utilização de adjetivos ou expressões adjetivas. Estas podem aparecer acompanhadas (ou não) de um intensificador, como no caso do décimo oitavo exemplo *um tanto revoltante*. Pode-se também avaliar estabelecendo comparações como acontece no décimo quarto exemplo, em que o locutor faz um contraponto entre as tribos recentes e as *antigas*, e até mesmo, destacar o adjetivo avaliativo conforme ilustra o décimo sexto exemplo, “*selvagens*”.

Tanto essas como as demais estratégias analisadas anteriormente nos levam a afirmar que as escolhas de quem diz ou escreve não são aleatórias. A argumentação não visa apenas ao estudo dos elementos que compõem o texto, mas principalmente aos efeitos de sentido provocados por ele.

### 3 - Considerações Finais

Pelas reflexões propostas até o momento, fica evidente que os textos argumentativos não são destituídos de intenções e avaliações por parte de seus produtores. Não há texto neutro e imparcial. As marcas de subjetividade permeiam o texto e muitas vezes criam um efeito de objetividade aparente, pois, conforme afirma Perelman (1996, p.149-150), “a linguagem não é somente meio de comunicação, é também instrumento de ação sobre as mentes, meio de persuasão”. Desta forma, o **ato de argumentar** se assemelha ao **ato de persuadir** que buscando “a adesão dos espíritos” não expressa certezas, mas procura atingir os sentimentos, os sentidos, a vontade.

Essa compreensão do que é argumentar justifica nossa proposta de possibilitar aos alunos não somente o conhecimento conceitual e formal de sua língua, mas principalmente, o desenvolvimento de habilidades de reflexão e ação, por meio de estratégias discursivas, para que se tornem cada vez mais aptos a analisar, compreender, interpretar textos que circulam socialmente, e produzir os seus próprios textos com boa qualidade em diferentes situações. Em síntese, podemos afirmar que o desempenho dos alunos cujos textos foram analisados revela, até momento, sucesso satisfatório na aprendizagem dos aspectos argumentativos envolvidos na produção de texto que dependem de instrução e de treinamento.

Para finalizar, ressaltamos estar conscientes de que os procedimentos discursivos, em geral, são complexos e não se apresentam com a simplicidade didática aqui relatada. Esperamos, todavia, com esse trabalho, contribuir para mostrar a importância desse tipo de proposta, pois acreditamos que a sala de aula é o lugar privilegiado para se produzir textos e discursos.

### Referências Bibliográficas

- CARDOSO, S. H. B. Discurso e Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.  
CORACINI, M. J. Um fazer persuasivo. O discurso subjetivo na ciência. Campinas/SP: Pontes, 1991.  
DUCROT, O. O dizer e o Dito. Campinas/São Paulo: Pontes, 1987.  
KOCH, I. G. V. Argumentação e linguagem. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.  
PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado da argumentação: A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



## MODOS DE ATRIBUIÇÃO DE VALORES NA CRÔNICA JORNALÍSTICA

Célia Bassuma FERNANDES

Prof. de Língua Portuguesa e Introdução aos Estudos Lingüísticos na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Resumo: O jornal, importante veículo de comunicação de massa, articula-se em função de dois núcleos de interesse: a *informação* e a *opinião*. A crônica jornalística faz parte dessa última modalidade, e ao contrário dos demais gêneros jornalísticos, revela a opinião do jornalista ou colaborador, escapando, portanto, dos limites da ideologia impostos pela empresa jornalística. Desse modo, o objetivo principal desse trabalho é o de desvendar os procedimentos discursivos utilizados pelo sujeito-enunciador da crônica jornalística, em especial aqueles que ainda que de forma dissimulada disseminam o preconceito e a exclusão.

Palavras-chave: discurso; ideologia; exclusão

### 0. Introdução

A questão da classificação dos gêneros jornalísticos remonta de longa data. No Brasil, poucos estudiosos fizeram incursões neste campo, porém não ofereceram suporte taxionômico, nem tampouco se preocuparam em confrontar suas reflexões com sua prática profissional.

Beltrão (1992), é talvez um dos únicos pesquisadores a sistematizar os gêneros jornalísticos em jornalismo *informativo, interpretativo e opinativo*.

Segundo o autor, a *crônica* faz parte do jornalismo *opinativo*, pois ao contrário dos demais gêneros jornalísticos que revelam com absoluta fidelidade as manifestações editoriais, na crônica, a opinião do jornalista ou do colaborador, escapa dos limites da ideologia impostos pelo editor, bem como dos princípios gerais adotados pela empresa jornalística. Assim, ao transmitir ao leitor seu juízo de valor sobre os fatos, idéias e estados psicológicos pessoais e coletivos, o jornalista revela sua ideologia.

O objetivo primordial deste trabalho é o de desvendar os procedimentos discursivos utilizados pelo sujeito enunciador de uma crônica jornalística, que ainda que de forma dissimulada, presta-se a divulgar os interesses e a ideologia das classes dominantes. Para tanto, será utilizado o suporte teórico da Análise do Discurso de linha francesa.

Ressalta-se ainda, que a escolha do *corpus* desse trabalho justifica-se em virtude da ampla circulação do jornal na sociedade.

### 1. A noção de “sentido”

Para a Análise do discurso (AD) de vertente francesa, a concepção de sentido como “mensagem” tributária de Jakobson deve ser descartada, pois ela não o vê como um conceito bem definido, contido *no* ou veiculado *pelo* significante, devendo, portanto, conforme Pêcheux (1969) ser substituída pela noção de “efeito de sentido”.

Dessa forma, pode-se dizer que o sentido não é para a AD, um efeito do significante, mas o efeito do aparecimento do significante em uma situação histórica dada. Para o autor citado, o sentido de uma palavra não existe por si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual é produzida.

Também para Possenti (2002, p. 171) trata-se de um efeito da atividade verbal, da enunciação, uma vez que do ponto de vista da teoria do discurso, “o sentido não está associado simplesmente nem às palavras, nem aos enunciados, mas depende, de alguma forma, exatamente, da enunciação dos enunciados, o que, por sua vez, depende de condições específicas”.

A partir do conceito de sentido, Pêcheux elabora a primeira definição empírica da noção geral das *condições de produção*, noção esta emprestada da psicologia social e por ele reelaborada no quadro da AD para designar não apenas o envolvimento material e institucional do discurso, mas também as representações imaginárias que os participantes do discurso fazem de si mesmos e dos outros no discurso, ou seja, à imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro no discurso.

Para ele, os protagonistas do discurso não são tidos como "organismos humanos individuais", mas como a representação de "lugares determinados na estrutura de uma formação social". É essa antevisão do "imaginário" do

outro, que permite ao emissor, no processo discursivo, antecipar as representações do receptor e fundar estratégias de discurso, ajustando seu dizer a seus objetivos.

Segundo Orlandi (1999), tal mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica: é um jogo imaginário que preside a troca de palavras: há a imagem da posição do sujeito locutor (*quem sou eu para lhe falar assim?*), a imagem da posição do sujeito interlocutor (*quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?*), e também a imagem do objeto do discurso (*do que estou falando, do que ele me fala?*).

Pode-se afirmar então, que para a AD, o imaginário é parte integrante do funcionamento da linguagem e assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas por relações de poder. Daí a importância da análise: por meio dela pode-se atravessar o imaginário que condiciona os sujeitos em seus discursos e explicitar o modo como os sentidos estão sendo produzidos, além de compreender melhor aquilo que está sendo dito.

## 2. Formações Discursivas e Formações Ideológicas

Sabendo-se que a ideologia se materializa através do discurso, pode-se afirmar que a combinação discurso e ideologia pressupõem o estudo indissociável dos conceitos de Formação Discursiva (FD) e Formação Ideológica (FI).

O termo Formação Discursiva (FD) foi definido por Foucault (1997, p. 153) como “conjuntos de enunciados identificáveis por seguirem um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas”.

O filósofo francês salienta também, que a interpretação de uma formação discursiva consiste na descrição dos enunciados que a compõem, pois segundo ele, os discursos têm como característica primordial a dispersão.

A tarefa da AD seria a de então, segundo ele, descrever essa dispersão e estabelecer regras capazes de regê-las, uma vez que elas são determinantes e caracterizadoras de uma FD. Além disso, tais regras podem determinar a composição do discurso, explicitando os elementos que o compõem: os objetos que surgem, coexistem e se transformam num *espaço comum* discursivo; os tipos de enunciação que atravessam o discurso; os conceitos que contêm as formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo e seus temas e teorias, componentes de um sistema de relações entre estratégias capazes de dar conta de uma FD.

O conceito de formação discursiva, de acordo com Foucault, determina o que pode ser dito e regula o processo de interpelação, de assujeitamento do indivíduo em sujeito do seu discurso, ou seja, a formação discursiva permite que vários sujeitos falantes, localizados numa determinada conjuntura histórica, possam partilhar, concordar ou discordar do sentido dado às palavras.

Foucault contribui ainda, com a idéia de que a produção desse discurso gerador de poder é mantida sob controle, a fim de evitar que a sua manutenção seja ameaçada. Para ele, uma FD deve ser entendida como uma zona na qual se manifestam as aspirações da classe que seria seu suporte: trata-se de definir uma relação entre o *eu* implícito desta classe e os lugares de enunciação presumidos pelo discurso, uma vez que, para se delimitar as condições de uma FD, não basta lembrar a existência de um conflito social, de uma língua, de ritos e de lugares institucionais de enunciação. Faz-se necessário também, atentar para o fato de que o próprio espaço da enunciação pressupõe a existência de um grupo sociologicamente caracterizável, que não configura um agrupamento fortuito de porta-vozes.

Ainda segundo ele, não há qualquer relação de exterioridade entre o funcionamento do grupo e do seu discurso e também não se pode dizer que o grupo gera um discurso do exterior, mas sim, que a instituição discursiva possui duas faces: uma que diz respeito ao social e a outra, à linguagem. Não se trata dessa maneira, de examinar um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica, na qual os enunciadores se revelam substituíveis.

Um outro conceito tradicional em Análise do Discurso a ser levado em conta é o de *formação ideológica*. Para a AD o fenômeno ideológico pode ser entendido de duas formas diferentes: a primeira, de tradição marxista, o concebe como o mecanismo que conduz ao escamoteamento da realidade social. Por este prisma, a ideologia funciona como instrumento de dominação de classe, uma vez que a classe dominante, detentora dos meios de produção e distribuição de idéias, faz parecer que as suas idéias são as idéias da coletividade, procurando assim, eliminar as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual.

Para Chauí (1980), a ideologia se organiza como um sistema de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que determinam *o que e como* devem pensar os membros da sociedade, bem como o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

Um outro conceito define a ideologia como uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social, localizada numa determinada circunstância histórica. Essa noção preconiza a inexistência de um discurso neutro, pois entende que os fenômenos lingüísticos e ideológicos encontram-se estreitamente vinculados uma vez que esta se materializa através daqueles.

De acordo com Althusser (1974), a classe dominante, a fim de assegurar sua superioridade, cria mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração.

Distingue as ideologias particulares da ideologia em geral. Segundo ele, enquanto as ideologias particulares exprimem posições de classe, independentemente de sua forma (religiosa, moral, jurídica, política), a última é constituída de elementos e mecanismos comuns de qualquer ideologia concreta.

Acredita ainda, que a ideologia funciona através dos mecanismos de interpelação e reconhecimento, que operam a transformação de indivíduos concretos em sujeitos, inserindo-os a si mesmos e as suas ações em práticas orientadas pelos Aparelhos Ideológicos.

Essa interpelação ou assujeitamento do indivíduo como sujeito ideológico, pode ser compreendida então, como forma de reprodução das relações de produção, pois consiste em fazer com que cada indivíduo, embora inconscientemente, seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social. Essa organização de posições políticas e ideológicas constitui, de acordo com Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166), “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’, nem ‘universais’, mas se relacionam, mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras”.

A concepção da instância ideológica de base althusseriana é que vai permitir chegar à representação do exterior da língua, pois para Maingueneau (1997) é uma materialidade específica articulada sobre uma materialidade econômica que deve caracterizar a ideologia.

Para a AD estas duas concepções de ideologia se cruzam na medida em que se aceita que ela pode ser produzida intencionalmente, como, por exemplo, em discursos marcadamente institucionalizados, nos quais se faz um recorte da realidade, mas propositadamente omitem-se, atenuam-se ou falseiam-se dados com a finalidade de escamotear a visão de mundo que uma determinada instituição ou classe social faz da realidade num determinado sistema.

### 3. Análise do corpus:

O texto em questão, veiculado pela Folha de S. Paulo em 23/5/2004 de Gilberto Dimenstein, intitulado “Marta é vítima do preconceito ou da futilidade?”, trata do alto índice de rejeição apresentado pela candidata Marta Suplicy, à prefeitura de S. Paulo.

Já no primeiro parágrafo, o sujeito-enunciador se utiliza de uma “citação de autoridade”: “Pesquisa Datafolha divulgada nesta edição informa que se a eleição fosse hoje...” . Este procedimento enunciativo visa a conferir um efeito de sentido de verdade e impessoalidade ao enunciado, pois através dele, o sujeito-enunciador atribui a um outro locutor superlativo a responsabilidade pela enunciação. Ao atribuir ao Datafolha o resultado da pesquisa que justifica uma possível derrota da candidata nas urnas, o sujeito-enunciador da crônica, eximi-se de qualquer responsabilidade, pois é como se dissesse: “não sou eu quem falo, mas alguém que tem autoridade para fazê-lo”.

O raciocínio por autoridade repousa, conforme Maingueneau (1997, p.101) no seguinte princípio: “partindo-se de um fato “X disse [= assertou] que P” e, com base na idéia de que X muito provavelmente não se enganou no que disse, é possível concluir sobre a verdade ou verossimilhança de P.”

De acordo com o autor já citado, essa “autoridade”, numa dada formação discursiva, não pode ser qualquer um. Neste caso, o Datafolha é um instituto autorizado a divulgar tal pesquisa, uma vez que goza de credibilidade junto ao público.

Ainda no mesmo parágrafo, questiona tal índice de rejeição, mencionando, para tanto, três fatores que supostamente deveriam ter proporcionado efeito contrário: o excessivo gasto com publicidade, a realização de obras sociais na periferia e a exposição constante na mídia.

Compara ainda, o alto índice de rejeição da candidata ao do então ex-prefeito Paulo Maluf, que segundo o jornalista somente aparece na mídia para defender-se das acusações de apropriação indébita do dinheiro público, tendo seu nome também constantemente associado a uma de suas “obras”, Celso Pitta, igualmente acusado de roubalheira.

Percebe-se neste trecho uma tentativa de associar o nome da prefeita aos de Paulo Malluf e Celso Pitta. Tal recurso tende a proporcionar uma desconfiança com relação à idoneidade da candidata.

Afirma, porém, que “apenas” problemas administrativos, tais como a excessiva taxaço de impostos, denúncias de corrupço e as enchentes que freqüentemente têm assolado a cidade não justificam os números da pesquisa. Segundo o autor, “Há um jogo psicológico mais sutil.”

O sujeito-enunciador busca então, no discurso da própria prefeita, a razão para as críticas que lhes são dirigidas: segundo ele, para a prefeita, a causa do seu insucesso seria o “machismo”.

Nesse parágrafo verifica-se novamente uma tentativa de atribuir a responsabilidade do enunciado a outra pessoa, neste caso a própria candidata, eximindo-se assim de ser acusado por veicular um discurso “machista”. Entretanto, tal tentativa é imediatamente quebrada ao utilizar-se da expressão: “até certo ponto verdade”, que demonstra claramente a sua concordância com o discurso daqueles que, segundo ele, “apesar de todos os avanços” (5º par.), não aceitam plenamente a igualdade entre homens e mulheres.

O sujeito-enunciador deixa novamente transparecer sua postura machista ao mencionar que uma separação conjugal logo após as eleições “possivelmente” não surtiriam o mesmo efeito se o eleito fosse um homem, ou seja, afirma que não há nenhum problema em um homem separar-se da esposa, porém, numa sociedade machista, as mulheres descasadas não são vistas com bons olhos.

Repentinamente volta-se então, para a questão dos cuidados com a aparência, que segundo ele, especialmente entre os governantes, podem ser encarados como “leviandade”, uma vez que estes deveriam estar mais interessados com o bem estar social. Para o cronista, no caso da prefeita, a excessiva preocupação com a aparência é incompatível com os valores propagados pelo partido a que pertence: “partido nascido dos operários”, expressão propositadamente por ele utilizada (ao invés da sigla PT), e que pretende destacar a incompatibilidade entre a situação econômica de Marta Suplicy e a ideologia do partido a que pertence. Coloca ainda, em dúvida a filiação da candidata com a expressão “que se dizem de esquerda”.

Além disso, nesse parágrafo, a expressão “não temos o hábito”, insere de maneira clara e objetiva a opinião do sujeito-enunciador da crônica, que com um discurso machista, afirma não ser comum “assistir” a mulheres bem vestidas e de salto alto andarem pela periferia das grandes cidades.

Para Dimenstein, as doses de *botox* (duas vezes citadas no texto), assim como a variedade de vestidos, sapatos e penteados utilizados pela prefeita seriam a figurativização da futilidade e apesar de admitir que o termo “perua”, definido pelo Novo Dicionário Eletrônico Aurélio como um brasileirismo popularmente utilizado para designar “mulheres de aparência e comportamento exagerados” seja inadequado para designar a prefeita, deixa transparecer que tal conceito, na sua opinião, encaixa-se-lhe perfeitamente bem.

O discurso machista pode ser novamente observado ao contrapor as expressões: “estilo direto, franco e duro”, próprios de um administrador, ou seja, de um homem, ao que ele chama de “papel esperado de mãe”: o de mulher dócil, compreensiva e tolerante, que não são próprios da prefeita.

O operador argumentativo “mas” que inicia o 8º parágrafo, bem como as expressões “jovem mimada e imatura”, “cheia de vontades e com dificuldades para lidar com as frustrações”, marcam de forma definitiva a opinião pessoal do sujeito-enunciador.

Os termos “rispidez” e “falta de polidez” também revelam a opinião pessoal do jornalista no que se refere à personalidade da candidata: trata-se de alguém áspero, rude, grosseiro. Tal afirmação pode ser ainda comprovada quando utiliza a expressão “bateu boca com uma moradora da zona leste”, pois de acordo com ele, neste episódio, a prefeita teria comportado-se de forma semelhante a alguém sem qualquer traquejo social que resolve os problemas à custa de discussões acaloradas.

No 9º parágrafo, mais uma vez o sujeito-enunciador da crônica tenta eximir-se da responsabilidade de assumir os adjetivos utilizados para qualificar a prefeita: orgulhosa, antipática e autoritária, atribuindo-os à pesquisa realizada pelo Datafolha. No entanto, ao utilizar a expressão “vamos reconhecer”, inclui-se no grupo daqueles que concordam com tais qualificativos, já que segundo ele, tal impressão não “tenha sido tirada do nada”.

No penúltimo parágrafo, afirma que apesar de veicular uma “imagem carregada”, ainda assim, a candidata não está fora da disputa, pois segundo ele, um bom marqueteiro é capaz de desfazê-la. Para tanto, cita a habilidade de Duda Mendonça, provável marqueteiro do PT em São Paulo em “maquiar” candidatos. Num tom de ironia qualifica respectivamente Luís Inácio Lula da Silva, Paulo Maluf e Celso Pitta de “humilde”, “amoroso” e “eficaz”, faltando somente elencar “uma fútil Marta”.

Finalmente, a expressão “mas não vai ser fácil”, revela que o jornalista acredita que reverter o quadro será uma tarefa difícil.

Nota-se nos enunciados analisados, além de um profundo desafeto pessoal do cronista em relação à candidata, a disseminação ainda que dissimulada do preconceito contra a mulher. Ao afirmar que “Marta distancia-se do papel esperado da mulher dócil, compreensiva e tolerante, ou seja, a mãe”, veicula um discurso machista, pois segundo o

dicionário anteriormente citado, “dócil” é um adjetivo utilizado para referir-se a algo ou alguém que é “fácil de ser ensinado, de conduzir, de guiar”.

Assim, observa-se que para o autor, posições como a ocupada por Marta Suplicy deveriam, na sua opinião, pertencer aos homens. Às mulheres, das quais Marta representa o estereótipo, caberia apenas a função de “rainha do lar”. Assim, os vestidos, penteados e saltos altos, em altos escalões do governo, e que parecem irritar sobremaneira o sujeito-enunciador da crônica, deveriam ser substituídos por calças compridas, capacetes e botas.

A questão inicialmente colocada no título é finalmente respondida pelo autor: para ele, Marta não é vítima do preconceito, mas da futilidade. Será ????

#### 4. Considerações Finais:

Todos os enunciados anteriormente analisados revelam em maior ou menor grau, o posicionamento ideológico do sujeito-enunciador da crônica jornalística, bem como a imagem que constrói da prefeita de São Paulo: de uma mulher fútil, mais preocupada com a aparência do que com o bem estar social.

Pode-se afirmar, portanto, que numa formação discursiva há várias formações em uma única e que, embora ela determine *o que deve e pode ser dito* a fim de manter uma homogeneidade discursiva, é perfeitamente possível recuperar, no interior da unidade dos conjuntos do discurso, os efeitos das contradições ideológicas de classe, pois o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza.

Cabe à Análise do Discurso através das suas regras de formação, descrever os sistemas de dispersão dos enunciados componentes do discurso, podendo-se afirmar que eles pertencem a uma mesma formação discursiva quando apresentam uma certa regularidade no seu sistema de dispersão.

#### Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, R. L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Trad. De J. J. Moura Ramos. Lisboa, Presença : Martins Fontes, 1974
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.
- BELTRÃO, L. **Iniciação ao Jornalismo Científico**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 1992.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 5ª ed. São Paulo: Forense, 1997.
- GADET, F.; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**. : Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. 2.ed. São Paulo : Ed. Unicamp, 1993
- HOLANDA, A.B. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp – Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Os termos-chave em AD**. Lisboa : Gradiva, 1997.
- MUSSALIN, F. **Análise do Discurso**. In: MUSSALIM, F. ; BENTES, A C. **Introdução à Linguística**. 2ªed. São Paulo: Cortez: 2001, pp.101-141.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Pontes, 1997.

### **Marta é vítima do machismo ou da futilidade?**

Pesquisa Datafolha divulgada nesta edição informa que, se a eleição fosse hoje, Marta Suplicy teria dificuldade não apenas de vencer a disputa à prefeitura, mas até mesmo de chegar ao segundo turno. Como explicar que, depois de tantos anos gastando tanto dinheiro em publicidade, investindo tantos recursos em programas sociais na periferia e exposta tão abundantemente pela mídia, ela carregue um índice de rejeição tão ruim como o de Paulo Maluf?

Maluf, afinal, quase só aparece na mídia para falar das acusações de desvio de dinheiro extraído de obras públicas para contas secretas no exterior; os documentos exibidos estão longe de desfazer tais suspeitas. Sem contar que uma de suas obras -Celso Pitta- está respondendo a denúncia de roubalheira.

Apenas problemas administrativos -as taxas, denúncias de corrupção, as obras entupindo ainda mais o trânsito, as enchentes etc.- não bastam para entender as vulnerabilidades eleitorais da prefeita. Há um jogo psicológico mais sutil.

Marta costuma apontar os preconceitos contra as mulheres, ou seja, o machismo como um dos combustíveis a críticas e antipatias que lhe são dirigidas. Até certo ponto, é verdade. Fosse um homem a separar-se da mulher logo depois de eleito, possivelmente o caso teria menos restrições.

É certo também que, apesar de todos os avanços (e não foram poucos), não se aceita plenamente a igualdade entre homens e mulheres. Cuidados com a aparência são encarados como uma dimensão não da feminilidade, mas da futilidade, especialmente entre governantes. A tradução instantânea é que gente fútil não deve ser levada a sério.

A complexidade de Marta Suplicy está em combinar o apego ao que se entende por futilidade, da qual o botox é o mais poderoso símbolo, com a vivência administrativa em um partido nascido entre operários. Não temos o hábito de assistir a mulheres vestidas com roupas chiques, de salto alto, andando pela periferia -especialmente quando se dizem de esquerda. As doses de botox, os penteados e a variedade de vestidos e de sapatos encaixam-se no paradigma do que se convencionou chamar de "perua", mas, é claro, seria uma simplificação grosseira reduzi-la desse jeito.

Marta tem um estilo direto, franco e duro de dar suas opiniões, distante do papel esperado da mulher -dócil, compreensiva, tolerante, ou seja, a mãe. E, aí, esbarra no preconceito e na natural rejeição de quem não gosta de críticas ditas sem rodeios.

Mas, ao mesmo tempo, ela muitas vezes reage às críticas como uma jovem mimada e imatura, cheia de vontades e com dificuldade de lidar com frustrações. Não foram poucas as pessoas que se ofenderam com sua rispidez, que resvalou para a falta de polidez. Aquela famosa cena em que a prefeita bateu boca com uma moradora da zona leste que estava desesperada com as enchentes não é um episódio isolado, mas sinal de um temperamento.

Segundo pesquisas do Datafolha, uma quantidade enorme de paulistanos acredita (e cada vez mais) que a prefeita seja orgulhosa, antipática e autoritária. Não estão tirando essa impressão, vamos reconhecer, do nada. A percepção dessas características leva muitos a julgá-la antes do ponto de vista pessoal do que do administrativo.

Nada disso significa que vá perder a disputa. O jogo apenas começou. O governo dela tem, de fato, algumas ações elogiáveis na área social. Muitas obras foram espertamente concentradas neste ano -os CEUs, cuja perenidade está para ser testada, servirão de vitrine. Mas, acima de tudo, os marqueteiros são bons em mudar a imagem carregada dos candidatos.

Duda Mendonça, por exemplo, que está na lista de prováveis marqueteiros do PT em São Paulo, fez um "humilde" Lula vencer na cidade de São Paulo, elegeu prefeitos -um "amoroso" Maluf e um "eficaz" Pitta-, o que, olhando hoje, indica a extraordinária habilidade do publicitário para conversar com a alma dos paulistanos. Mas não será fácil.

PS - Sentei-me com Serra por duas horas apenas para ver se ele me respondia a uma pergunta: a prefeitura é apenas um trampolim para algum cargo a ser disputado em 2006? Considero essa pergunta vital: ninguém vai ser um prefeito razoável se, eleito, entrar em campanha para governador ou presidente. Ele ainda não transpira o encanto de governar a cidade, talvez ainda ligado emocionalmente ao sonho presidencial. Não tem, por enquanto, um diagnóstico profundo dos problemas de São Paulo. Não tem, muito menos, um projeto, algo que pretende construir nos próximos meses, mas afirmou que deixar o mandato no meio seria um gesto de mau administrador. Olhando no olho, disse que poderia ser qualificado de "irresponsável" e de "leviano". Bons e convincentes argumentos, reconheço. Como sei das paixões e conveniências da política (e dos projetos de Serra), prefiro aguardar antes de assegurar aos leitores que ele não sairia candidato a alguma coisa se eleito -algo que, na minha opinião, seria mesmo leviano e irresponsável.

Autor: Célia Bassuma Fernandes

Titulação: Mestre

Área de Atuação: Língua Portuguesa e Lingüística (Análise do Discurso)

Endereço: R. Jaime Galvão - 193

Bonsucesso – Guarapuava – Pr CEP: 85.045.080

Telefone: (42) 629-2959 e-mail: fernandescb@bol.com.br

## NÓS E OS OUTROS: A “CENOGRAFIA” DOS CATÁLOGO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

Kátia Regina P. M. Quadros de Oliveira  
Especialista em leitura e produção de textos e mestranda da  
área de Língua Portuguesa pela Universidade Federal  
Fluminense.

### Resumo:

Este texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa sobre a cenografia dos catálogos de livros de literatura juvenil, considerando tais documentos como gêneros discursivos. Será examinado o catálogo da editora Ática de 2003-2004, dentro da perspectiva teórica da Análise do Discurso. O objetivo principal é focalizar a voz que está por trás do catálogo examinado, reflexo da presença do sujeito enunciador no discurso e da imagem que quer projetar e ratificar para o sujeito leitor. Serão priorizadas as diferentes seções que o compõe e resenhas, segundo a seleção e ordenação de parte do catálogo integrante do *corpus*. Destaca-se, assim, os mecanismos utilizados neste gênero textual responsáveis por ideologias que são incorporadas pela sociedade.

Palavras-chave: *Ethos*; Texto publicitário; Ideologia

### Introdução

Este trabalho se propõe analisar o discurso publicitário presente nos catálogos de livros de literatura juvenil. A sua circulação no meio escolar é legitimada pelas autoridades governamentais e pelo próprio corpo docente que nele encontra apoio para o desenvolvimento de suas práticas. Chegam às escolas ou às residências dos professores oferecendo “felicidade”<sup>1</sup> como ocorre nesse exemplo extraído do catálogo da FTD (2003, p.1): “Abra este catálogo e tenha a certeza que em cada uma de nossas obras encontra-se a dedicação de grandes profissionais sinalizando que a Felicidade existe. E é pra estampar um grande sorriso no mundo que trabalhamos.”

Para desvendar as urdiduras desse mundo de sedução, é preciso considerar o contrato de comunicação estabelecido entre anunciante – a editora Ática - e consumidor – órgãos governamentais, o professor, o aluno e a própria família - vistos como parceiros desse contrato. Para tal intento, utilizarei noções de encenação discursiva preconizadas por Charaudeau (1996) bem como de ritual sociolinguageiro.

Foram analisados também catálogos das editoras Atual, Companhia da Letrinhas, Edições Paulinas, FTD, Moderna e Saraiva para estabelecer em alguns momentos um contraste entre eles e o catálogo escolhido para o estudo.

Assim, conceituo o gênero discursivo em questão, pondo em relevo as marcas enunciativas dos sujeitos discursivos bem como o processo de construção de identidades dos parceiros desse ato de fala (o *ethos*) que legitima a palavra publicitária.

## 2. Pressupostos teóricos

### 2.1 O contrato mediático

Partindo-se da concepção de linguagem como uma forma de ação, entendemos que falar envolve uma ação sobre o outro. Assim, toda enunciação constitui um ato que visa modificar uma situação. Se envolve uma ação sobre o outro, vale dizer, ocorre uma atividade verbal interativa entre dois parceiros, em que os locutores “coordenam suas enunciações, enunciam em função da atitude do outro e percebem imediatamente o efeito de suas palavras sobre o outro.” (Maingueneau, 2002, p. 54)

Durante uma situação de fala, os participantes reconhecem alguns princípios que regem esse momento da enunciação: aceitação de regras que a controlam (“leis do discurso”); reconhecimento mútuo dos participantes de seus papéis e do quadro de sua comunicação e a inclusão da fala em múltiplos gêneros de discurso que definem a situação de comunicação. Surge a noção de contrato, referência à ordem jurídica. (Maingueneau, 1997. p. 30)

---

<sup>1</sup> Essa felicidade corresponde ao estereótipo da criança feliz reforçado várias vezes pela escolha de crianças sempre sorrindo geralmente por esses catálogos.



“A noção de **contrato** pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais sejam capazes de entrar em acordo a propósito das representações de linguagem destas práticas. Conseqüentemente, o sujeito que se comunica sempre poderá, com certa razão, atribuir ao outro (o não-EU) uma competência de linguagem análoga à sua que o habilite ao **reconhecimento**. O ato de fala transforma-se, então, em uma proposição que o EU dirige ao TU e para a qual aguarda uma **contrapartida de conviência**”

Esse contrato de comunicação, segundo Patrick Charaudeau, diz respeito às convenções sobre os vários tipos de textos (publicitários, didáticos, ensaísticos, instrucionais etc.) adequados à natureza da interação e aos propósitos comunicativos que envolvem enunciador e co-enunciador.<sup>2</sup>

## 2.2 A cena enunciativa e o *ethos*

Para compreender a noção de cena/cenografia é preciso esclarecer que a pragmática, da mesma forma que recorre ao jurídico para estabelecer o contrato de comunicação, extrai, agora, seus modelos “do teatro”. Como o ato de comunicação é compreendido como uma atividade que corresponde à diversidade de práticas sociais, o dispositivo de encenação da linguagem explicita as relações básicas que se estabelecem entre os parceiros do ato da linguagem. “Falar de **papel** é insistir no fato de que cada gênero de discurso implica os parceiros sob a ótica de uma condição determinada e não de todas as suas determinações possíveis. (Maingueneau, 2002, p.70)

Maingueneau (2002, p.85-6) assinala que a cena pode ser vista sob três pontos de vista possíveis: a cena de enunciação refere-se ao tipo de discurso, ao gênero discursivo ou é concebida pela construção do texto. São respectivamente identificadas como *cena englobante*, *genérica* e *cenografia*.

Para uma concepção de gênero de discurso, considera-se um conjunto de condições de êxito que envolvem uma **finalidade reconhecida** (“Estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”); o **estatuto de parceiros legítimos** (Que papel devem assumir o enunciador e o co-enunciador?), o **lugar e o momento legítimos** (implica um certo lugar e um certo momento), um suporte material (a dimensão midiológica dos enunciados) e por fim **uma organização textual** (modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis).

Dependendo da finalidade do gênero de discurso, mobiliza-se uma determinada cenografia. Alguns implicam cenas enunciativas já estabilizadas como a correspondência administrativa, por exemplo. Outros, como o discurso publicitário, exigem a escolha de uma cenografia. Ainda há os gêneros suscetíveis de cenografias variadas, mas que se limitam ao cumprimento de sua cena genérica rotineira como um guia turístico.

À construção da cenografia, há que se considerar a noção de *ethos* discursivo para que se possa reconhecer o enunciador encarnado na cena, a voz que o sustenta: “por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador.” Rolan Barthes (apud Maingueneau, op. cit. p.98) também acrescenta que a característica essencial do *ethos* está na revelação do caráter do orador, através daquilo que ele deixa *mostrar* ao auditório para causar boa impressão. A persuasão não está no que o orador pode dizer de si mesmo, mas no que ele mostra de si. Trata-se do que o enunciador apresenta e não do que ele representa.

“O poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados. A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado” ( Maingueneau, op. cit. p.99)

Portanto, é o *ethos* o responsável pela criação das imagens do enunciador e é ele que lhe garante sua conseqüente credibilidade. Essa autoridade reconhecida advém, sobretudo, do “*tom*” (a voz que sustenta o texto). Afirma-se, ainda, que o *tom* está associado a um caráter (características psicológicas

<sup>2</sup> Utilizo essa nomenclatura proposta por Maingueneau (op. cit. p. 75)

do sujeito enunciador atribuídas pelo leitor-ouvinte<sup>3</sup> em função do seu modo de dizer) e a uma corporalidade (características físicas do enunciador).

“O caráter e a corporalidade do fiador provêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apóia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las.” (p.9)

### 2.3 O contrato de comunicação sociolinguageiro

Para uma abordagem do discurso publicitário, Patrick Charaudeau<sup>4</sup> propõe a análise daquilo que denomina *ritual sociolinguageiro*, sua base de construção.

Esse ritual pressupõe um contrato de comunicação publicitária entre dois parceiros identificados como *um sujeito comunicante* (Euc) – um anunciante (publicitário) determinado – e *sujeitos interpretantes* (Tui) – conjunto indiferenciado de consumidores compradores em potencial do produto, representando o circuito externo (sujeitos psicossociais). No circuito interno, protagonizam um duplo deles no interior de cada uma das produções discursivas, um enunciador (Eue) e um destinatário (Tud), logo, intralocutores.

Valendo-se da persuasão, o anunciante (Euc) transforma um consumidor de publicidade (Tui) em um consumidor efetivo de mercadorias. Dessa forma, o sujeito comunicante é visto metaforicamente como um benfeitor e o consumidor, em um beneficiário (Tud).

“Para alcançar seus objetivos, o sujeito comunicante dispõe de estratégias de discurso que se manifestam através da organização enunciativa e discursiva do ato de linguagem, estratégias de captação que ocultam, na maior parte das vezes, a finalidade acional e comercial do projeto de fala.” (p.145)

A apresentação discursiva de qualquer anúncio publicitário circunscreve-se, então, a partir de três componentes: a) a *natureza da mídia escolhida*, b) *para falar de quê e c) a quem falar e como isso ocorre*. O anunciante deve preocupar-se com a escolha de um suporte específico de visibilidade bem como, através de sua relação com o consumidor (Tui) constroem um parceiro.

“Ao mobilizar as diferentes substâncias semióticas e ao privilegiar, então, este ou aquele canal, ele (de)limita o espaço disponível para a interação comunicativa. Ao fazer isso, ele limita a própria forma do discurso e propõe (impõe) uma forma textual.” (p.147)

Soulages (apud Carneiro, 1996, p.150), a título de ilustração, compara formas discursivas minimalistas – uma espécie de efeito-catálogo<sup>5</sup> com anúncio radiofônico que exige formas linguageiras mais argumentativas ou efeitos dialógicos, por exemplo.

Passarei a analisar os três componentes da apresentação discursiva do catálogo da Ática (2003)

### 3. A natureza da mídia escolhida

“*Todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima.*”  
(Maingueneau)

A palavra **catálogo**, segundo Holanda (1999, p. 426), diz respeito a “relação ou lista sumária, metódica, e geralmente alfabética de pessoas ou coisas ou lista, volume ou fichário onde estão metodicamente descritos os livros e outros documentos de uma biblioteca”.

<sup>3</sup> Utilizei esta terminologia conforme Maingueneau, 1997, p.47.

<sup>4</sup> Charaudeau apud Soulages, p.144

<sup>5</sup> “A mensagem não propõe mais, então, um simples conteúdo de informações e uma forma diretamente alocutiva, mas ela deriva para conteúdos metonímicos e metafóricos e para uma forma de enunciação disfarçada.” (p.150)

No caso específico dos catálogos distribuídos pelas editoras, gratuitamente, nas escolas ou residências dos professores, essa definição contempla apenas a idéia de conter a descrição de livros. Esse suporte material, contrariando as formas discursivas minimalistas descritas por Soulages na seção anterior, mobiliza formas linguageiras mais argumentativas como poderá ser confirmado durante a análise do catálogo em questão.

Contém aproximadamente 80 páginas, elementos icônicos variados – fotos, desenhos, quadros etc. – e um paratexto: títulos na capa, editorial, índice geral de títulos das obras contidas, subtítulos, apresentação, instruções para o manuseio eficiente etc. O papel e encadernação surpreendem o leitor pela qualidade. A Companhia das Letrinhas fez questão de utilizar papel reciclado, por exemplo. Tudo isso para oferecer ao professor uma ferramenta de trabalho que contribua para práticas produtivas num lugar institucionalizado: a escola.

Segundo Maingueneau (2002), o texto publicitário pertence a um gênero de discurso cuja cenografia tem um estatuto privilegiado. É o que se busca constatar ao analisar a cenografia mobilizada do catálogo de livros juvenis.

Quanto ao aspecto da temporalidade, possui uma duração de validade presumida: as sugestões de leitura são válidas para o semestre em questão como é caso do catálogo da Ática.

A cena englobante é o discurso publicitário, a cena genérica é o catálogo dirigido ao corpo docente de uma escola. A cenografia mobilizada será analisada a seguir.

A capa apresenta um projeto gráfico sedutor: pode conter reproduções da imagem de personagens das obras listadas ou mesmo a capa propriamente dita dessas obras, ou a fotografia de crianças (alvo central desse discurso) bem nutridas, simpáticas, felizes, bem vestidas. O título define o tipo de literatura – infantil ou juvenil. Alguns catálogos definem o ano da publicação. A editora Paulinas, por exemplo não fornece esse tipo de informação. Acredito ser estratégia para ocultar a divulgação em menor proporção que as demais. O leitor pode não perceber se essa publicação já está ultrapassada devido à ausência da informação.

Como se trata de distribuição gratuita via correio, a contra-capas cumpre a exigência da correspondência, incluindo os dados do remetente e do destinatário. Na parte interna, há informações sobre os profissionais responsáveis pela elaboração do catálogo. Alguns trazem slogan que correspondem a clichês sociais, como é caso do catálogo das editoras Saraiva e Atual: PROFESSORES & LIVROS: O FUTURO DO BRASIL EM BOAS MÃOS ou FTD: LITERATURA FTD FAZ O MUNDO + FELIZ. É preciso reforçar que cada uma delas acredita numa cenografia mais original, harmonizando-se com o perfil do professor desejado.

Lajolo e Zilberman (2001, p.196) informam que o número de exemplares vendidos em 2000 de didáticos e paradidáticos chegou a 191.482.299. Os órgãos públicos (estadual, municipal e federal) são responsáveis pela venda de 134.259.315. Esse dado reitera todo o cuidado e atenção dispensados ao professor, em primeira instância.

A Ática utiliza os seguintes recursos para persuadir os sujeitos interpretantes do ritual sociolinguageiro: na parte interna da capa, aprende-se a consultar com eficiência esse catálogo, definindo suas seções, que aqui incorporo trechos das falas da própria editora em análise – **Vitrine:** *novos livros, com a qualidade de sempre* e **Grandes Sucessos:** *títulos que você já conhece ou ainda vai ler* e **Consulta Rápida:** *tabelas com todos os livros, ordenados alfabeticamente pelos nomes dos autores e pelos títulos das obras. Traz também indicação dos temas transversais e dos assuntos dos livros, além de informar quais obras já têm o seu projeto pedagógico (conheça mais detalhes sobre esse serviço ao professor nas páginas 58 e 59).*

Atendendo ao propósito de intensificação da qualidade, a anteposição dos adjetivos **novos** e **grandes**<sup>6</sup> refletem um julgamento de valor do enunciador, conforme orienta Monnerat (2003, p.97-8).

### 3.1 Para falar de quê?

*“Paradoxo constitutivo: é por meio de seu próprio enunciado que o fiador  
deve legitimar sua maneira de dizer”  
(Maingueneau)*

<sup>6</sup> Não só esses marcadores, mas uma análise mais refinada levará a outros.

O *ethos* que justifica a cenografia dos catálogos em análise é de um anunciante que está muito preocupado não só com o seu empreendimento ( vender livros) como também em demonstrar que reconhece a situação delicada do professor (sem tempo ou condições para realizar suas atividades por questões que não cabem aqui ser discutidas) que precisa indicar uma leitura (exigida pela escola, pelos pais) e **trabalhá-la** em sala de aula, além de ter de vinculá-la aos indispensáveis temas transversais exigidos pelos Parâmetros Curriculares (PCNs). Note-se que, em princípio, o seu consumidor tem esse perfil de profissional. O que afinal ele está comprando?

A resposta está clara: comodidade, eficiência, respeito, profissionalismo, informação, atualização sem sair de casa. Ressaltam que muitas das suas publicações obtiveram o reconhecimento da crítica (FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) tranquilizando-o sobre a credibilidade de suas sugestões. Além disso, os títulos já são agrupados pela série mais apropriada para sua indicação. Entretanto, em respeito ao contrato estabelecido entre os parceiros dessa comunicação, confere ao professor, e é o mais indicado, a palavra final desse processo dizendo que ninguém melhor do que ele para indicar o livro mais adequado para os seus alunos.

Ainda que sejam vistos com certa restrição<sup>7</sup>, os suplementos de leitura, com atividades para os alunos e sugestões pedagógicas ainda são recurso de sedução para o professor. O projeto pedagógico a que a editora Ática se refere, contribui para o *ethos* encarnado pelo texto: buscando o aprimoramento profissional do professor, oferece uma inovador **serviço de apoio** ( que parece representar o cerne de atuação) ao trabalho em sala de aula. A seguir, transcrevo a definição de projeto pedagógico

Os projetos pedagógicos são conjuntos de atividades desafiadoras, lúdicas e interativas relacionadas a um livro de literatura ou paradidáticos. Seu objetivo é levar o aluno a se apropriar do texto, refletir sobre as relações estabelecidas e se posicionar diante delas e de seu mundo. A leitura, desse modo, possibilita relações interdisciplinares e transversais do conhecimento sistematizado pela escola, garantindo o diálogo entre “o mundo da leitura e a leitura do mundo”. ( op.cit. p. 59)

A equipe responsável pela elaboração do projeto são assessores pedagógicos especializados em leitura, “com comprovada vivência em sala de aula”. Essa informação mostra o tom que dá autoridade ao que é dito. Vale lembrar que, nas palavras de Maingueneau (op. cit. p. 99), “o poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados.”

O texto assinado pelos editores tentam personalizar a seção apresentação. Abrem o editorial com o seguinte título: *Um catálogo diferente*. Assim, definem o suporte material, traduzindo sua finalidade. Conforme explicita Soulages ( op. cit. p.145) o anunciante deverá, recorrendo a uma linguagem metafórica, mostrar-se como um benfeitor (Eue), doador de um bem que permite satisfazer desejos e necessidades pessoais desse perfil de profissional – o beneficiário (Tud), utilizando estratégias que mascaram a finalidade acional e comercial do projeto de fala. Acionam uma imagem desse sujeito-destinatário , que faz emergir o papel de **fiador** do que é dito, na concepção de Maingueneau.<sup>8</sup>

Assumindo o *ethos* de um enunciator preocupado com a leitura nas escolas e com o sucesso desse professor, cria um ambiente de familiaridade ao se dirigir ao leitor por *você*, simplesmente. Sugere desse modo que o destinatário é percebido em sua individualidade. É possível encontrar em outras editoras exemplos de interpelação do sujeito interpretante através do vocativo “*Caro professor, cara professora*”.

Assim, coloca em destaque o caráter funcional bem como a referência explicitada do gênero gramatical, fazendo uma alusão “respeitosa” à condição dos sexos nessa profissão. O novo projeto gráfico objetiva mais clareza e rapidez à consulta, pois *você* não tem tempo a perder. Ressaltam que a grande novidade é a *inedita* seção “Grandes Sucessos” , já comentada. Finaliza o texto com o seguinte período. “Por isso, a cada semestre continuamos semeando novos sucessos. Para você, que dá sentido ao nosso trabalho.”(p. 1) O verbo *semeiar* (deitar ou espalhar sementes, para que germinem)<sup>9</sup> conota a marca enunciativa do sujeito discursivo, construindo o *ethos* que assegura a legitimidade e a

<sup>7</sup> Essa restrição envolve a questão da cobrança da leitura, tirando da atividade o caráter lúdico e prazeroso que despertariam o interesse do aluno.

<sup>8</sup> Alguns elementos observados nesse texto nos levam a concluir que, sob o pretexto de informar o conteúdo do novo catálogo, a editora está de fato se autopromovendo.

<sup>9</sup> Sentido extraído do dicionário Holanda (op. cit., p.1832.)

credibilidade da palavra publicitária. O professor dá sentido ao trabalho deles, embora não seja o consumidor em potencial.

Nas páginas 2 e 3, o sumário apresenta o texto didático, ora visto como a mercadoria propriamente dita: são as obras catalogadas por duas seções (Vitrine e Grandes Sucessos), com três ilustrações personalizadas, cuja temática se relaciona com posturas diferenciadas do leitor e/ou seu efeito.<sup>10</sup>

Sob um fundo laranja, estão dispostas três leitoras adolescentes, sentadas no chão, compartilhando a leitura de forma prazerosa como confirma a expressão fisionômica feliz. O título da seção aparece em letras minúsculas, brancas, espaçadas. Da página 6 à 31 são apresentadas as coleções acompanhadas de títulos e uma espécie de lide contendo as informações que respeitam o ethos assumido. O apelo gráfico compõe a estética das páginas: reprodução colorida das capas das obras, acompanhadas de uma resenha breve.

Ao estudar os mecanismos lingüísticos-discursivos de intensificação utilizados pelo discurso da publicidade, Monnerat (op. cit., p.98) destaca a adjetivação entre outros mecanismos que aqui utilizo para analisar a valorização do produto sob a ótica do sujeito-anunciante.

A coleção *Quero Ler* agrupa desde “os clássicos de Shakespeare às histórias do rico folclore brasileiro, um panorama da melhor literatura para o jovem.” Reproduzo o primeiro lide, p.6:

Numa mesma coleção, textos de gêneros tão diferentes como teatro, poesia, conto, novela, romance e folclore. Todos de autores consagrados, desde clássicos como Shakespeare até contemporâneos como Moacyr Scliar. Nem é preciso dizer o rico panorama que uma reunião assim proporciona. Uma maneira de apresentar a literatura de forma bem ampla ao seu aluno.

Ainda mais porque os textos são acompanhados da seção Quero Mais, repleta de informações complementares sobre a obra, o autor, o tema e a época dos textos. Assim, o leitor é estimulado a estabelecer relações entre o que leu e o mundo em que vive.

Criada em 2002 e já adotada com sucesso por diversas escolas de todo o país, a coleção Quero Ler agora está disponível ao público em geral. São dez títulos de peso, cada um com vida própria. Mas que forma, juntos, um conjunto muito diversificado, para despertar de vez o gosto pela leitura.

Como processo de intensificação, foram usados a adjetivação, o recurso ao grau, o emprego de advérbios: “**melhor** literatura”, “**tão** diferentes **como** ...”, “o **rico** panorama”, “de forma **bem** ampla”, “**repleta** de informações”, “e **já** adotada **com** sucesso por **diversas** escolas de **todo o país**”, “está **disponível**”, “dez títulos **de peso**”, “um conjunto **muito diversificado**”, “despertar **de vez** o gosto pela leitura”.

A coleção *Para Gostar de Ler* é apresentada como “*Os livros que você conhece tão bem estão de cara nova. E a coleção continua a crescer*” continua explorando os mesmos intensificadores. No segundo lide (p.14), destaco alguns exemplos como “*um dos maiores sucessos do mercado editorial brasileiro*”, “*sua idéia inovadora*”, “*autores consagrados*”, “*construíram a ótima reputação da coleção*”, “*para novos anos de sucesso*”, “*o valoroso conteúdo dos livros*”, “*projeto gráfico totalmente remodelado*”, “*visual mais moderno e atraente*” o *precioso hábito de leitura*”

Assim cada apresentação recorre aos mesmos recursos validando a cenografia.

Na seção “Grandes Sucessos”, faz parte da estratégia mobilizada a inclusão de depoimentos de professores de vários lugares do Brasil sobre o seu trabalho em sala de aula com alguns títulos publicados por eles. “Para nós, é um orgulho contribuir para a troca de experiências educacionais” (p.33), e alguns comentários sobre o escritor, reforçando a imagem do benfeitor (Euc).

As resenhas merecem um tratamento especial. Constitui um gênero textual conforme estudo de Anna Rachel Machado<sup>11</sup>:

- resumos tipicamente escolares, que têm os estudantes como seus destinatários explícitos, nos quais há o predomínio nítido da apresentação do conteúdo completo de uma obra, de forma concisa, com pouca ou nenhuma interpretação ou comentário

<sup>10</sup> A primeira descreve variadas expressões fisionômicas de prováveis leitores masculinos; na segunda há outro personagem masculino tentando segurar um avião no espaço, tendo a Lua como fundo e a terceira focaliza um leitor sentado despojadamente em sua poltrona, lanchando.

<sup>11</sup> In: Gêneros Textuais & Ensino, p.146.

crítico. Reproduz-se o discurso de narração da obra resumida, assim como a sua estrutura narrativa, com todas as características típicas desse discurso e dessa estrutura, mas com uma sintaxe e um léxico claramente facilitadores.

Selecionei um exemplo extraído da seção “Grandes Sucessos” (p.45) indicado para a 5ª e 6ª séries – *Útil e agradável : aprender noções básicas de informática não precisa ser uma tarefa chata*.<sup>12</sup> Fornece ao sujeito interpretante as seguintes informações: título da obra, autor, número de páginas e a observação que possui suplemento de leitura.

Daniel, Nana e Marcos são garotos de sorte: junto com o personagem de um jogo, fazem uma jornada por dentro de um computador, e vivem aventuras incríveis no mundo da inteligência artificial. E o leitor, viajando com eles, aprende como funciona essa máquina e os principais conceitos de informática, de um modo fácil e muito gostoso.

Confirma as características de resumo escolares, acrescentando os adjetivos *fácil* e *gostoso* atendendo à expectativa daquele consumidor que vê na leitura algo vinculado apenas com o caráter lúdico<sup>13</sup>. No caso do clássico “Memórias póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, registra-se apenas:

Brás Cubas conta ao leitor sua vida, que já acabou. A série Bom Livro traz edições cuidadosas com notas explicativas e um caderno informativo assinado por um especialista. No caso, o professor Carlos Faraco.

A resenha aqui, diferentemente daquelas referidas aos livros juvenis, preocupa-se mais em favorecer o sucesso da leitura através das “cuidadas notas explicativas” e o testemunho de autoridade que assina o trabalho. Desse modo, demonstra a quem fala, como explicitarei na próxima seção deste trabalho.

Já finalizando o catálogo, encontra-se “*Serviços ao professor*” com a justificativa de colocar à sua disposição alguns serviços objetivando seu aprimoramento profissional. São os “*Projetos pedagógicos*” cujo fornecimento gratuito da matriz vincula-se à adoção da obra em sala de aula. O beneficiário precisa contribuir com a venda do produto para receber esse bem.

“Perfil das coleções”, p.60-1, apresenta características das coleções e sugestões de adoção das quais destaco os marcadores discursivos que contribuem na construção do *ethos*, desvelando a identidade dos parceiros desse contrato de comunicação.

**Ilustrações coloridas e formato maior, fácil de ler: histórias divertidas e movimentadas com muitas ilustrações coloridas; belíssimas ilustrações enriquecem o livro (3 ocorrências); proposta lúdica e interativa: o leitor participa da trama decifrando mensagens; história com muita aventura e emoção; leitura agradável e diversidade de temas; temas polêmicos que estimulam a reflexão e o debate; histórias criativas que agradam a leitores de todas as idades; livros escritos por Pedro Bandeira, em linguagem direta e acessível”**

Insistem principalmente nas características que atendem a uma clientela pouco exigente, preocupada com o aspecto lúdico da leitura, com muita gravura e uma linguagem mais próxima da realidade lingüística do aluno. Observa-se o emprego de adjetivos que descrevem de forma subjetiva o produto ( fácil, belíssimas, agradável, por exemplo)

Ainda há mais uma seção que orienta a utilização de tabelas com a lista de todos os títulos disponíveis. Os dados contidos são autor/obra, tema transversal/assunto, coleção, existência de projeto pedagógico, romance/antologia, série adequada.

Além dessas tabelas, há dois índices de autor e de obra em ordem alfabética e informações sobre os sites à disposição dos leitores e para educadores e estudantes.

<sup>12</sup> Note-se que ao caracterizar a tarefa como “chata”, expressa a posição do aluno.

<sup>13</sup> Registro que em outros catálogos como Companhia das Letrinhas as resenhas são mais ricas de informações, supondo provavelmente outro perfil do destinatário.

### 3.2 A quem falar e como?

*O sujeito comunicante deve tentar instituir uma relação com um sujeito interpretante (ausente) e, por conseguinte, no interior da atividade linguageira, construir um parceiro.*

Jean-Claude Soulages

Sabemos que a linguagem publicitária é uma linguagem de cumplicidade com o leitor. O anunciante visto como benfeitor, promove um produto capaz de atender ao desejos e necessidades do destinatário reconhecido como beneficiário. Conquistar o produto representa a sua satisfação, a sua realização.

O anunciante de livros didáticos e paradidáticos trata de ser simpático, de não chocar, não provocar, construindo o ethos da cumplicidade. A relação aqui estabelecida entre sujeito comunicante e sujeito interpretante torna-se direta.

O professor aparentemente é o seu alvo. Vale lembrar que esse mercado editorial depende principalmente dos órgãos governamentais conforme a tabela de exemplares vendidos. Acionam através desse profissional interesses diversos. Mas é ele a figura de um parceiro admitido por convenção. Por isso é preciso colocá-lo numa situação confortável dentro da cenografia mobilizada por esse discurso.

Assim, os editores são pessoas que também se preocupam com a educação, como o professor. Reconhecem suas dificuldades, trabalham para ele, pensam por ele. Se o destinatário não tem tempo a perder, legítima essa fala sendo sucinto nas resenhas, práticos e diretos nas informações a respeito das obras, dos autores, por exemplo.

Os catálogos não se contentam em respeitar seu contrato genérico. Às vezes, dirige-se ao professor como se ele fosse o próprio aluno ( como ocorre nas resenhas) e, ao mesmo tempo, oferece artigos de autores, em algumas situações, consagrados como é o caso de Marisa Lajolo que apresenta algumas obras publicadas pela Ática atualmente, voltados para a formação do professor.<sup>14</sup>

Dessa forma conquista a credibilidade do co-enunciador, sendo original e eficiente ao seu consumidor. Confirma que seu interesse não é apenas vender publicidade para atingir seu produto final – o livro – mas sim, compartilhar conhecimento.

### Conclusão

Espero que esta pesquisa possa contribuir para o aprimoramento dos estudos do discurso publicitário, proporcionando aos professores a possibilidade de ampliar a visão de seus alunos em relação aos marcadores discursivos intensificadores presentes nesse gênero.

É preciso estar atento aos mecanismos utilizados neste discurso, pois os mesmos são responsáveis por ideologias, comportamentos que são incorporados pela sociedade. Os educandos são sujeitos interpretantes assíduos de meios de comunicação. Por que não transformar uma aula cujo enfoque recaia sobre a classe gramatical dos adjetivos, por exemplo, e estudá-las a partir da leitura de textos publicitários?

Por lado, a pesquisa focaliza um gênero textual que propicia também o estudo das estratégias utilizadas em textos argumentativos bem como o estudo de resumos ( resenhas de livros).

Através da leitura de textos publicitários é possível conscientizar o aluno da riqueza de significações das imagens envolvida nessa produção, e que estratégias ou ferramentas auxiliam na sua decodificação.

Vale lembrar o viés ideológico de uma política, a princípio assistencialista, contida na fala encenada desse discurso. A sua construção denuncia a interferência desse mercado editorial, cabendo ao professor, alvo direto produto estar atento a essa cenografia.

<sup>14</sup> Cito outro exemplo, extraído do catálogo da Editora Atual, que oferece o artigo “A escola e a educação para a cidadania”, da professora Isabel Cabral.: “ conceituada autora de livros didáticos de Português da Atual Editora, no qual ela discute a importância do trabalho com projetos na escola. Uma leitura indispensável!” (2003, p. 55)

CHARAUDEAU, Patrick. Para uma Nova Análise do Discurso. In: Discurso e Mensagens Publicitárias. In: CARNEIRO, Agostinho Dias et al. *O discurso da mídia*. RJ: Oficina do Autor, 1996. Vol. 2, p. 5-43.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Catálogo. In: Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 426.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *O preço da leitura: Leis e números por detrás das letras*. SP: Editora Ática, 2001, p.155-169.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. SP: Cortez: 2002. 238p.

\_\_\_\_\_. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Trad. Freda Indursky. SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª ed., 1997 p.29-71

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. Processos de intensificação no discurso publicitário e a construção do ethos. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003. parte I, p.97-109.

SOULAGES, Jean-Claude. *Discurso e Mensagens Publicitárias*. In: CARNEIRO, Agostinho Dias et al. *O discurso da mídia*. RJ: Oficina do Autor, 1996. Vol. 2, p.142-154.



## A CRÔNICA DA WEB COMO FERRAMENTA DO PROFESSOR \*

Ana Lúcia Giffoni Sardinha Girardi (G – PUC-PR)

Merylin Labatut (G – PUC-PR)

Silmara Cardozo (G – PUC-PR)

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o gênero crônica desde a sua origem no Brasil, com a Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei Dom Manuel, passando pelo folhetim e sua transformação até os dias de hoje, além de mostrar a sua importância no ensino da língua materna, e na formação de cidadãos críticos.

Inicialmente serão apresentadas algumas considerações e um breve histórico do gênero crônica. A seguir, será apresentado um *corpus* para análise constituído de duas crônicas publicadas *on line* pela jornalista Martha Medeiros, cujo acervo traz temas atuais e argumentação primorosa. E, finalmente, será apresentada a conclusão.

A análise do *corpus* em estudo busca demonstrar o nível de linguagem utilizada, a natureza da informação ou do conteúdo veiculado, a relação entre os participantes (autor/leitor), o propósito, o suporte tecnológico, o domínio do discurso e os traços lingüísticos peculiares a esse gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero textual – crônica – universo *on-line*

Característico de um gênero específico de textos, o termo crônica mudou de sentido em sua evolução, mas nunca perdeu os vínculos com o sentido etimológico que lhe é inerente e que está em sua formação – narração histórica, ou registro de fatos comuns, feitos por ordem cronológica.

Este estudo é voltado aos alunos de Letras e aos profissionais que estudam ou ensinam a Língua Materna e visa a fornecer subsídios para um melhor entendimento do gênero crônica que usa a *Internet* como *suporte*, e à medida que esse gênero figura em jornais, em revistas, em coletâneas, na *Internet* e em livros didáticos, ele torna-se foco desse trabalho.

Vale lembrar que o tema gênero textual está presente no conteúdo dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCN, quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros escritos ou orais, a fim de estimular a leitura, a oralidade, a escrita, bem como a análise lingüística no aluno.

Inicialmente, serão apresentadas algumas considerações e um breve histórico dos gêneros textuais, seguido do histórico e da caracterização do gênero crônica. A seguir, será apresentado um *corpus* para análise, constituído de duas crônicas da jornalista Martha Medeiros, cujo acervo traz sempre temas atuais e argumentação primorosa. Esses textos encontram-se na *web*, no *site* da autora, considerando que das crônicas publicadas *on line*, encontram-se em livros as datadas até 2003. E, finalmente, será apresentada a conclusão.

Sabe-se que são encontrados mais de quatro mil diferentes gêneros textuais. Segundo o lingüista Marcuschi (2003, p.19-57), eles caracterizam-se como eventos textuais altamente dinâmicos e plásticos que nascem por conta das novas necessidades e das atividades sócio-culturais, bem como em função da intensidade de uso das novas tecnologias que servem às sociedades. Assim sendo, os *suportes* tecnológicos têm grande contribuição na criação de novos gêneros textuais como editoriais, notícias, telefonemas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais, hipertextos etc.

Considerando ainda que a evolução social é um processo dinâmico, conseqüentemente, o surgimento de novos gêneros também o é, assim como o seu desaparecimento, quando deixam de ser utilizados. O grande número de gêneros é facilmente perceptível, visto que houve uma grande evolução social desde os povos anteriores aos primeiros registros da escrita até os dias atuais.

Pode-se dividir essa evolução social e dos gêneros em quatro momentos históricos essenciais, paralelamente à evolução dos veículos de comunicação. A primeira fase seria a dos povos de cultura essencialmente oral (anterior ao séc. VIII a.C.), com um desenvolvimento limitado de gêneros. A segunda fase seria após os primeiros registros da escrita (após séc. VIII a.C.), quando surgem os primeiros gêneros típicos dessa comunicação.

\* Artigo apresentado para cumprimento do Programa de Aprendizagem Prática Profissional: Língua Portuguesa na Educação Básica – Curso de Letras Português-Inglês PUC-PR, sob orientação da Professora Maria Cristina Monteiro.

Na próxima fase, a partir do século XV, com a invenção da imprensa e com a revolução industrial no século XVIII, os gêneros se expandem. Por fim, a partir do século XX, com a evolução eletrônica e tecnológica, com o rádio, a TV, o telefone, o gravador, os satélites, o computador e a *Internet*, há uma explosão de novos gêneros textuais.

Ainda que a tecnologia favoreça o surgimento de novos gêneros, segundo Bakhtin (2003, p.261-306), esses novos gêneros não são inovações absolutas, pois se ancoram em outros já existentes, como no exemplo do *e-mail* (correio-eletrônico) que gera mensagens eletrônicas e têm nas cartas pessoais e comerciais, bem como nos bilhetes, seus antecessores. No entanto, os *e-mails* são considerados um gênero novo com identidade própria.

Vale enfatizar que, no caso do *e-mail*, faz-se uso de uma nova e peculiar linguagem, aproximando a linguagem oral à escrita, com um certo *hibridismo*. Também é relevante notar que esse gênero permite a integração de vários tipos de *semioses*: formas em movimento, imagens, sons e signos verbais.

É importante ressaltar a delicada relação oralidade e escrita no contexto dos gêneros textuais, pois há alguns gêneros que são somente recebidos de forma oral apesar de serem produzidos na forma escrita como o exemplo das notícias de televisão e rádio. Um outro exemplo é a ladainha, pois, embora se apresente de forma escrita, seu uso nas atividades religiosas é sempre oral.

Outro conceito importante que deve ser citado é tipo textual – expressão usada para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição como os aspectos lexicais, os sintáticos, os tempos verbais e as relações lógicas. O tipo textual caracteriza-se como narração, descrição, argumentação, exposição, injunção e diálogo.

Para Douglas Biber (In Machado, 2002, p.32) os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma. Portanto, os gêneros apresentam critérios sócio-comunicativos e discursivos. Sendo importante conceituar domínio, que é justamente a esfera onde cada gênero veicula, como por exemplo, o gênero ladainha que é de domínio religioso.

Dentre os mais de quatro mil gêneros mencionados anteriormente, discorreremos a seguir sobre aquele que oscila entre a reportagem e a literatura, entre o relato impessoal e a recriação do cotidiano por meio de fantasias e faz uso de uma linguagem informal: o gênero crônica. O tema, na etapa inicial, procurará abordar um breve histórico que abrange da origem até os dias atuais.

Na mitologia grega, o deus Cronos, filho de Urano (o Céu) e de Gaia (a Terra), destronou o pai e casou com Réia, sua irmã. Urano e Gaia, que conheciam o futuro, profetizaram que Cronos seria também destronado por um dos filhos que tivesse. Então, para livrar-se da profecia, Cronos passou a devorar todos os seus filhos que nasciam. Até que Réia conseguiu enganar o seu marido dando-lhe uma pedra para comer em vez do bebê recém-nascido. Com isso realizou-se a profecia, pois Zeus, o último filho, sobreviveu e deu a Cronos uma droga que o fez vomitar todos os filhos que havia devorado. A seguir, liderou e venceu, junto com seus irmãos, uma guerra contra seu pai. Cronos é a personificação do tempo e sua lenda pode ser entendida como uma alegoria em que o tempo, em sua passagem fatal, engole todas as criações e todas as criaturas.

Este mito foi parafraseado e atualizado por Bender (1993, p.11) que afirma “...assim como um Zeus humano, o cronista também arranca das entranhas de Cronos os filhos que ele quer devorar, na medida em que em não deixa perecer no tempo a matéria fugaz da vida, registrando-a e salvando-a do esquecimento”.

No desenvolvimento desse trabalho, será vista a transformação do significado da crônica, que inicialmente remete ao sentido de registro do passado e dos fatos na ordem em que sucederam, e finalmente, remete ao sentido atual de enfoque dos fatos do dia-a-dia.

Voltemos à atenção para o ano de 1418 em Portugal, quando Fernão Lopes foi nomeado guarda-mor da Torre do Tombo 1, marcando o início do Humanismo. Mais tarde em 1434, por ordem do rei D. Duarte, Fernão Lopes foi também nomeado cronista-mor do Reino, tendo como atribuição fazer o registro dos antigos reis de Portugal até o reinado de D. Duarte. A esse registro dava-se o nome de “*caronyca*”, ou seja, crônica. A partir dessa data, o cronista passa a ser um escritor profissional, pago para trabalhar com a matéria histórica, e deverá fazer uso de uma linguagem despojada do maravilhoso e do lendário. A palavra crônica na língua portuguesa permaneceu com o sentido de narrativa de registro de acontecimentos históricos.

Já no Brasil, é inevitável afirmar que a história literária iniciou-se com uma crônica, a carta de Pero Vaz de Caminha a *el-rei* D. Manuel, que foi a certidão de nascimento do povo brasileiro. Ela foi o marco inicial de um processo que começaria na linguagem dos descobridores que chegavam à Terra de Vera Cruz, até que um natural dos trópicos fosse capaz de recriar essa realidade pelo ângulo brasileiro e de registrá-la, através de uma linguagem livre dos padrões lusitanos. Caminha recriou com engenho e arte tudo o que ele registrou no contato direto com os índios e seus costumes, naquele instante de confronto entre duas culturas: a européia e a indígena.

Seguem dois pequenos trechos da carta do escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral:

*“Entre todos estes que hoje vieram, não veio mais que uma mulher moça, a qual esteve sempre á missa e a que deram um pano com que se cobrisse. Puseram-lhe ao redor de si. Porém, ao assentar, não fazia grande memória de o estender bem, para se cobrir. Assim, Senhor, a inocência dessa gente é tal, que a de Adão não seria maior, quanto à vergonha”.*

*“(…) E daqui mandou o Capitão a Nicolau Coelho e Bartolomeu Dias que fossem em terra e levassem aqueles dois homens e os deixassem ir com seu arco e setas. Aos quais mandou dar a cada um uma camisa nova, carapuça vermelha e um rosário de contas brancas de osso, que eles levaram nos braços, e cascavéis e campainhas. E mandou com eles para ficar lá um mancebo degredado, criado de D. João Telo, a quem chamam Afonso Ribeiro, para andar lá com eles e saber de seu viver e maneiras. E a mim mandou que fosse com Nicolau Coelho”.*

Pode-se observar que o seu relato é fiel às circunstâncias e por mais que ele tenha afirmado, no início da “nova de achamento”, que “para o bem contar e falar, o saiba pior que todos fazer”, nota-se que tem condição de “aformosear” ou “afear” uma narrativa, dando a devida importância à experiência vivida no intuito de torná-la mais intensa. Caminha demonstra o cuidado de afirmar que estava presente aos fatos que relata, pois a observação direta assegura a concretude dos fatos mais efêmeros, impedindo que caiam no esquecimento. Ele flagra o acontecimento do tempo presente, ou seja, do “hoje” de 1500, lembrando aos leitores que a realidade, ora da forma como a conhecemos, ora recriada pela arte, é feita de pequenos lances. Dessa maneira, Caminha estabelece o princípio básico da crônica: registrar o circunstancial.

Desde o achamento da Carta de Caminha na Torre do Tombo em 1773, por Seabra da Silva até os dias atuais, a literatura brasileira passou por várias etapas para alcançar o abasileiramento das nossas letras. Assim, a literatura encontrou-se com a vida mundana, entretanto ainda não conseguiu livrar-se do preconceito que faz com que algumas pessoas acreditem que escrever um romance é mais difícil que escrever um conto ou poema.

E foi através do folhetim, que a crônica adquiriu o sentido que hoje conhecemos, ou seja, um texto jornalístico que aborda os mais variados assuntos do cotidiano. Do francês *feuilleton*, o folhetim era um espaço livre no rodapé do jornal, destinado a entreter o leitor a dar-lhe uma pausa de descanso em meio a uma enxurrada de notícias pesadas que ocupavam os periódicos, contribuindo, inclusive para que vendessem mais.

No espaço cada vez mais privilegiado dos rodapés do jornal, logo começaram a aparecer textos de ficção, esses textos que são ancestrais das radionovelas e telenovelas do século XX: os romances em capítulos, como *Quincas Borba* de Machado de Assis, publicado em 1886, no jornal *Estação* e outros.

Mas a espécie de folhetim que deu origem às crônicas foi o de variedades, que além de romances em capítulos, trazia matéria variada dos fatos que registravam e comentavam a vida cotidiana da província, do país e do mundo. Paulo Barreto (1881-1921), o João do Rio, percebendo que a modernização da cidade exigia uma mudança, em vez de ficar na redação à espera de um informe, vai aos morros, aos finos cafés, à fina flor da malandragem. E a partir da realidade, faz-se a ficção.

Com a mudança do enfoque, mudou-se a linguagem e a própria estrutura folhetesca. Assim, João do Rio consagrou-se como o cronista mundano por excelência, dando à crônica uma roupagem mais literária, que mais tarde será enriquecida por Rubem Braga com seu lirismo reflexivo e outros cronistas contemporâneos como Carlos Drummond de Andrade cujos textos apresentam a síntese e o ritmo adequado, Cecília Meireles com seu lirismo, Vinícius de Moraes que mantém o equilíbrio entre o ficcional e o não-ficcional, Luis Fernando Veríssimo com seu humor refinado, Carlos Heitor Cony com sua reflexão etc.

O cronista age de maneira solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus próprios comentários, sem precisar se colocar na pele de um narrador (como nos contos, novelas e romances). Assim, quem narra uma crônica é seu próprio autor, e tudo o que ele diz parece ter realmente acontecido, como se nós, leitores, estivéssemos diante de uma reportagem. E é essa leveza de escrever que está presente também em Martha Medeiros e que remete o leitor às reflexões sobre os fatos do dia-a-dia.

Martha Medeiros representa muito bem a nova geração de cronistas. Utilizando uma linguagem informal, ela aborda o cotidiano de forma peculiar, confrontando seu olhar com a realidade de uma sociedade capitalista moderna.

A cronista “publica” seus textos no site [www.almasgemeas.com.br](http://www.almasgemeas.com.br), semanalmente. Além da *web*, suas crônicas têm como suporte o jornal Zero Hora, as revistas Cláudia e Viagem da editora Abril e os livros *Geração Bivolt*, *Topless*, *Trem Bala*, *Non-Stop* e *Montanha Russa*.

O questionamento é marca própria de Martha Medeiros, as perguntas características da cronista sugerem que o leitor reflita sobre o assunto que está sendo tratado. A argumentação é trabalhada de forma inteligente, muitas vezes com humor e sem agressividade. O tom poético é freqüentemente encontrado em seus textos, que faz com que Martha nos surpreenda a cada crônica.



Essa crônica foi publicada em 01 de março de 2004 e critica as transformações ocorridas em nossa sociedade, que dizem respeito aos relacionamentos, à busca muitas vezes vazias dos jovens pela intimidade e à banalização do sexo.

Nesse exemplo, podem-se identificar algumas características do gênero estudado assim como traços peculiares de sua autora e os traços lingüísticos presentes.

A partir de um filme exibido no cinema, Martha faz uso de uma linguagem informal, direta e espontânea própria do seu estilo e mostra a mudança de comportamento do ser humano em suas relações cotidianas, que vem a ser o conteúdo temático desse texto. Fazendo uso das palavras de Paulo Freire (2003, p.16,17), quando ele afirma que aprendemos mais facilmente quando o assunto nos interessa e quando nos remete à realidade que conhecemos e à que estamos familiarizados, acredita-se que o assunto abordado nessa crônica despertará o interesse do estudante, estimulando-o à leitura e a participar das atividades propostas pelo professor.

Quanto à construção composicional, observa-se que a autora organiza seu texto em três partes. A primeira é uma introdução que abrange o primeiro parágrafo onde a autora expõe o assunto a ser tratado: a vulgaridade com a qual o tema relacionamento sexual vem sendo tratado ultimamente. A segunda parte é a argumentação, na qual o exemplo do filme *Encontros e Desencontros* contrasta com o exemplo do comportamento de alguns pré-adolescentes. E, finalmente, a conclusão no último parágrafo, no qual Martha emite seu juízo sobre o tema que foi tão bem exposto.

Já em relação aos aspectos lingüísticos, a polissemia dos verbos dormir e apagar (na primeira linha do segundo parágrafo) que é apresentado nesse exemplo deve ser explorado pelo professor em sala de aula. A anáfora, utilizando o pronome “ela” como referência a Beltrana, na segunda linha do primeiro parágrafo, é outro aspecto lingüístico que também pode ser explorado.

Verifica-se a presença de gírias como “comeu” (verbo usado pelos jovens para dizer fazer sexo), que tem como objetivo captar a atenção dos leitores mais jovens e esse vocábulo pode ainda ser usado para demonstrar a sua adequação em textos orais e escritos conforme a situação de uso.

Outro aspecto lingüístico que merece atenção é a ênclise usada pela colunista na palavra hospedam-se localizada na segunda linha do segundo parágrafo.

Em relação ao tipo textual, verifica-se um hibridismo, pois a autora faz uso da argumentação, quando defende seu ponto de vista sobre a intimidade e exemplifica com o filme “Encontros e Desencontros”; da narrativa, quando narra parte do filme mencionado; da descrição, quando detalha a cena dos dois protagonistas do filme dormindo; e da injunção, quando usa a palavra crianças, na primeira linha do primeiro parágrafo evocando o leitor.

Outro aspecto que um professor mais atento pode levar para um trabalho em sala é o da intertextualização entre o cinema e a crônica.

#### Exemplo 2 -As traições de David Beckham

Como é que os *sites*, revistas e jornais conseguem preencher tantas e tantas páginas diárias? Simples: promovendo qualquer bobagem a assunto de interesse público. Porque se fossem publicar apenas o que é relevante, haveria uma fartura de espaço em branco. O relevante é raro. Já fofoca dá em árvore. Pensei nisso quando li semana passada sobre as supostas traições de David Beckham, aquele homem viril e charmoso que de tanto se enfeitar virou uma boneca – ou um metrossexual, para usar linguagem da moda. Pois agora a mídia abriu espaço para umas moças que dizem ter dormido com ele, ou recebido dele mensagens no celular, ou seja lá o que for. O que nós temos a ver com isso? Nada. Muda alguma coisa na nossa vida se for verdade ou mentira? Nada.

Mas é destes nada que a gente alimenta nossa frivolidade. Eu não acho que uma pessoa pública tenha que prestar contas da sua vida íntima, nem mesmo um presidente da república. Políticos têm que prestar contas da sua honestidade, já que vão gerenciar nosso dinheiro e nossas vidas, mas fora isso, com quem eles dormem ou deixam de dormir não altera o estado das coisas. Se libero presidentes, imagine jogadores de futebol. Estamos em 2004 e ainda noticiamos infidelidades. Não nas páginas policiais, de economia ou de cultura. No suplemento "diversão". É divertido pra quem?

Os famosos vivem desta exposição, estão na chuva para se molhar. Por um lado é um incômodo ter sua vida pessoal exibida na imprensa, é uma invasão de privacidade, mas nem todos reclamam, porque sabem que isso faz parte do show. Aprendem a conviver com este aborrecimento. Mas se divertirem com isso, duvido.

Se não é divertido pra eles, então deveria ser para nós. Para mim, no entanto, também não é. Não me divirto com a humilhação alheia e não acho a menor graça na hipocrisia da sociedade – Beckham trai, o resto da humanidade merece canonização, é isso? Olha, se ficar expondo amantes de pessoas públicas é diversão, então sou de Marte mesmo: prefiro palavras cruzadas.

Essa crônica foi publicada em 19 de abril de 2004. Martha faz uso de um discurso híbrido com diferentes tipos textuais: com a argumentação quando critica a intromissão da imprensa na vida particular das celebridades e quando critica as pessoas que consomem esse tipo de informação defendendo seu ponto de vista; com a narração quando relata os fatos ocorridos; com a descrição para lembrar o leitor sobre as características de David Beckham e com a injunção com suas interrogações que chamam a atenção do leitor, fazendo com que ele reflita sobre as considerações apresentadas.

Essa crônica apresenta tema atual e polêmico que desperta a atenção e o senso crítico do leitor. A linguagem usada apresenta certo grau de informalidade, muitas vezes fazendo com que a escrita aproxime-se da oralidade; o vocabulário é simples, com algum neologismo, como o vocábulo “metrossexual”; a polissemia da expressão “dar em árvores” completa o jogo lingüístico.

É importante para o entendimento das crônicas o conhecimento prévio dos acontecimentos e das personalidades, assim sendo, seus leitores devem ser bem informados.

O trabalho com gêneros textuais de forma contextualizada em sala de aula é relevante, pois favorece a aprendizagem da recepção, compreensão, leitura e escrita de textos diversos, com funções específicas, além de estimular a sua utilização fora do ambiente escolar. A função social de cada gênero só será cumprida se os indivíduos tiverem a competência de identificá-los, de compreendê-los e de utilizá-los quando necessário.

O papel do professor não será mais o de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas o de proporcionar o uso efetivo do texto por parte de seus alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de se desenvolverem como cidadãos críticos de uma sociedade letrada. Mas para isso é necessário que o professor procure conhecer teorias que permitam trabalhar de forma adequada com os gêneros.

Acredita-se que as crônicas de Martha Medeiros, em especial as que usam a *Internet* como suporte, possam contribuir com o ensino/aprendizagem, preparando melhor o aluno para fazer parte de uma sociedade informatizada e globalizada.

Assim evidencia-se a importância do professor no cumprimento desses objetivos.

## **Bibliografia**

SÁ, Jorge de. **A Crônica**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

BENDER, Flora Christina. **Crônica – História, Teoria e Prática**. São Paulo: Scipione, 1993.

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

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.19-36.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

MEDEIROS, Martha. **Divã**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

FARACO, Carlos Alberto; Tezza, Cristóvão. **Prática de texto para estudantes universitários**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

<http://www.Inep.gov.br/pesquisa/publicações>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.almasgêmeas.com.br>

## O COMPONENTE HUMOR NO TEXTO: ENTRETENIMENTO E FERRAMENTA DO DISCURSO

Edio Roberto MANFIO (PG-UEM)

Professor dos Cursos de Letras de Ourinhos-SP e Tupã-SP, disciplinas de Lingüística e Produção Textual e Língua Latina. Mestrando na Área de Estudos Lingüísticos, Linha de Pesquisa: Estudos do Texto e do Discurso pela UEM-turma 2004.

**RESUMO:** Esta comunicação colocará em discussão o funcionamento do humor em textos escritos no que se refere às suas funções mais conhecidas. A abordagem supracitada terá como respaldo teórico a Análise do Discurso de linha francesa e concepções de autores como Sant’anna, Bergson e Propp, sobre o humor e o risível. Serão discutidos dois mitos: 1) o humor é apreciado e entendido por todos; 2) está presente no texto com a função de promover o riso. Os gestos de interpretação sobre um texto humorístico podem variar muito, afinal, os sujeitos são interpelados por ideologias de formas diferentes. Nossa hipótese é de que entender e rir de um texto humorístico requer um saber discursivo compatível com a FD lá presente e, não entendê-lo, pode pressupor o inverso. Em outro caso, entender e não achar graça, mesmo tendo administrado o conteúdo discursivo presente nessa mesma FD, pode caracterizar uma espécie de confronto ideológico entre o que está sendo veiculado pelo humor e a linha de filiação de um sujeito interpretador.

**PALAVRAS CHAVE:** discurso, humor, mito.

**ABSTRACT :** This communication has as objective put in discussion how humor works in written texts concerning its most known functions. This approach will have as theoretical support the French Analysis of the Discourse and some conceptions of authors as Sant’anna, Bergson e Propp who deal with humor and laughable. This discussion aims to put in prove two myths: 1) humor is appreciated and understood by everybody; 2) is present in texts with the main function of promoting the laugh The gestures of interpretation about a kind of humorist text can vary a lot, after all, the subjects are never questioned by an ideology as well. Our hypothesis is that to understand and laugh at a humorist text, requires discursive knowledge compatible with the discursive structure presents there, and not understand it, can presuppose the opposite. On the other hand, understand a humorist text and not find funny besides having managed the discursive subject presents in this same discursive structure, can characterize a kind of idealized confront between what is being showed by humor and the connection line of an interpreter.

**KEY WORDS:** discourse, humor, myth.

### 1.INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem como objetivo colocar em discussão o funcionamento do humor em textos escritos no que se refere às suas funções mais conhecidas. Dentre essas funções, destacaremos apenas duas: a zombaria (derrisão) e o entretenimento (riso). A abordagem supracitada terá como respaldo teórico a Análise do Discurso de linha francesa e algumas concepções de autores que tratam do humor e do risível sob diferentes pontos de vista. Autores como Foucault, Pêcheux, Gadet & Hak, Orlandi darão respaldo à parte que corresponde à Análise do Discurso presente nesse trabalho. Autores como Sant’anna, Bergson e Propp darão respaldo à parte que corresponde ao humor e ao risível. O senso comum sobre a mais conhecida função do humor, que é a de fazer rir, constituirá o elemento basilar do que será exposto e proposto em todo o texto. Esse senso comum, como será colocado adiante, representará parte de um dos mitos aqui propostos. Essa, discussão, portanto, visa colocar à prova dois mitos existentes sobre o humor: 1) de que é apreciado e entendido por todos (entenda-se por “todos” a população que compreende nosso território nacional) 2) de que está presente no texto sempre com a função principal de promover o riso. O humor, quando abordado fora da esfera de estudos da Análise do Discurso, é algumas vezes identificado como ferramenta, caracterizando uma terminologia um tanto freqüente no âmbito da estilística, da semântica ou de algumas abordagens gramaticais. Veremos que o título dessa comunicação, “O componente humor no texto: entretenimento e ferramenta do discurso” já constitui uma pergunta e uma parte de um dos mitos que serão discutidos adiante. As terminologias “componente”, “humor”, “texto”, “entretenimento”, “ferramenta” e “discurso” suscitam sempre um mínimo de discussão quando aparecem juntas. Sendo assim, em alguns pontos desse trabalho, teremos a oportunidade de teorizar e analisar alguns desses termos dentro das perspectivas teóricas relacionadas acima.

## 2. PERSPECTIVA TEÓRICA

Começamos por tentar diluir um pouco a concentração ideológica que gira em torno do que seja humor. O senso comum (ou, pelo menos, muitas vezes conhecido como tal), composto muitas vezes por várias Formações Discursivas (doravante FD) que, por sua vez, concentram diversas ideologias, interpreta freqüentemente o conceito humor como uma coisa boa, salutar, inofensiva e divertida. Quando se fala em programa humorístico, lembra-se sempre de algo com as características citadas acima: agradável, que acalma, alegre, etc. Além disso, é incomum atribuir a um programa humorístico, seja ele qual for, a característica de que ele seja difícil de entender. Os programas humorísticos são estruturados de tal maneira que atinjam o maior número de pessoas possível. O mesmo talvez ocorra com textos humorísticos. Esses são levados com freqüência aos mais diversos meios impressos de comunicação como revistas, jornais, livros, coletâneas, etc. Nas escolas e faculdades, é comum serem apresentados às mais diversas salas de aula sempre com o intuito de tentar promover maior descontração entre os alunos que eventualmente perdem o interesse em outros textos não-humorísticos. Trata-se, nesse caso, de tornar a leitura mais acessível e agradável, como diz Smith. O humor, porém, não se estabelece como tal de forma automática e mecânica. Tampouco é notado como humor por muitos sujeitos na sociedade. Notamos, por exemplo, que há uma tendência dos diferentes estratos sociais em interpretar o mesmo tema humorístico de modo diverso (existem também as tendências relativas às distribuições diafásicas e diatópicas, porém, não as citaremos aqui).

O riso de zombaria que, segundo Propp, constitui o grande grupo dos tipos de riso, será usado como exemplo nesse pressuposto teórico. Se esse riso for proveniente de pessoas que pertencem às classes sociais mais privilegiadas e tiver como alvo os menos favorecidos, certamente não promoverá riso entre aqueles que compreendem o objeto do risível e, portanto, não será apreciado (mito 2). Porém, isso compreende uma noção geral e não teórica do que possa acontecer. Para que esse riso seja apreciado ou não, é preciso antes que a pessoa (ou o grupo) que constitui o objeto desse riso ao menos entenda o que foi veiculado. Não há como gostar ou não gostar, ficar indiferente ou sentir-se ofendido, fazer uma crítica ou enfurecer-se se não existir um mínimo de compreensão discursiva sobre o que está sendo enunciado. O objeto cômico ou risível desse riso de zombaria, em princípio, só é cômico ou risível sob o ponto de vista dos sujeitos filiados à FD de quem enunciou. Isso indica que ele (objeto cômico) já é explorado pelo sujeito enunciador como algo potencialmente capaz de suscitar o riso, entre os filiados à FD do enunciador, e a indignação, entre os que seriam o objeto cômico (mito 2). Dessa forma, o risível, ainda escondido no discurso de quem o produziu necessita ser desmascarado (interpretado), colocado a nu pelo sujeito interpretador. Para isso, é necessário que esse sujeito tenha um saber discursivo compatível com a FD contida no discurso a ele direcionado e, só assim estará em condições discursivas de entender a zombaria como insulto ou não. Devemos tentar deixar claro que o saber discursivo necessário para reconhecer a FD veiculada pode não garantir que a pessoa tome a posição de objeto. Ela pode, de imediato, se excluir da esfera que compreenderia o ponto a ser atingido pelo riso de zombaria proveniente do estrato social supracitado. Esse sujeito, então, poderia portar-se de modo absolutamente inverso àquele esperado pelo enunciador e rir sem prejuízos à sua própria ideologia. Teríamos, nesse momento, a concretização do “esquecimento número dois” colocado por Pêcheux. Nesse esquecimento, o enunciador tem a ilusão de que o sentido de seu enunciado é suficientemente claro e que só terá uma interpretação. Na medida em que o sujeito interpretador, que em princípio seria o objeto cômico do enunciado, acabou por identificar outro elemento risível que não fosse ele próprio no contexto em questão, o sujeito enunciador não teve o êxito esperado com sua enunciação. Daí a grande variação do efeito do discurso e das possibilidades tão diversas de gestos de interpretação para um caso como esse: derrisão x não-derrisão (insulto x não-insulto). A exemplo disso, poderíamos tomar vários enunciados de políticos que teriam sido interpretados de modo inesperado em relação àquilo que esperavam. Tomemos a expressão “encostos da previdência”, por exemplo. É uma expressão a qual não se atribui autor, entre outros motivos, por já ser de domínio público. Um tipo de enunciado como esse, dentro de determinada condição de produção (quando, quem, porque) pode suscitar vários gestos de interpretação. Não é difícil imaginar que um político qualquer tenha tentado incluir de modo bem humorado e satírico essa expressão em seu texto. É claro que, após verificar a profundidade dos efeitos causados pela ideologia presente em sua enunciação, o sujeito discursivo poderia retratar-se afirmando que chamou de “encostos” apenas os que se aposentaram usando de meios fraudulentos e que estaria, portanto, apenas satirizando esses últimos. Ao reposicionar-se, esse sujeito discursivo não deslocaria seu enunciado anterior para uma FD muito diversa. Além disso, é questionável a possibilidade do risível na enunciação “encostos da previdência” dentro da nossa cultura (mito 2). Mesmo que essa expressão possa render algumas várias charges e cartoons humorísticos na mídia impressa e que o sujeito enunciador afirme ser satírica essa expressão, o termo “encosto” permaneceria marcadamente ideológico e seria abordado com diferentes gestos de interpretação por



uma pessoa de determinada religião e por um marceneiro ateu. Obviamente não é nossa intenção verificar à exaustão muitas possibilidades de análise e sim apresentar algumas delas que coloquem em questão as concepções míticas vigentes sobre o humor que é o objetivo desse trabalho. Vejamos essa hipótese melhor aplicada em algo que tem maiores possibilidades de promover o riso.

### 3. ANÁLISE DE CORPUS

Como o exemplo do pressuposto teórico, como foi demonstrado, não tem muitas possibilidades de ser entendido como humor por uma grande parcela da população, talvez caiba aqui um texto que possa englobar alguns outros objetos cômicos. Ao meio de um sermão, um padre nota a entrada de um bêbado na igreja repleta de fiéis. O indivíduo cambaleia, sapateia ruidosamente chamando a atenção de todos e encosta na porta principal tomando postura de ouvinte. O líder religioso, notando que era ouvido pelo ébrio, mudou o teor de seu discurso e tratou de falar logo da perniciosidade dos vícios, dando ênfase ao alcoolismo. Ao final de seu sermão, satisfeito pelo seu ato e em pé diante dos fiéis, o padre diz:

\_ E assim, quem renuncia aos vícios e principalmente ao alcoolismo, que se sente!

Ao ver todos os fiéis se sentarem, o bêbado tratou de acompanhá-los respeitosamente. Então, sentado na soleira da porta naquele breve momento de silêncio, falou:

\_ Só você, heim padre!

Teceremos sobre esse texto apenas algumas poucas considerações sobre os elementos cômicos aqui contidos prezando, portanto, pelo caráter breve de análise. Quanto aos inúmeros elementos discursivos contidos nesse texto, atentaremos apenas àqueles que compreenderem a base necessária para a apreensão do risível. O acontecimento humorístico, do modo como está acima descrito (há algumas outras versões muito parecidas), coloca em questão o fato de que, nem sempre, uma FD bastante marcada como a de um líder religioso católico em pleno ato e lugar discursivos pode atingir seus objetivos. Obviamente não serão feitas aqui considerações sobre a verossimilhança dos fatos relatados nesse texto uma vez que o humor, muitas vezes, faz o uso do exagero e do fantástico para reforçar a comicidade de seu objeto. Portanto, sobre essas questões verossímeis, não há uma estatística que relacione as possibilidades reais de um padre mudar o teor de seu sermão apenas para atingir um ébrio presente. O fato é que, no texto, o reverendo o fez e o gesto de interpretação do bêbado permitiu-lhe não enxergar-se como alguém que necessitasse renunciar ao álcool. Normalmente, um dependente tende sempre a dizer que não o é. Ele não só deixou de enxergar-se desse modo como reproduziu um script bastante comum em nossa cultura que é o de entrar no templo, procurar fazer silêncio, prestar atenção ao que está sendo dito e seguir os demais rituais como sentar-se, levantar-se e etc. Nota-se então que, do momento em que passou a ouvir o padre até seu enunciado final – que constitui a chave lingüística desencadeadora do riso (POSSENTI, 1998, p.17), ele já havia se incluído em outra esfera da sociedade incorporando o papel de fiel. Poderia ver-se como um bêbado estando na calçada, na rua, ouvindo xingamentos e buzinas de carros, mas ali, naquele momento histórico, social e ideológico, já poderia ser como os outros. Uma análise versando sobre as possibilidades de como o ébrio possa ter entendido o sermão poderá ser feita em outra ocasião, contudo, é conveniente ao menos uma esquematização seja feita aqui. Eis algumas possibilidades:

- 1) Não entendeu o sermão do padre e, portanto, sua intenção;
- 2) Entendeu a intenção do padre mas ingenuamente não se incluiu;
- 3) Entendeu a intenção do padre, se incluiu e se fez de desentendido.

Para (1), o problema possa ser sido a especificidade discursiva usada pelo padre. Nesse caso, o ébrio teria uma FD incompatível. O ébrio teria achado as palavras “bonitas”, “interessantes”, mas pouco interpretáveis. Para (2), como já foi explicitado acima, teria se excluído da classe tão depreciativa de alcoólatras talvez perguntando-se “quem serão esses de que fala o padre”. Nesse caso, o ébrio teria uma FD em parte compatível. Para (3), normalmente a mais aceita entre os leitores, o ébrio estaria atravessado por uma FD bastante compatível com a de todos mas optou por não se expor. Além disso, usou de seu saber discursivo para provocar uma inversão e efeitos.

Essas breves colocações não constituem uma análise, mas como foi dito, um esquema. Ele terá aqui a função de não deixar completamente nebuloso essa questão.

Vejamos agora o risível. Queremos saber porque rimos ao final desse texto. Não nos interessa, por ora, um trabalho de verticalização teórica sobre o saber discursivo desse alcoólatra. Nos interessa o fato de seu enunciado final ter desencadeado o nosso riso. A explicação é bastante simples. Segundo Propp, é possível rir de tudo no homem: ações, dizeres, gestos, coisas que ele constrói ou fabrica, etc. Contudo, o padre, em nossa

sociedade, não é engraçado. Ele é autoridade dentro de determinada instituição e no texto ele se encontra em seu lugar, momento e posição discursivas ideais. Portanto, em si, não é risível. O objeto risível é o desvendamento de um defeito do padre (ter permanecido em pé após dizer o que disse). Ainda que um ou outro fiel tenha percebido a falha, ele, em sua posição passiva, jamais chamaria a atenção do líder sobre o erro como fez o bêbado. Como nos ensina Foucault, as relações de poder ali estão fortemente estabelecidas. O bêbado, porém, expôs a questão. Essa é a outra parte do risível. Um dependente normalmente está psiquicamente alterado e dessa forma não age dentro da ordem do discurso. As relações de poder para ele são frouxas nesse momento. Há um problema que salta aos seus olhos e, não vendo motivos para deixar de denunciá-lo, coloca a nu um dos muitos atos risíveis do homem. Um desses, o erro do padre, é normalmente percebido nessa seqüência discursiva como o principal objeto cômico exposto no texto. O outro, sobre o comportamento peculiar de quem é dependente químico, já citado acima, não precisa da surpresa e sim de nosso saber discursivo para explicitar-se. É muito comum tomar esse ato (ou falha, como dita a ordem) humano como objeto cômico em textos humorísticos. O bêbado é um dos personagens mais explorados em função da comicidade que seus atos podem produzir. A partir do momento em que ele não mais equilibra suas percepções e reações, pode estabelecer-se uma rigidez do caráter, do espírito ou do corpo. Isso promove, segundo Bergson, o deslocamento do “centro comum em torno do qual a sociedade gravita”. “Essa rigidez é o cômico e o riso é o castigo” (BERGSON, apud ALBERTI, 1999, p.185). Muitos filmes e peças de teatro já foram exibidas contendo personagens que, por um motivo ou outro, não conseguiam mais mentir ou, pelo menos, só diziam a verdade. Esses personagens evidentemente tinham a mesma característica de um ébrio, ou seja, colocavam a perder a tentativa de omitir algo que estava sendo mascarado por alguma formalidade social.

Contudo, esse texto pode gerar a indiferença ao invés do riso. Em alguns casos pode gerar aborrecimento. É bem provável que a maioria dos padres, por exemplo, não veja aqui comicidade e não ria do que é em princípio risível aqui (mito 2). Está claro que o reverendo descrito no texto violou as regras de boa conduta frente a uma situação como a descrita no texto. Como os papéis em um evento religioso como esse são ritualísticos (parafrásticos) por natureza, é evidente a paródia instaurada no personagem do vigário do texto. A paródia, como diz Sant’anna, muitas vezes está ligada ao caráter cômico porque rompe com a continuidade, com a ordem normal dos acontecimentos. Mas não é só. Essa paródia, de acordo com esse autor, pode ainda contradizer a ideologia em questão e dessa forma operar em contra-ideologia. Lembra ainda Sant’Anna que “numa linguagem mística, se pode dizer: a paráfrase faz o jogo do celestial, e a paródia faz o jogo do demoníaco”. Normalmente não se chega a uma observação tão extremista como essa última, porém, ela é provável em termos de interpretação. Tomando a paródia simplesmente como descontinuidade (anti-paráfrase) e, portanto, fato risível, pode-se dizer que sua ocorrência, muitas vezes, impele os sujeitos a produzirem gestos de interpretação bastante análogos pois “o âmbito da religião e do riso excluem-se reciprocamente” (PROPP, 1992, p. 35).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gestos de interpretação sobre um determinado texto humorístico, como já foi dito, podem variar muito, afinal, o sujeitos nunca são interpelados por uma determinada ideologia da mesma forma. Nossa hipótese básica, já explicitada anteriormente, é de que entender e rir de um texto humorístico requer um saber discursivo compatível com a FD lá presente e, não entendê-lo, pode pressupor um saber discursivo incompatível com a FD em questão. Sugerimos depois que há uma seqüência de coisas que devem ocorrer: primeiro deve haver o entendimento para depois haver o desencadear do riso. Contudo, esse desencadear depende de outros fatores. “Pode-se dar a causa do riso, porém é possível existirem pessoas que não riem e que é impossível fazer rir” (PROPP, 1992, p. 31). Entender e não achar graça, apesar de ter administrado o conteúdo discursivo presente nessa mesma FD, pode caracterizar uma espécie de confronto ideológico entre o que está sendo veiculado pelo humor no texto e a linha de filiação do sujeito interpretador. A causa disso, segundo Propp, “pode residir em condições de ordem histórica, social, nacional e pessoal” (op. cit. p. 32). Vejamos dois outros textos, um com personagem ébrio outro com personagem louco:

### Texto 1

Já era a quinta vez que o bêbado chamava uma senhora de feia na fila do ponto de ônibus e, não mais suportando os insultos, a mulher esbravejou:

- \_ E você é um bêbado!
- \_ É, mas amanhã eu melhoro.

## Texto 2

Havia uma hora que o motorista, após ter perdido as quatro porcas da roda do carro no bueiro, estava pensativo. Um rapaz, que o observava de cima do muro desde o momento em que parou com o pneu furado, sugeriu:

\_ Ô moço! Tira uma porca de cada roda e todas as quatro vão ficar com três, então você chega até a oficina!

O motorista tratou logo de executar a grande idéia e quando estava saindo perguntou encabulado:

\_ Mas isso aí não é um hospício? E você não é um louco?

\_ Sou louco mas não sou retardado.

Como foi dito, muitas pessoas podem entender e não rir do que está sendo veiculado. Os textos 1 e 2 são dois exemplos de como isso pode acontecer. Não será feita aqui outra análise de corpus. Esses textos não serão analisados, porém, comentaremos algumas de suas características. Ambos veiculam conteúdos risíveis, porém, não para todos. Tanto o ébrio como o louco colocaram a perder a tentativa de omitir algo que estava sendo mascarado por alguma formalidade social:

- o bêbado achou a mulher feia e expôs a sua opinião.

- o louco achou o motorista retardado e expôs a sua opinião.

As FDs que interpelam o sujeito sobre como se comportar a respeito da falta de beleza feminina ou da falta de conhecimentos mecânicos por parte de um homem em nossa sociedade, tanto entre homens como entre mulheres, é bastante marcada ideologicamente. Dessa forma, ainda que não falte a uma mulher tanta beleza, a um homem tanto conhecimento sobre o automóvel e, portanto, não se caracterizem como “feia” ou “retardado” como mostram os textos 1 e 2, qualquer característica que possa ser considerada como desvio pode se tornar risível.

A comicidade gerada pelos atos desses personagens que falam o que pensam (aqui, o bêbado e o louco) já foi discutido na análise de corpus. Falemos sobre o feio e o retardamento. Ainda que a feiúra ou o retardamento (não a patologia, mas a fragilidade de raciocínio) sejam conceitos relativos e, portanto, discutíveis, eles constituem duas das muitas misérias humanas, ou seja, são risíveis. Quase todos rirão disso. Porém, não rirão aqui algumas mulheres que, por algum motivo, não se sintam bonitas (não discutiremos aqui o conceito de beleza feminina entre as mulheres). Também não rirão aqui homens motoristas que, ao contrário da maioria e por algum motivo, não consigam resolver problemas elementares de mecânica de automóveis como a troca de pneus. Suas vaidades feminina e masculina seriam surpreendidas e eles provavelmente se sentiriam ofendidos por terem sido rotulados respectivamente de feias e retardados nos textos apresentados.

O efeito dessa ofensa pode não se exteriorizar. O sujeito que eventualmente se identifique como objeto cômico de algum desses textos pode, disfarçadamente, rir como procedimento social ritualístico e não se manifestar a respeito. Porém, o que está sendo discutido aqui é se achou graça ou não, ainda que tenha entendido.

Um aluno pode rir de si mesmo após ter sido flagrado pelo professor enquanto olhava para o teto boquiaberto e duro como uma estátua. Porém, essa condição de riso pode não se dar se esse mesmo aluno for proveniente do meio rural e a classe toda estiver rindo de algum texto humorístico sobre caipiras, momento em que há possibilidade de seu modo de falar estar sendo ridicularizado de modo pejorativo (lembrando que ridicularizar aqui é tornar risível). O mesmo se dará com o japonês, o português, o judeu, o africano (negro), o libanês (turco) ou o índio. Se a uma roda de conversa estiverem presentes pessoas com essas nacionalidades ou descendências, muitos textos humorísticos não poderão ser lidos para evitar aborrecimentos (salvo a possibilidade de todos autorizarem, o que seria pouco provável). Adicione-se à roda advogados, políticos, e funcionários públicos e o cuidado deverá aumentar. Pessoas com acentuados traços físicos como gordura, magreza, excesso ou falta de altura, pêlos, cor ou proporções trariam à roda mais restrições quanto ao repertório. Outros convidados como pernetas, cegos, paraplégicos e demais pessoas com defeitos físicos contribuiriam ainda mais para que, na roda, os objetos cômicos não nocivos aos presentes fossem tão restritos que, apenas os melhores artistas poderiam ler textos humorísticos com menor risco de causar confrontos ideológicos. Essa suposta lista de convidados aqui relacionada poderia prosseguir com muitos outros convidados, porém, aqui, isso não se justifica. Ela tem apenas caráter representativo na discussão da complexidade das FD presentes nos textos humorísticos que, como apontamos, nem sempre é apreciado e entendido por todos e, nem sempre está presente no texto com a função principal de promover o riso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, V. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Fontes, 2000.
- BERGSON, H. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. Campinas: Editora Unicamp, 1990.
- ORLANDI, E.P. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua. Análises lingüísticas de piadas*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- PROPP, V. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.
- SANT'ANNA, A. R. *Paródia, paráfrase & CIA*. Ed. 7. São Paulo: Ática, 2000.
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

## O DESCRITIVO EM GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Doroti Maroldi Guimarães

Professora Doutora da Faculdade de Comunicação e  
Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Resumo:** Neste trabalho, apresento uma proposta metodológica sobre a questão do “gênero”, como subsídio aos professores de Língua Portuguesa, de modo a minimizar as dificuldades dos alunos quanto à compreensão, análise e síntese dos processos que articulam a organização de um texto. Em um estudo realizado com alunos da Graduação, verificou-se que a função precípua do descritivo é fazer com que o leitor construa uma representação do referente num determinado tempo e que essa representação varia de acordo com o gênero. Para que isso ocorra, o leitor deve seguir a orientação argumentativa do processo descritivo, que se define pelos argumentos correspondentes às características do objeto descrito, marcadas, lingüisticamente, pela adjetivação. Para tanto, faz-se necessário recorrer ao conteúdo temático que, juntamente com o estilo e a construção composicional, caracterizam o gênero, na visão de Bakhtin. Chega-se, assim, à estrutura argumentativa e, principalmente, à intencionalidade subjacente.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem, gênero, argumentação

### 0. Introdução

Via de regra, os manuais didáticos vêm sendo adotados nas nossas escolas como importante instrumento de apoio nas atividades de leitura, análise e produção de texto, constituindo, muitas vezes, a única fonte de que o professor dispõe para tal finalidade.

Devido à sua natureza didático-pedagógica, a organização desses manuais orienta o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem das técnicas de produção textual básicas, enfatizando três tipos de texto: descritivo, narrativo e dissertativo. Na sua grande maioria, esses manuais apresentam textos exemplificativos para leitura, interpretação e análise, o que propicia ao aluno somente parafraseá-los. Além disso, privilegiam o componente gramatical e apresentam o texto como uma seqüência de frases que se organizam por uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

Dessa forma, o processo de avaliação para o texto produzido pelo aluno fica centrado na correção ortográfica e/ou componentes gráficos do texto, conduzindo o professor a um domínio mecânico da estrutura superficial.

Isso tem acarretado para os professores uma série de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito à produção textual-discursiva dos alunos. Atualmente, essas dificuldades aumentaram, pois, além da questão textual-discursiva, apresenta-se uma outra: a do gênero, apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O termo “gênero” é utilizado pelos PCNs como foi proposto por Bakhtin. Segundo este autor, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados...*” (cf. Bakhtin, 2000:270).

Para chegar a essa concepção de “gênero”, os PCNs estabelecem a seguinte relação: “o discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos” e “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados” (cf. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA, 2000: 25-6).

Com o objetivo de minimizar as dificuldades dos professores, oferecendo-lhes subsídios sobre o assunto, foi constituído um grupo de pesquisa e, nesta primeira fase do projeto, estão sendo avaliados manuais didáticos e estudos sobre a questão do gênero e, também, da argumentação, estabelecida pelos PCNs como objetivo geral para as práticas e ações educativas, não só do Ensino Fundamental e Médio, como também de todo processo de formação da pessoa humana.

Nesse sentido, apresento, neste trabalho, uma proposta metodológica decorrente de atividades desenvolvidas no curso de Letras da PUC/SP, no primeiro semestre de 2004, na disciplina *Língua Portuguesa-Intermediário*, cujo Programa de Ensino focaliza o descritivo em gêneros textuais diversos, tendo por fundamentação teórica os estudos realizados por Marcuschi (2002) e Marquesi (1996). Este foi o ponto de partida para que os alunos desenvolvessem uma pesquisa que teve, como produto final, artigos científicos, correspondendo, cada um deles, a um determinado gênero, dentre os escolhidos pela turma.

## 1. Fundamentação teórica

Para Marcuschi (2002: 5), “os gêneros textuais são os textos concretizados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. O tipo textual, segundo o autor, designa uma espécie de construção teórica {em geral uma seqüência} definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como seqüências lingüísticas (seqüenciação de enunciados) do que como textos materializados”. De acordo com o autor, “quando predomina uma característica tipológica num dado texto concreto dizemos que esse é um texto ou argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo”. O autor acrescenta que “os tipos textuais constituem seqüências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual”.

Marquesi (1996) trata da organização do texto descritivo em língua portuguesa, propondo as seguintes categorias para a superestrutura desse tipo de texto: Designação – implica nomear, condensar um conjunto sêmico num recorte lexical; Definição – “responsável pela (re) construção da referência do texto e segue a pragmática geral: o referente denotado pela designação pode ser ‘identificado’ e estabelecido como um ‘referente do discurso’”; Indivuação – pode referir-se a um conjunto de predicacões “permanentes” ou “transitórias” do ser descrito. (pp.109, 111, 112, 114)

A autora propõe, ainda, regras para o descritivo: de equivalência – “corresponde a uma identidade parcial entre duas ou mais unidades conhecidas”; de hierarquização – “relaciona-se à morfologia do texto (categorias) e à sintaxe do texto (relações entre as categorias). (pp.116, 119)

## 2. A proposta

Tendo por ponto de partida as resenhas produzidas pelos alunos a partir da leitura dos textos teóricos indicados na bibliografia do Programa de Ensino, analisei com eles o gênero “conto”, focalizando a seguinte seqüência descritiva, extraída do conto “A Caolha”, de Júlia Lopes de Almeida, publicado no livro *O Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*, pp. 49-54:

“A caolha era uma mulher magra, alta, macilenta, peito fundo, busto arqueado, braços compridos, delgados, largos nos cotovelos, grossos nos pulsos; mãos grandes, ossudas, estragadas pelo reumatismo e pelo trabalho; unhas grossas, chatas e cinzentas, cabelo crespo, de uma cor indecisa entre o branco e o sujo e o louro grisalho, desse cabelo cujo contato parece deve ser áspero e espinhento; boca descaída, numa expressão de desprezo, pescoço longo, engelhado, como o pescoço dos urubus; dentes falhos e cariados. O seu aspecto infundia terror às crianças e repulsão aos adultos; não tanto pela sua altura e extraordinária magreza, mas porque a desgraçada tinha um defeito horrível: haviam-lhe extraído o olho esquerdo; a pálpebra descera mirrada, deixando, contudo, junto ao lacrimal, uma fístula continuamente porejante. Era essa pinta amarela sobre o fundo denegrado da olheira, era essa destilação incessante de pus que a tornava repulsiva aos olhos de toda a gente.”

Para a análise, foi estabelecido, como critério, seguir as orientações do Programa de Ensino da disciplina, considerando os tópicos do conteúdo, a saber:

- a organização do texto descritivo – de modo a propiciar, aos alunos, o (re)conhecimento da organização de textos descritivos;
- a inserção do descritivo em gêneros textuais diversos – de modo a propiciar, aos alunos, a análise da maneira pela qual o descritivo se insere num conjunto textual mais amplo;
- as funções do descritivo – de modo que os alunos pudessem entender a maneira pela qual o sujeito produtor faz com que o leitor construa uma representação do referente num determinado tempo;
- a orientação argumentativa e a subjetividade no texto descritivo – possibilitando, aos alunos, identificar a intencionalidade subjacente e a subjetividade, por meio da construção argumentativa do texto.

Os itens de análise estabelecidos foram os seguintes:

- Discurso – os alunos deveriam identificar:
  - os participantes da prática social;
  - os papéis representados por eles;
  - tempo;
  - espaço;
- Gênero – os alunos deveriam:
  - classificar o gênero;
  - identificar o domínio discursivo;
  - identificar o suporte;
  - apresentar a construção composicional;
  - identificar as seqüências tipológicas;
  - apresentar o conteúdo temático;
  - identificar o estilo;
- Texto – os alunos deveriam:
  - identificar as categorias do descritivo (Designação, Individuação e Definição);
  - montar a seqüência descritiva em blocos correspondentes às categorias identificadas;
  - identificar as regras do descritivo (equivalência e hierarquização);
  - identificar as funções do descritivo;
  - identificar a orientação argumentativa a partir das categorias argumentativas (Premissa, Argumentos e Conclusão).

Na etapa final, os alunos produziram um artigo científico a partir dos dados obtidos no decorrer da disciplina.

### **3. Exemplificação**

A título de exemplificação, selecionei alguns trechos de artigos produzidos pelos alunos.

- Propaganda

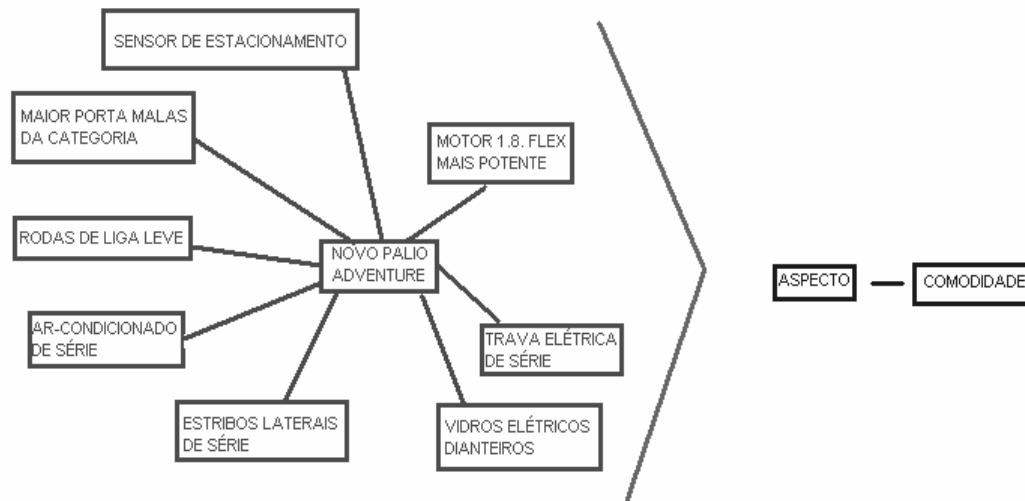
Os participantes envolvidos na produção da propaganda são: a Agência Publicitária contratada pela FIAT, a FIAT e o leitor da revista, pertencente à classe social médio-alta e de linguagem culta. A divulgação dessa propaganda deu-se na edição 310 do dia 26 de abril de 2004 da Revista *Época* – Editora Globo.

O gênero textual selecionado, que tem por suporte a Revista *Época*, pertence ao domínio discursivo publicitário e apresenta seqüências tipológicas descritivas que contribuem para a caracterização do novo carro Palio Adventure.

Busca-se persuadir o leitor acerca das vantagens oferecidas pelo lançamento do novo Palio Adventure. Por conta disso, a linguagem das seqüências tipológicas dessa propaganda é específica (sensor de estacionamento; maior porta-malas da categoria; rodas de liga leve e estribos laterais de série; ar-condicionado de série; vidros elétricos dianteiros e trava elétrica de série; motor 1.8 Flex mais potente). No slogan, a linguagem é coloquial.

Quanto às categorias do descritivo, tem-se a Designação, que condensa o referente novo Palio Adventure. Na Individuação, encontram-se as seqüências tipológicas descritivas, isto é, sensor de estacionamento; maior porta-malas da categoria; rodas de liga leve e estribos laterais de série; ar-condicionado de série; vidros elétricos dianteiros e trava elétrica de série; motor 1.8 Flex mais potente. A Definição expande o novo Palio Adventure como o carro mais cômodo do mercado.

Abaixo, segue a montagem em blocos correspondentes às categorias definidas acima:



Há, ainda, as regras do texto descritivo, pois a designação Novo Palio Adventure equivale ao sensor de estacionamento; maior porta-malas da categoria; rodas de liga leve e estribos laterais de série; ar-condicionado de série; vidros elétricos dianteiros e trava elétrica de série; motor 1.8 Flex mais potente. Pelo dicionário de língua, o carro é definido como qualquer veículo de rodas para transporte de pessoas ou cargas; e automóvel como um veículo terrestre, de rodas com pneumáticos, acionado por um motor de explosão. Depois, esse mesmo carro é apresentado como a parte que se encaixa perfeitamente em um todo aventureiro na propaganda.

Dentro das regras do descritivo, tem-se a hierarquização: na condensação, a designação Novo Palio Adventure; e, na expansão, a Individuação: com o sensor de estacionamento, maior porta-malas da categoria, rodas de liga leve e estribos laterais de série, ar-condicionado de série, vidros elétricos dianteiros e trava elétrica de série, motor 1.8 Flex mais potente. Por fim, na Definição, que o Novo Palio Adventure é o carro mais cômodo do mercado.

Quanto à orientação argumentativa, destaca-se a estrutura argumentativa do texto, a saber: o referente é o Novo Palio Adventure; a focalização: são as vantagens oferecidas pelo Novo Palio Adventure; a circunstância é o lançamento de um novo modelo do Palio Adventure; o marco de cognição social é o novo modelo do Palio Adventure: é o mais adequado às exigências de um proprietário que possui um espírito aventureiro; e a opinião construída é a de que o Novo Palio Adventure é o carro mais cômodo do mercado.

Destacam-se, ainda, os argumentos, nas seqüências tipológicas descritivas (sensor de estacionamento; maior porta-malas da categoria; rodas de liga leve e estribos laterais de série; ar-condicionado de série; vidros elétricos dianteiros e trava elétrica de série; motor 1.8 Flex mais potente). Assim, há subjetividade nessas seqüências, em que substantivos têm valores de adjetivos.

- **Verbetes de dicionário**

O grupo trata do tipo textual descritivo dentro do gênero “verbetes de dicionário”. Esse verbete foi extraído do livro “O léxico de Guimarães Rosa”, publicado em 2001, em São Paulo:

**CAPADÓCIO.** *Ramiro vê o outro se afastar, sem mais, no gingar, em arte de moleque capadócio* (S-II. 89/104) • (V. outro ex. em Vulturo). / Trapaceiro, de maneiras acanhadas. // Voc. De conot. depreciativa acentuada. Do gr. kappadókios, natural da Capadócia. [Cf. A. Azevedo: *Firmo.... era um mulato pachola, delgado de corpo e ágil como um cabrito; capadócio de marca, pernóstico, só de maçadas, e todo ele se quebrando nos seus movimentos de capoeira* (O Cortiço, p. 86)].

Dicionário é uma listagem, geralmente em ordem alfabética, das palavras e expressões de uma língua com seus respectivos significados e / ou sua equivalência em outro idioma. Todo e qualquer dicionário pertence ao domínio discursivo dicionarístico: no nosso caso, o dicionário lexical de Guimarães Rosa. O propósito é fornecer ao leitor uma idéia da extensão e da complexidade do léxico do escritor, detectando o que dele pertence ao patrimônio



dicionarizado da língua e o que é produto de invenção e de experimentação da linguagem. Portanto, o suporte do objeto de nossa análise é o livro impresso *O léxico de Guimarães Rosa*.

Assim, no verbete selecionado, o referente “capadócio” está contextualizado, o que oferece ao leitor uma significação restrita e, no caso do dicionário, cabe ao leitor escolher o significado adequado dentro de seu contexto.

No dicionário de Língua Portuguesa, o verbete *capadócio* é assim apresentado: **Capadócio**. (Do gr. *kappadókiōs*, atr. do lat. *cappadociu*.) *Adj.* 1. De, ou pertencente ou relativo à Capadócia (Ásia Menor). 2. Que tem maneiras acanhadas. 3. Impostor, trapaceiro, parlapatão. • *S.m.* 4. Capádoce. 5. Indivíduo capadócio (2 e 3).

Pela análise realizada, podemos definir a construção composicional do verbete de dicionário da seguinte forma: (1) a palavra a ser explicada; (2) exemplo de uso (com texto de Guimarães Rosa); (3) em qual livro, capítulo e páginas em duas edições, encontra-se o exemplo acima; (4) segunda exemplificação da palavra; (5) a explicação do verbete; (6) origem do verbete; (7) explicação do significado original; (8) exemplo do mesmo verbete em outro autor (constando livro e página); e engloba as seqüências tipológicas explicativa; descritiva; exemplificativa e narrativa.

O conteúdo temático se define por um vocábulo que é o verbete de dicionário no contexto de Guimarães Rosa. Exemplo do livro “Estas Estórias” III cap., p.94: “*Nem bem tínhamos montado, e já pungavam para o chão, com grandes asas, os vulturos capadócios.*”. O conteúdo temático tem como referente o verbete *Capadócio* no contexto de Guimarães Rosa, que tem como focalização o comportamento ou a atitude do objeto adjetivado.

Por fim, temos o estilo que, aqui, é marcado pela enumeração; uso de abreviações e / ou siglas; exemplos em destaque (negrito, itálico, aspas), da seguinte forma:

**CAPADÓCIO** - letras maiúsculas e em negrito; Ramiro... – a abonação é o começo do enunciado por causa da inicial maiúscula (embora, neste caso, seja um substantivo próprio); a abonação contínua – no original – devido à inexistência de pontuação; () – lugar de localização do passo da obra; S – abreviatura da obra = Sagarana; II – número do conto dentro da obra; 89/104 – número da página onde se encontra a palavra, em duas edições do livro; • - sinal que separa uma abonação da outra; V. – palavra que pode ser de apoio para a atual, podendo ser encontrada na mesma obra; / - precede a indicação do significado; // - precede o comentário sobre a procedência ou formação da palavra, variedade lingüística, ou qualquer outro comentário considerado pertinente; Do gr. – origem; [] – indica a abonação esclarecedora, isto é, outro exemplo para contextualizar o vocábulo; Cf. – confronto, compare; .... – quatro pontos, sem parênteses para evitar o excesso de sinais, indicando que parte do enunciado foi suprimido; (O Cortiço, p. 86) – entre parênteses, indica a obra de onde foi tirada essa abonação e o número da página.

Quanto ao descritivo, temos: na categoria Designação - *Capadócio*; na categoria Individualização - *Moleque que tem gingado*; na categoria Definição – *Capadócio é trapaceiro e maneiras acanhadas*.

De acordo com a regra de equivalência: na Designação, *capadócio* em Guimarães Rosa equivale a *capadócio* em Aluísio Azevedo; na definição, *capadócio é trapaceiro, de maneiras acanhadas*.

De acordo com a regra de hierarquização, *capadócio* corresponde primeiro a ‘*Trapaceiro*’ e depois a ‘*De maneiras acanhadas*’.

Considerando a orientação argumentativa no descritivo, temos: Premissa (corresponde à Definição) - *Capadócio é trapaceiro e maneiras acanhadas*; Argumentos (corresponde à Individualização - *Moleque que tem gingado*); Conclusão - não está explicitada.

#### 4. Conclusão

Neste trabalho, verificamos que a função precípua do descritivo é fazer com que o leitor construa uma representação do referente num determinado tempo e que essa representação varia de acordo com o gênero. Para que isso ocorra, o leitor deve seguir a orientação argumentativa do processo descritivo, que se define pelos argumentos correspondentes às características do objeto descrito, marcadas, lingüisticamente, pela adjetivação. Para tanto, faz-se necessário recorrermos ao conteúdo temático que, juntamente com o estilo e a construção composicional, caracterizam o gênero, na visão de Bakhtin. Chegamos, assim, à estrutura argumentativa e, principalmente, à intencionalidade subjacente. Trata-se de um ponto fundamental a ser considerado pelo professor em todos os níveis de ensino, pois, como apontam os PCNs, “as intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos”.

Enfim, a proposta metodológica que ora apresento é mais uma sugestão para o professor desenvolver atividades em sala de aula que possibilitem minimizar as dificuldades dos alunos quanto à compreensão, análise e síntese dos processos que articulam a organização de um texto.

## 5. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais e ensino de língua. Pernambuco, UFPE, 2002. (mimeo)
- MARQUESI, Sueli Cristina. *A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa*. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 91-121.
- MARTINS, Nilse Sant'Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo, Edusp, 2001.
- MINI HOUAISS- DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro, Instituto Antonio Houaiss. Objetiva, 2003.
- NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* - 2. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

**Título do Trabalho:** O descritivo em gêneros textuais diversos: uma proposta metodológica.

**Nome Completo do Autor:** Doroti Maroldi Guimarães

**Titulação acadêmica:** Professora Doutora em Língua Portuguesa.

**Instituição onde trabalha(m) e atividade exercida na mesma:** PUC- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Endereço para correspondência:** Rua Francisco Camargo Andrade, 39 – Água Fria – São Paulo – SP.

**Telefone para contato:** (11) 9980 0970

**Endereço eletrônico:** [dorotijae@yahoo.com.br](mailto:dorotijae@yahoo.com.br)

## O GÊNERO AUTO-AJUDA SOB O OLHAR DO SÓCIO-INTERACIONISMO DISCURSIVO ONZE MINUTOS, DE PAULO COELHO: UM GÊNERO HÍBRIDO

Clicy Anny de Oliveira SANTOS

Mestranda em Estudos da Linguagem – UEL

**RESUMO:** Partindo das concepções do sócio-interacionismo discursivo, especialmente das idéias e conceitos de Bakhtin e de Bronckart, este artigo analisa uma produção literária, centrando-se nos aspectos dialógico-discursivos que a constituem. Assim, abordaremos a questão do *hibridismo*, demonstrando como o *gênero auto-ajuda* se apresenta, neste caso, em formato de *conto* e de *diário*. Serão também tratadas questões sobre o contexto de produção, mais precisamente das imagens do enunciador, dos destinatários e da interação. Finalmente, os mecanismos enunciativos revelarão os diferentes posicionamentos sociais implícitos nos discursos que constituem o texto através do estudo do gerenciamento das vozes e das modalizações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero auto-ajuda; Hibridismo; Modalizações; Vozes enunciativas.

### 1. Introdução

Devemos inicialmente deixar claro que a base do nosso suporte teórico provém do interacionismo social, o qual se refere às diversas vertentes que concebem as condutas humanas como resultado de um processo histórico de socialização. A partir daí, o sócio-interacionismo discursivo (Bronckart, 1997/2003), considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas, assumindo que a atividade da linguagem se organiza em discursos e textos, os quais, por sua vez, diversificam-se em gêneros. Segundo a noção bakhtiniana, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados dentro de cada esfera de uso da língua, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. O enunciado, nessa concepção, é a unidade real da comunicação verbal entre locutores. A comunicação verbal se realiza cercada por certas condições, conforme as regras da comunidade discursiva na qual acontece. Em outras palavras, os enunciados são constituídos tendo por base uma forma padrão de estruturação. Desse modo, os gêneros apresentam suas particularidades de acordo com a situação de comunicação verbal.

A análise do gênero que apresentaremos justifica-se, principalmente, a partir das propostas dos PCNs (Brasil, 1998), que sugerem a utilização de gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. Notavelmente depois dessas diretrizes, torna-se indispensável que os professores conheçam e compreendam o funcionamento e a utilização dos mais variados gêneros, especialmente aqueles que mais se aproximam do contexto sócio-histórico dos alunos, a fim de transpô-los à sala de aula. Se os leitores compreenderem como utilizar um texto representante de um certo gênero, eles poderão aplicar os conhecimentos relativos a esse gênero no uso da linguagem em aspectos gerais. Podemos, a partir daí, constatar que a maestria em um determinado gênero pode se expandir para o trabalho com outros, contribuindo, dessa maneira, para a socialização do indivíduo. Isto porque quanto mais ele souber a respeito dos diversos gêneros, mais adequadamente utilizará a linguagem nos diversos contextos de comunicação verbal.

### 2. Contexto de Produção

O sócio-interacionismo discursivo na linha de Bronckart (2003) inscreve-se no quadro epistemológico centrado nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e, posteriormente, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais. Bronckart sugere que se inicie a análise de um texto pelo seu contexto de produção.

A fim de nos situarmos dentro do contexto de produção aqui referido, precisamos resgatar o contexto sócio-histórico no qual o gênero que denominamos “auto-ajuda” surgiu. Remetemo-nos, então, à época da Renascença, período em que se iniciaram mudanças comportamentais do homem na sociedade. Kader (2004) explica que “até então, as sociedades tradicionais eram sustentadas em prol do coletivo” e que, a partir desse período, a cultura

moderna passou a valorizar o individualismo, a auto-realização do ser humano. “Nesse contexto a literatura de auto-ajuda vem pregar ao indivíduo a necessidade de expressar-se, ter convicção e fé no próprio potencial para conquistar tudo e sobressair-se entre os demais” (Kader, 2004). O termo auto-ajuda foi inaugurado e assim denominado com a obra “Self-Help” (1859), do escocês Samuel Smiles, cuja finalidade era “ensinar à classe operária como chegar ao paraíso do sucesso individual” (Biderman, 2004), demonstrando que o homem é o agente ativo do seu próprio bem-estar e do seu êxito no mundo. Dessa época em diante, o incessante desenvolvimento tecnológico e as constantes mudanças nas relações sociais têm tornado o mundo contemporâneo mais complexo e, por vezes, caótico. Meurer (2000) aponta que, nesse cenário, “os indivíduos sentem a necessidade de refletir sobre si próprios, de pensar analiticamente sobre o que está acontecendo, sobre seus projetos de vida, relacionamentos, crises, etc” (p. 164). Com isso, diversos autores surgiram escrevendo manuais e obras que pregam a realização pessoal, a concretização de sonhos, a cura de doenças, dicas para atrair o ser amado, como ficar rico, entre outros temas. Textos desse tipo, cuja finalidade é promover a reflexão do leitor acerca das próprias angústias, indagações e desejos e convencê-lo a buscar, por si mesmo, a realização pessoal, que designamos como representantes do gênero auto-ajuda.

Nos tempos atuais, as pessoas buscam reflexão na leitura de livros de auto-ajuda, uma vez que esses textos refletem o mundo atual através dos aspectos da vida social de que tratam ou analisam e auxiliam na organização e alteração das situações que envolvem os seres humanos (Meurer, 2000). Dentro disso, percebemos que a procura pelo gênero auto-ajuda vêm crescendo visivelmente entre os brasileiros devido ao contexto político-social do país. O esclarecimento acerca desse fenômeno provém de Bakhtin, o qual sustenta que os gêneros “refletem e refratam” a realidade social na qual se inserem. Desse modo, o estado de insegurança e instabilidade emocional que levam os cidadãos brasileiros à busca de auto-ajuda seria o reflexo do clima de instabilidade econômica e social em que o Brasil se encontra.

Constatamos, então, que devido à contínua busca do conhecimento sobre si mesmo e da solução dos problemas de aspecto interior do ser humano, as obras do gênero auto-ajuda têm sido largamente consumidas e atingido um público proveniente das mais distintas classes sociais. Contudo, apesar de apresentar expressiva popularidade, esse gênero tem sido pouco estudado e analisado pelos estudiosos das atividades de linguagem, textos e discursos, abordagens fundamentais pelas suas implicações no ensino de línguas.

Escolhemos a obra *Onze Minutos* por ser amplamente divulgada e de circulação em diferentes esferas sociais em todo o mundo. Acreditamos que seu conteúdo temático, provavelmente, aproxima-se do contexto sócio-histórico ao qual os alunos pertencem, especialmente a partir dos últimos anos do ensino médio. O autor, Paulo Coelho, parece fascinar-se por temas de busca espiritual, sempre presentes nas suas obras literárias. Em *Onze Minutos*, o escritor decidiu abordar “o lado sagrado do sexo”<sup>1</sup>, conforme suas próprias palavras. Para tanto, utiliza-se de uma história sobre uma prostituta brasileira, Maria, de origem humilde, que, por uma eventualidade, acaba fixando-se em Genebra.

O autor faz uso da modalidade narrativa para contar a trajetória da protagonista na referida cidade suíça. No final da maioria dos capítulos, há um trecho referente ao diário dessa personagem respectivo aos acontecimentos do capítulo correspondente. No decorrer do diário, percebemos que a personagem principal desenvolve uma análise progressivamente mais profunda sobre a natureza do ser humano e do mundo. Entretanto, sua fala, nesses trechos, não equivale ao discurso próprio das esferas sociais nas quais circula. Analisando as características de construção discursivas dessas e de outras passagens do livro, constatamos que o autor se apropria da fala da protagonista para transmitir o seu próprio discurso, repleto de doutrinamentos com o objetivo de, segundo suas próprias crenças, promover no leitor a auto-ajuda, marcas características de Paulo Coelho.

Para melhor defendermos essa constatação, devemos atentar para o fato de que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores de ação criativa, mas caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2003). Como artefatos culturais construídos sócio-historicamente, os gêneros podem ser criados e utilizados de acordo com as necessidades, interesses e condições de funcionamento de quem os utiliza. Dessa forma, os gêneros podem ter o seu formato ou a sua funcionalidade alterados ou enriquecidos em novas possibilidades, conforme a intenção do locutor. Assim, um gênero pode conter propriedades de outros gêneros, mas manter a sua funcionalidade original. Dizemos, então, que essa mescla de gêneros constitui um *gênero híbrido* na visão de Marcuschi, o qual equivale à concepção bakhtiniana de *gênero intercalado*. Seguindo as duas concepções, poderíamos definir gênero híbrido como uma combinação de gêneros, na qual um ou vários gêneros distintos encontram-se inseridos na composição textual do gênero principal. No nosso caso, podemos concluir que os

---

<sup>1</sup> Paulo Coelho faz essa afirmação no seu site oficial disponível em <<http://www.paulocoelho.com>>

trechos referentes ao diário de Maria não são típicos do gênero *diário*, mas apresentam característica funcional do gênero *auto-ajuda*. Temos, dentro disso, um gênero principal, que denominamos *auto-ajuda* devido à sua funcionalidade e que é híbrido, na medida em que é constituído pelos sub-gêneros *conto* e *diário*.

O gênero diário apresenta a personalidade, isto é, reflete mais livremente a individualidade de quem fala. No “estilo íntimo”, que se apresenta no gênero *diário*, há uma confiança profunda no destinatário, proporcionando ao locutor expressar o seu mundo subjetivo com franqueza (Machado, 1998). O diário da personagem principal em questão, além de não tratar de assuntos típicos do cotidiano e do estilo de vida da mesma, não apresentam o linguajar característico de alguém com o seu perfil: mulher jovem, pobre, com pouco estudo, prostituta. Também não condizem com o seu contexto cultural as reflexões filosóficas sobre o sexo e o amor que centralizam a sua fala. Na verdade, o autor utiliza o discurso da personagem para se dirigir ao público leitor com a intenção de influenciar o seu pensamento e o seu comportamento. Ora, tal função é típica do gênero *auto-ajuda*, embora Paulo Coelho não o reconheça como tal<sup>2</sup>. Sobre isso, Marcuschi explica que, como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos” (p.21).

### 3. As vozes enunciativas

Sabemos, conforme a noção bakhtiniana, que o enunciado traz marcas específicas comuns a outros enunciados da mesma esfera social, marcas que possibilitam e regulam o seu aparecimento. Dessa forma, ele se constitui nas relações dialógicas e traz as marcas das diferentes vozes que se organizam e se representam no seu todo. Essas vozes representam visões do mundo ou, em outras palavras, posicionamentos sociais que estabelecem relações dialógicas entre si. Assim sendo, um discurso pode representar diferentes posições sócio-discursivas expressas por essas vozes na linguagem.

No nosso objeto de análise, muitas vozes ecoam tanto no discurso do narrador, como no monólogo da personagem principal. Essas vozes são percebidas através dos mecanismos enunciativos utilizados, os quais serão aqui tratados pelos mecanismos de gerenciamento das vozes e das modalizações, para comprovarmos o que argumentamos até este ponto.

“As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado” (Bronckart, 2003, p. 326). Essas entidades ou instâncias de enunciação podem pôr em cena outras vozes infra-ordenadas em relação ao narrador. Essas outras vozes podem ser representantes de personagens, de instâncias sociais e do próprio autor. De acordo com Bronckart, as vozes de personagens são aquelas que procedem de entidades humanizadas implicadas como agentes das ações constitutivas do texto. Já as vozes sociais, que podem ser de personagens, grupos ou instituições, não intervêm como agentes, mas funcionam como instâncias externas ao conteúdo temático. Por fim, a voz do autor equivale à do produtor do texto. Vejamos de que maneira podemos captar essas diferentes vozes no nosso objeto de estudo:

“... **Então é isso? Era fácil assim?** Estava em uma cidade estranha, não conhecia ninguém, o que ontem era um suplício hoje lhe dava uma imensa sensação de liberdade, não precisava dar explicações a ninguém.” (p. 61)

“... **Bastava.** Saiu cedo, tomou o café da manhã no lugar de sempre, caminhou um pouco em torno do lago, viu uma manifestação de exilados.” (p. 61)

“... Trezentos francos por dia, cinco dias por semana.

**Uma fortuna!** O que aquelas meninas continuavam a fazer ali, se em um mês tinham dinheiro suficiente para voltar para comprar uma casa para suas mães. Será que estavam trabalhando havia pouco tempo?

Ou – e Maria teve medo da própria pergunta – ou será que era bom?” (p. 74)

<sup>2</sup> Declaração dada em entrevista disponível no site <[http://www1.uol.com.br/bparquivo/integra/paulo\\_coelho20030408.htm](http://www1.uol.com.br/bparquivo/integra/paulo_coelho20030408.htm)>

Nas passagens acima, as vozes do narrador e da personagem Maria ora se afastam, ora se aproximam. Quando se afastam, o narrador assume uma neutralidade em relação aos acontecimentos, mantendo-se somente como observador. Quando se aproximam, percebemos que o autor e a personagem se exprimem conjuntamente na mesma construção, como acontece nas expressões em negrito. Há uma fusão entre a voz da protagonista e do narrador, não sendo possível especificar uma instância única responsável pelo que está sendo dito. O que notamos, de fato, é que o autor utiliza esse recurso para tornar explícito o posicionamento de Maria diante dos fatos. Desse modo, o narrador assume a fala da própria personagem em “Então é isso? Era fácil assim?” para demonstrar a surpresa que a personagem sentiu ao constatar que era livre naquele lugar. Identificamos que, em “Bastava”, o que seria uma decisão pessoal de Maria é expressa no discurso do narrador. Este, na colocação “Uma fortuna!”, exprime o julgamento da protagonista em relação ao valor arrecadado pelas suas colegas de trabalho. O trecho a seguir traz alguns aspectos que convêm serem aqui tratados:

“... Seu pai a olharia o resto da vida com aquela expressão de “eu sabia”, ela voltaria a trabalhar na loja de tecidos, **se casaria** com o dono, depois de ter viajado de avião, **comido queijo suíço na Suíça**, aprendido francês e **pisado na neve**.” (p. 63)

“... **Ninguém** visita **Genève**, exceto – como lhe disseram uma vez no curso – **os que gostavam de freqüentar bancos. Mas os brasileiros, em sua maioria, gostam mesmo é de freqüentar lojas, de preferência em Miami ou Paris.** Trezentos francos por dia, cinco dias por semana.” (p. 74)

Nesses trechos, constatamos a entonação valorativa da classe abastada, dominante, a qual se utiliza da língua para reforçar o seu poder. Percebemos a voz dessa classe dominante quanto ao que é considerado fino, requintado, superior: “viajado de avião”, “comido queijo suíço na Suíça”, “aprendido francês” e “pisado na neve”. Tal enunciação demonstra claramente o diálogo social entre vozes provenientes de enunciadores oriundos de horizontes sociais distintos, os quais são representados nos diferentes “acentos apreciativos”, ou seja, nas modalidades.

Realmente, o francês parece ser aqui pré-concebido como uma língua sofisticada, já que a cidade suíça é denominada “Genève” em toda a obra, e não em português, a língua predominante do texto. Aliás, a imagem que transparece sobre os brasileiros, no discurso acima, é a de um povo consumista, que viaja para o exterior com a finalidade principal de “frequentar lojas” nas cidades mais badaladas para compras, “Miami ou Paris”. Notamos que em tal representação a voz de um determinado grupo social intercala-se com a voz do narrador, constituindo um espaço interlocutivo de confronto ideológico: por um lado, emerge a voz dos que concebem o povo brasileiro como consumista e, em contraponto, há o discurso que afirma que existem aqueles que vão à Suíça para movimentar contas bancárias, “os que gostavam de freqüentar bancos”. Neste discurso, entrecruza-se ainda outra voz, proveniente dos políticos e empresários que “desviam” ilegalmente verbas para o exterior, freqüentemente, para a Suíça. Fica claro, assim, que diversas vozes estão implícitas no discurso alheio, neste caso, o do narrador.

Percebemos, também, que o discurso do narrador se aproxima da forma de linguagem oral, do cotidiano. Esse tipo de discurso é definido por Bronckart como “discurso interativo secundário”, o qual remete “a personagens e/ou acontecimentos textualizados, nos segmentos de narração” (p. 190). Dessa forma, o discurso do narrador, embora produzido na modalidade escrita, procura reproduzir as características de uma produção oral, utilizando para tanto, repetições da palavra “para” em “**para** voltar **para** comprar uma casa **para** suas mães” e o uso da próclise depois da vírgula (“se casaria”), contrariando a norma padrão culta que indica mesóclise nessa situação (“casar-se-ia”). Esse recurso permite manter a entonação da personagem na narração, mantendo, desse modo, uma aproximação entre o narrador e a personagem, para melhor expressar o contexto sócio-discursivo desta.

Por outro lado, o monólogo da mesma personagem se distancia significativamente do discurso oral, na medida em que representa reflexões profundas sobre os aspectos exteriores e interiores à natureza humana, com caráter, por vezes, filosófico, distoante do nível cultural de Maria.

#### 4. As modalizações

Quanto às modalizações, Bronckart sustenta que elas “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”, “orientando o destinatário na interpretação” deste conteúdo (p. 330). Simplificando, a

modalização é a maneira pela qual o locutor se posiciona ao expressar seu julgamento no enunciado (Cristóvão, 2001). Os trechos que equivalem ao diário de Maria, são constituídos, em grande parte, de modalizações lógicas, próprias do mundo objetivo, e de modalizações deonticas, próprias do mundo social. As modalizações apreciativas, que expressariam mais claramente as avaliações da personagem, são notoriamente menos utilizadas, assim como as pragmáticas. Vejamos como as modalizações se dão no texto que constitui a obra em foco. A passagem a seguir finaliza um dos capítulos e se refere às anotações da protagonista, originalmente em itálico:

“Texto do diário de Maria, logo depois de deixar o aborrecido livro de lado:

*Eu encontrei um homem, e me apaixonei por ele. **Deixei-me** apaixonar por uma simples razão: não espero nada. Sei que em três meses **estarei** longe, ele **será** uma lembrança, mas não **podia** agüentar mais viver sem amor; estava no meu limite.*

*Estou escrevendo uma história para Ralf Hart – este é o seu nome. **Não estou certa** se ele voltará à boate onde trabalho, mas pela primeira vez, na minha vida isso não faz a menor diferença. **É suficiente** amá-lo, estar com ele em meu pensamento, e colorir esta cidade tão bela com seus passos, suas palavras, seu carinho. **Quando** eu deixar este país, ele **terá** um rosto, um nome, a lembrança de uma lareira. **Tudo** e mais que vivi aqui, **todas as coisas duras pelas quais passei, não será** nada perto desta lembrança.*

*Gostaria de **poder fazer** por ele o que ele fez por mim. Estive pensando muito, e descobri que não entrei naquele café por acaso; os encontros mais importantes já **foram combinados** pelas almas antes mesmo que os corpos se vejam.*

***Geralmente** esses encontros acontecem **quando** chegamos a um limite, **quando precisamos** morrer e renascer emocionalmente. Os encontros nos esperam – mas a maior parte das vezes evitamos que eles aconteçam. Entretanto, se estamos desesperados, se já não temos mais nada a perder, ou se estamos muito entusiasmados com a vida, então o desconhecido se manifesta, o nosso universo muda de rumo.*

***Todos** sabem amar, pois já nasceram com este dom. **Algumas pessoas** já o praticam naturalmente bem, mas a maioria tem que aprender de novo, lembrar como se ama, e **todos – sem exceção – precisam** queimar na fogueira de suas emoções passadas, reviver algumas alegrias e dores, quedas e recuperação, até conseguir enxergar o fio condutor que existe por trás de cada novo encontro; sim, existe um fio.*

*E então, os corpos aprendem a falar a linguagem da alma, isso se chama sexo, é isso que eu **posso** dar ao homem que me devolveu a alma, embora ele desconheça totalmente sua importância na minha vida. **Isso foi o que** ele me pediu, e isso ele terá; quero que seja muito feliz.” (p. 135-136)*

No fragmento antecedente destacamos as modalizações lógicas, as quais apresentam o seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade que definem o mundo objetivo. Nessas modalizações, o conteúdo temático é avaliado segundo critérios de verdade, do provável, do necessário, do possível. Verificamos a presença de condições necessárias em “quando precisamos morrer”. As construções que empregam tanto a palavra “quando” como o verbo no futuro de presente (“Quando eu deixar este país, ele terá um rosto,...”/ “esses encontros acontecem quando chegamos a um limite”) expressam fatos possíveis, prováveis. Através das modalizações lógicas “geralmente”, “Todos”, “algumas pessoas” e “sem exceção”, o autor afirma as suas próprias concepções de mundo como verdadeiras, como fatos atestados, próprios do mundo objetivo.

Neste tipo de modalização, nem o locutor, nem o destinatário estão presentes na enunciação, já que os enunciados se apresentam de forma impessoal. Formas impessoais com o verbo *ser* marcam a impessoalidade, que no exemplo acima, aparece destacadamente na expressão “É suficiente”. Nesse aspecto, o locutor não se dirige para um interlocutor direto, mas a enunciação é desviada para um público universal, cumprindo com o objetivo do autor de atingir um público abrangente, proveniente de qualquer classe sócio-cultural, conforme mencionamos anteriormente.

Outro tipo de modalização mais comumente encontrado no diário de Maria referem-se às deonticas. Estas, consistem em avaliações do conteúdo temático, apoiadas em valores, opiniões e regras do mundo social. Cristóvão (2001) explica que, nessas modalizações, “os elementos do conteúdo são julgados segundo os critérios sociais,



individuais, éticos ou estéticos” (p. 48). Dentre as unidades lingüísticas típicas das modalizações deônticas, temos os verbos auxiliares de modo, tais como, querer, dever, poder, precisar. Na passagem acima, “precisam queimar na fogueira” exemplifica claramente o que deve ser feito de acordo com os valores sociais expressos na fala de Maria. A seguir, mais uma unidade lingüística característica do tipo de modalização de que estamos tratando:

*“De tanto conviver com as pessoas que vêm aqui, chego à conclusão de que o sexo tem sido utilizado como qualquer outra droga: para fugir à realidade, para esquecer dos problemas, para relaxar. E, como todas as drogas, é uma prática nociva e destruidora”. (p. 165)*

No fragmento anterior, verificamos em negrito mais uma modalização deôntica que, mesmo empregada no discurso da personagem, exprime opiniões do mundo social e não somente os valores pessoais da enunciativa. Assim, a personagem avalia o conteúdo temático, no caso o sexo, apoiada em valores do contexto social que integra. Tais valores ou regras, pré-concebem o sexo como algo nocivo e destruidor, assim como as drogas. É interessante mencionar que, utilizando primordialmente as modalizações lógicas e deônticas, o autor busca isentar-se da responsabilidade do que está sendo enunciado. O uso das fontes em itálico também evidencia outra forma de afastamento das enunciações.

As modalizações apreciativas são aquelas que traduzem um julgamento mais subjetivo, através das quais “os conteúdos são julgados, conforme os pontos de vista do sujeito” (Cristóvão, 2001, p.48). Dentro disso, constatamos a presença de modalizações apreciativas nas seguintes passagens do diário de Maria : “Deixei-me apaixonar”, “Não estou certa se ele voltará” e “esta cidade tão bela”. Constatamos que tais passagens demonstram os critérios avaliativos de Maria acerca do conteúdo temático, havendo um maior comprometimento da personagem com o que está sendo enunciado. Ficam evidentes as suas intenções em se envolver amorosamente por vontade própria, assim como a sua dúvida a respeito da volta do seu amado ao local onde ela trabalha, além do julgamento positivo a respeito da beleza da cidade onde se encontra. Como já mencionamos, as modalizações apreciativas são pouco utilizadas na construção textual em análise, revelando a primazia dos julgamentos e ideologias sociais por toda a obra.

Também raramente nos deparamos com modalizações pragmáticas, cuja finalidade é “esclarecer aspectos da responsabilidade do conteúdo temático, em termos de valores utilitários” (Cristóvão, 2001, p.48) , principalmente no que diz respeito à capacidade de ação, intenção e razões. As unidades lingüísticas que geralmente expressam tais responsabilidades são auxiliares de modo, os quais são também comumente utilizados nas modalizações deônticas. Encontramos tais modalizadores em “mas não podia agüentar mais viver sem amor”, fragmento que expressa a incapacidade de agir da personagem perante uma situação desfavorável.

## 5. Considerações Finais

A relevância de resgatarmos a questão das modalizações e do gerenciamento de vozes advém da necessidade de direcionarmos o leitor à uma interpretação mais consciente das ideologias subjacentes ao texto. Isto porque, como já mencionamos, os gêneros textuais refletem e moldam as estruturas sociais nas quais se inserem. Assim sendo, este trabalho procurou ilustrar algumas questões textuais, discursivas e socioculturais relativas ao gênero auto-ajuda. Esperamos que a análise aqui apresentada contribua para ampliar o conhecimento dos profissionais de ensino da linguagem sobre os fatores que envolvem o trabalho com gêneros.

### Referências:

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BIDERMAN, I. **Fórmulas simplistas empobrecem livros de auto-ajuda**. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u3447/shtml>>. Acesso em: 20 de setembro de 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel MACHADO, Péricles CUNHA. São Paulo: EDUC, 2003.

CAMPERO, J. O.; FERREIRA, C. C. **Gêneros textuais no ensino médio: por uma formação lingüística mais diversificada e competente**. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs) *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004. p. 140-145.

COELHO, P. *Onze minutos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

CRISTÓVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. Tese (doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KADER, C. C. C. **O gênero auto-ajuda e o público leitor adolescente**. 2004. Disponível em: <[http://ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania/02\\_03/Carla.htm](http://ufsm.br/linguagem_e_cidadania/02_03/Carla.htm)>. Acesso em: 20 de setembro de 2004.

MACHADO, A. R. **Ação e gênero de textos**. In: MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BECERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-35.

MEURER, J. L. **O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem**. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs) *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 149-166.

## O GÊNERO DISCURSIVO “VERBETE” NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Eleonora Cretton Abílio<sup>1</sup>

Especialista em Literatura Infanto-Juvenil, atuando no Programa de Alfabetização e Leitura / PROALE da Faculdade de Educação / Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, como Técnica em Assuntos Educacionais.

### • Resumo

O trabalho investiga como o gênero ‘verbetes’ vem sendo explorado por autores da literatura infanto-juvenil, analisando obras, a partir dos anos de 1990, período em que a criação literária nesse campo começou a se evidenciar, tendo aumentado um pouco mais, nos anos de 2001 a 2003.

Com base nas concepções de gêneros do discurso de Bakhtin, estudamos como funcionam os ‘verbetes’ em outros suportes textuais, para além dos dicionários e enciclopédias, procurando compreender as formas de apropriação desse gênero pela literatura, cujo tema, estrutura composicional e estilo assumem caráter menos normativo e mais estético. Os autores literários instigam o universo infantil, indo buscar a criança e o jovem em sua vivência cotidiana para daí levá-los a refletir sobre o sentido das palavras e expressões. Não seria essa uma iniciação altamente estimulante para o contato com o dicionário que costuma ser introduzido no Ensino Fundamental, na maioria das vezes, de forma tão complexa para os alunos?

Palavras-chave: 1. Gêneros do discurso      2. Verbetes      3. Literatura Infanto-Juvenil

### • Introdução

O objetivo do presente trabalho é investigar como o gênero do discurso ‘verbetes’ vem sendo explorado por autores da literatura infanto-juvenil brasileira e estrangeira, tomando alguns títulos, a partir dos anos de 1990, período em que a criação literária com esse gênero começou a se evidenciar, tendo aumentado um pouco mais, nos últimos dois anos (2001/2003).

Com base na concepção de gêneros do discurso de Bakhtin (anos de 1952-1953), interessa-nos estudar como funcionam os verbetes em outros suportes textuais, para além dos dicionários e enciclopédias. Assim, o *corpus* selecionado para estudo, no presente trabalho, aborda as seguintes obras de literatura infanto-juvenil: *Dicionário*, de José Paulo Paes, publicado ao final de seu livro *Poemas para brincar*; *A outra enciclopédia canina*, de Ricardo Azevedo; *Dicionário de humor infantil*, de Pedro Bloch; *Mania de explicação*, de Adriana Falcão; *O livro dos desgatos*, de Regina Chamlian; *Bichos que existem e bichos que não existem*, de Arthur Nesterovski; *Dicionário: o pequeno rebelde*, de Claudine Desmarteau (trad. Adriana Lisboa); *Filho*, de Guto Lins; *Mãe*, de Guto Lins; *Pequeno dicionário de palavras ao vento*, de Adriana Falcão (este último, embora não catalogado como literatura infanto-juvenil, foi por nós assim considerado).

Nosso principal propósito é compreender as formas de apropriação pela literatura quanto ao tratamento de um gênero, cujo tema, estrutura composicional e estilo assumem caráter menos normativo e mais estético.

Os suportes de leitura em que mais comumente se encontram os verbetes são os dicionários, as enciclopédias e os glossários. Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), em sua concepção lexicográfica, verbete é o conjunto das acepções, exemplos e outras informações pertinentes contido numa entrada de dicionário, enciclopédia, glossário etc.

Na perspectiva dos gêneros discursivos, os verbetes pertencem aos gêneros secundários, por serem enunciados que compõem obras de construção especializada, formais, mais estáveis e padronizadas — os dicionários e enciclopédias. Avançando um pouco mais nessa conceituação, citamos Smith (s/d), que sustenta a tese de que “como qualquer outro discurso, o dicionário resulta de uma *tomada de palavra*, uma manifestação intencional de um poder social e historicamente instanciado”.

Assim, caberia a questão: existe uma neutralidade lexicográfica nos dicionários?

De fato, mesmo que possam parecer aparentemente neutros, os verbetes dos dicionários, ao definir e dar acepções aos vocábulos são sensíveis ao todo discursivo acumulado pelas sociedades às quais servem, delas absorvendo a intencionalidade e a posição social do interlocutor/dicionarista/lexicógrafo. Eis porque se afirma que o dicionário legitima os usos da experiência social, que se desligaram de seus atores.

---

<sup>1</sup> Agradeço as contribuições das Professoras Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart e Ms. Margareth Silva de Mattos, respectivamente coordenadora e companheira de trabalho no PROALE/UFF.

Mas, conforme Bakhtin afirma, em *O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas*, notas publicadas, pela primeira vez, entre 1959-1961:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, [...]. Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado. (2003, p. 326)

Nesse sentido, interessa-nos observar de que maneira os autores estudados respondem, em seus textos literários, aos enunciados anteriores, isto é, ao gênero ‘verbete’ tomado na sua forma original e canônica: refutam-na? confirmam-na? baseiam-se nela? contam com ela? supõem que seus interlocutores ou leitores a conhecem? Enfim, como trabalham a relação entre o dado e o criado?

Estas e outras questões serão eixo do presente trabalho.

- **O que quer dizer...?**

“O que quer dizer...?” É com este enunciado que geralmente procuramos saber a definição de uma palavra. Conforme Melo (2003, p.115-116), a definição “encontra-se no limite com o elucidar, com o descrever, com o mostrar... o que vai determiná-la é a intenção do falante e, algumas vezes, a avaliação do interlocutor”.

Assim é que o *Dicionário* criado por José Paulo Paes, ao final de seu livro *Poemas para brincar*(1990), prima pela originalidade, desde a escolha dos verbetes até sua definição, quando ganha expressões singulares típicas das comunicações discursivas, isto é, da realidade concreta, como se pode perceber nas metáforas e antíteses dos seguintes exemplos:

**Isca:** cavalo de Tróia para peixe.

**Luz:** coisa que se apaga, mas não com borracha.

**Rei:** cara que ganhou coroa.

Poderíamos nos perguntar o que levou o poeta a escolher essas e não outras palavras para o seu *Dicionário*, mas preferimos dar voz a Bakhtin: “O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamento de valor” (1976, s/p).

Pedro Bloch, médico e escritor, recolheu e registrou ao longo de sua vida um verdadeiro arquivo de definições dadas por crianças – seus clientes. São um manancial de criações espontâneas, humorísticas e poéticas, muitas delas reunidas em seu *Dicionário de humor infantil* (1997). Por exemplo, a definição dada a *beija-flor* é de *um passarinho que inventou o movimento parado* (p. 30), mantendo-se um tom mais expressivo e jogando-se com os opostos “movimento – parado”, que tanto agradam às crianças. Ressalte-se que, aqui, os autores são as próprias crianças, o que torna a aproximação locutor / interlocutor ainda maior.

Esse emprego de palavras na comunicação discursiva das crianças é de caráter individual-contextual, o que significa, em termos bakhtinianos, que as palavras existem: **a)** como palavras da língua neutra e não pertencentes a ninguém; **b)** como processo de assimilação dos outros, mantendo ecos e tons do dizer desses outros e **c)** como as minhas palavras, porque eu opero com elas, em uma dada situação, com intenções específicas. Portanto, a escuta atenta e o registro de Pedro Bloch nos dá a oportunidade de ter uma interessante amostra da emergência do estilo em crianças quanto ao gênero ‘verbete’, mesmo que elas não tenham consciência disso.

No livro *Filho* (2003), em que dialogam texto e imagem, de modo agradável e expressivo, Guto Lins, cria vários perfis para o verbete *filho*, numa sugestão bastante lúdica de polissemia. Ressaltamos um exemplo:

*Tem filho que é primogênito.*

*Mas não é primo. É filho.*

*É o filho mais velho.*

*O que chegou primeiro. (p. 12)*

Ao elaborar uma definição para *primogênito*, o autor inicialmente associa o termo a *primo*, para, em seguida, estabelecer uma contraposição e uma outra afirmação: *É filho*. Esse jogo com a linguagem não apenas é próprio da literatura, como também da linguagem das crianças.

No livro *Mãe* (2003), do mesmo escritor, uma das definições — “*mãe é o primeiro colo e o primeiro restaurante do filho*” — evidencia o uso de metáforas na atividade expressiva da linguagem.

Em estudo feito sobre a formação da competência explicativa, Melo (2003) afirma que a definição em crianças reflete suas experiências subjetivas, ou seja, elas utilizam os atributos dos objetos e a associação livre de sentidos entre as palavras.

É um pouco isto que os autores parecem estar realizando, ao instigar, com sua literatura, o universo infantil, indo buscar a criança no ponto em que ela se encontra em sua vivência cotidiana para daí levá-la a refletir sobre o sentido das palavras, das expressões, das frases, dos textos. Parece ser uma iniciação interessante

e altamente instigante para o contato com o dicionário que costuma ser introduzido no Ensino Fundamental, na maioria das vezes, de forma tão complexa para os alunos.

- **A literatura desestabiliza a estrutura interna dos ‘verbetes’?**

De modo geral, se tomarmos a natureza, a função e a estrutura dos verbetes, enquanto um gênero estável do discurso, podemos observar a relação existente entre o tipo de definição e a especificidade do dicionário, isto é, a elaboração de cada tipo de dicionário é orientada por uma estreita relação de dependência entre esses aspectos. As informações ou definições relativas a todos os verbetes são minimamente ordenadas, embora o número de informações possa ampliar-se, de acordo com a natureza da obra.

No caso das obras analisadas, as estratégias adotadas pelos diversos autores e autoras no fazer literário para ordenar e definir seus próprios verbetes – que aqui chamamos de textos –, a começar pelos títulos de algumas dessas obras, originam-se de formas de pensar e verbalizar esse pensamento com graça, originalidade, leveza e humor, características de quem prefere usar com mais liberdade a linguagem escrita e desestabiliza (desorganiza mais que organiza!) seu interlocutor / leitor.

Em *A outra enciclopédia canina* (1993), destaca-se a expressão *outra*, como contraponto a uma anterior. Lembramos a assertiva bakhtiniana: “É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (2003, p.296). O termo enciclopédia, originalmente, refere-se à obra que reúne todos os conhecimentos humanos ou apenas um domínio deles e os expõe de maneira ordenada, metódica, segundo um critério de apresentação alfabética ou temática (Houaiss, 2001).

A enciclopédia de Ricardo Azevedo apresenta como tema as diferentes espécies de cães, porém não de forma metódica, mas de outra maneira, lançando mão de expressões e adjetivos em abundância que caracterizam cada raça, de um ponto de vista mais humanizado, como querem os criadores desses animais. Ricardo Azevedo antropomorfiza os cães, tornando-os semelhantes aos homens, em seus costumes. Para tanto, a natureza e a estrutura do texto se coadunam com as intenções do autor, como se observa nesta passagem:

**SÃO BERNARDO**

*Os são bernardo formam uma raça cheia de fé e confiança.  
Esses cães ou cachorros, enormes e peludos, acreditam que dias  
melhores virão e que a esperança é a última que morre. São  
generosos por natureza e quase não pensam em si mesmos.  
Desconhecem o orgulho, o desânimo e o egoísmo e estão sempre  
dispostos a fazer alguma coisa para melhorar o mundo em que  
vivemos. Essa espécie canina parece até que possui uma luz  
interior, por isso é muito querida não só por seus donos, mas  
também por vizinhos e até por quem não entende nada de  
cachorro... (p. 35)*

*Dicionário: o pequeno rebelde* (2003) — marcadamente irreverente representa uma *reação-resposta*, no dizer de Bakhtin, a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. Ou seja, assumindo uma entonação irônica e utilizando-se do humor, a autora, Claudine Desmarteau, cria um outro e novo dicionário, ressignificando os verbetes escolhidos, criteriosamente, para agradar, divertir e fazer pensar, tanto o leitor-mirim quanto o jovem e o adulto também. No entender das professoras participantes do Curso de Formação Continuada que ministrei, recentemente sobre gêneros textuais<sup>2</sup>, essa obra busca desmistificar a alusão ao dicionário, popularmente conhecida como “o pai dos burros”. Por isso o adjetivo “rebelde” no título! É polemizando que a autora captura seu leitor:

**ARRUMAR**

*Na minha vida, cansam de me  
pedir para arrumar meu quarto.  
As palavras deste livro não estão  
arrumadas em ordem alfabética.  
Estão arrumadas na ordem  
que eu bem quis, até porque  
este livro não é um quarto.*

**MAIORIDADE**

*Quando eu chegar à maioridade,  
vou fazer o que quiser com os  
meus dentes.*

A estratégia composicional escolhida por Regina Chamlian, em *O livro dos desgatos* (2001), apresenta-nos seres e objetos inusitados, a partir da junção de palavras e partes de palavras (*desgato é gato que deixou de*

---

<sup>2</sup> Curso de Formação Continuada, em nível de extensão, intitulado *Os gêneros textuais e o trabalho com a linguagem: usos e funções sociais* promovido pelo Programa de Alfabetização e Leitura / PROALE, da Faculdade de Educação da UFF, com apoio da PROEX, nos anos de 2003 e 2004.

*ser gato e tomou outra forma...*). Para esse trabalho o dicionário é de fundamental importância. Os verbetes formados são absolutamente insólitos, à primeira vista, porém devem deleitar as crianças, como por exemplo: *a semi-roda* (..que *semi-rola e pára por si própria*); *o cameloscópio* (*é o instrumento para ver camelos ou camelo como instrumento para ver*); *o pteronaso* (*nariz com asas, nariz alado ou... nariz voador*). Para cada criatura, há um texto explicativo, discorrendo sobre o verbo em questão, antecedido, porém, pelas palavras ou partes das palavras (prefixos, sufixos, substantivos, verbos, advérbios, preposições etc.), devidamente explicadas e definidas em destaque e que são usadas para dar origem à nova palavra. As ilustrações de Helena Alexandrino enriquecem e dão colorido ao texto escrito.

Já Arthur Nestrovski, em *Bichos que existem e bichos que não existem* (2002)<sup>3</sup>, seleciona alguns bichos conhecidos (jabuti, cavalo-marinho, vaca), outros do imaginário mitológico (mula-sem-cabeça, unicórnio, lobisomem) e outros não tão conhecidos (assum-preto, bicho-da-seda, iauaretê) para descrevê-los com humor, plasticidade e sensibilidade, utilizando em sua estrutura composicional uma determinada entonação expressiva próxima à constituição dos verbetes; em alguns casos, acrescenta o verbo 'ser' logo em seguida ao termo a ser definido. Entretanto, aspectos muito mais ricos e interessantes sobressaem na obra de Nestrovski: seu texto tem a singularidade de dar a ver, ler e ouvir a descrição de animais de nossa fauna e de outras regiões, de outros países, bem como de seres do imaginário coletivo que povoam a mente e a cultura oral dos povos (aqui denominados de *bichos que não existem*), numa ressonância da cadeia de comunicação discursiva, desde tempos primordiais. Apenas um exemplo para ilustrar:

*A fênix é um passaro das Arábias. Não morre nunca. Ou melhor: morre muitas vezes queimada no fogo, e cada vez renasce das cinzas.*

*Como a fênix só renasce a cada 1.500 anos, fica difícil saber se foi ela mesma que renasceu. Mas os egípcios dizem que sim. Então é o único pássaro do mundo que é pai, mãe e filho de si mesmo.*

*Mania de explicação* (2001), de Adriana Falcão, é outro título instigante: trabalhando com a linguagem expressiva, a autora lança mão de definições mais próximas da realidade cotidiana da criança (que poderíamos chamar de conceitos espontâneos, como Vygotsky, 1987). O termo *mania* demonstra uma certa obsessão pela busca de sentido das palavras e do mundo circundante — outra característica peculiar da infância. A obra constitui-se de uma narrativa em que a personagem-menina, por achar o mundo um pouquinho complicado, tenta simplificá-lo, criando suas próprias explicações para as coisas. Assim, somos capturados pela beleza de frases, como: *Ela tentava explicar de um jeito que ele (o mundo) ficasse mais bonito*. E ao nos lembramos da força e do endereçamento dos enunciados, retomamos as reflexões de Bakhtin:

A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado... O destinatário do enunciado pode, por assim dizer, coincidir *pessoalmente*, com aquele (ou aqueles) a quem responde o enunciado... Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado... (2003, p. 301-302).

No exemplo *irritação é um alarme de carro que dispara bem no meio do seu peito*, retirado da obra de Adriana Falcão, há uma verdadeira associação de idéias que possibilita à menina relacionar coisas análogas.

É possível, pois, concluir que, no entrecruzamento dos gêneros, a autora de *Mania de explicação* soube bem selecionar os procedimentos composicionais e os recursos lingüísticos, enfim, o estilo de seu enunciado.

Outra obra da mesma autora, *Pequeno dicionário de palavras ao vento* (2003), embora não tendo sido catalogada como literatura infanto-juvenil<sup>4</sup>, aponta para uma enunciação cujos verbetes — colocados em ordem alfabética — foram primeiramente embebidos na cadeia de comunicação discursiva, de onde a autora, por meio de uma escuta sensível e, certamente, de sua criatividade, deles se apossou, como palavras alheias (“palavras ao vento”) e as tornou suas, contextualizando-as, conforme seus propósitos e despropósitos. Seguem algumas palavras ao vento:

**Blábláblá**

*Conversa de gente que desperdiça palavras.*(p. 17)

<sup>3</sup> Esta obra me foi sugerida pela Profª Dra. Sonia Monnerat Barbosa, do Instituto de Letras da UFF.

<sup>4</sup> Na ficha catalográfica da obra consta: Índices para catálogo sistemático: Português: Dicionários.

### ***Eclipse***

*Quando um astro acorda mais amostrado aquele dia e se mete na frente dos outros.*(p. 37)

### ***Fértil***

*O que pode vir a ser pai, mãe, fruta ou flor.*(p. 46)

Sem pretender esgotar o tema, gostaríamos de comentar, finalmente, a relevância da atitude explicitamente *responsiva ativa* (Bakhtin) de uma das autoras e autores estudados, com relação aos seus leitores potenciais. Para que o processo de comunicação verbal se concretize em sua totalidade, necessário se faz uma compreensão responsiva ativa por parte do ouvinte ou do leitor. Essa compreensão se dará, no caso específico dos leitores crianças e jovens, a quem se destinam as obras mencionadas no presente estudo, na medida mesma do compromisso e das intenções que presidem o todo do enunciado dos autores em provocá-los, instigá-los, estimulá-los a se relacionarem com o gênero e com o objeto livro — suporte desse gênero em questão, de forma a que se tornem participantes ativos da comunicação verbal.

Assim o faz, explicitamente, Regina Chamlian na introdução de seu livro, convidando o leitor a também *catar no dicionário substantivos, verbos, advérbios, preposições, prefixos, sufixos ou outros pedaços de palavras, levar para o laboratório de linguagem, misturar tudo conforme lhe der na cachola...inventar suas próprias criaturas.*

Ousando sempre mais, os autores e autoras partem para a imprevisibilidade, a pluralidade e a renovação do próprio gênero verbete, confirmando a seguinte assertiva de Bakhtin:

Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso... Toda ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias da língua nacional está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros (literários, científicos, publicísticos, de conversação, etc.), em maior ou menor grau,...o que acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso. (2003, p. 268).

As obras com as quais dialogam, inicialmente, são os próprios suportes originais do gênero verbete — o dicionário e a enciclopédia; porém, cada autor(a), com sua individualidade, seu estilo peculiar vai (re)criando, no processo de comunicação verbal, o gênero que atravessa as fronteiras do seu próprio domínio social de comunicação. Nesse sentido, mesclam-se transmissão e construção de saberes e a cultura literária, em que predominam os jogos de linguagem, desfazendo-se aquelas capacidades de linguagem dominantes relativas ao gênero em sua forma inicial.

O próprio Bakhtin, ao estudar o enunciado como unidade de comunicação discursiva, discorreu sobre o assunto:

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. (2003, p. 294)

Como se pode depreender, muito embora sejam os verbetes, em sua origem, um gênero discursivo estável e padronizado ao máximo e cujo intuito discursivo é expor, definir, não se pode pensar em termos de um gênero fechado em si, e muito menos de suportes textuais que impeçam a inclusão de outras e novas definições, principalmente em se tratando de literatura. Neste caso, os textos refletem experiências ou atitudes mais valorativas que, afinal, vão ao encontro do gosto e da curiosidade dos leitores infantis, em primeiro lugar.

Nesse ponto, lembramo-nos de uma das seis propostas de Calvino para este milênio — a leveza — e nos permitimos uma referência a certa passagem, muito de acordo com o que acabamos de estudar:

Cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso, digo para mim que à maneira de Perseu eu devia voar para outro

espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...

No universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo... (1990, p. 19-20).

- **Por uma experiência estética com ‘verbetes’ na escola**

O breve estudo que acabamos de empreender sinaliza, aos formadores de leitores iniciantes, a riqueza de possibilidades que o trabalho com o gênero do discurso ‘verbeta’ permite. Para tanto, cabe aos professores e agentes de leitura, de um modo geral, em primeiro lugar, ter um olhar perscrutador na leitura da literatura infanto-juvenil, com o intuito de selecionar uma diversidade de livros e textos que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças e jovens em relação ao gênero, pensando na ampliação de suas experiências como leitores e como produtores de textos.

O material que se pode ter à mão é rico o bastante para ampliar as capacidades de linguagem dominantes inerentes ao gênero em questão: isto, para nós, significa transitar entre o “escolar” e o “estético”, como afirmam Cafiero e Corrêa (2003, p.297). Depende também dos modos como os mediadores de leitura desenvolvem suas metodologias de trabalho com os textos – suportes desse gênero, de tal forma que tornem suas práticas pedagógicas mais dinâmicas, instigantes e desafiadoras, construindo com seus pares e com os próprios alunos as possíveis leituras para um mesmo texto e compreendendo as possibilidades temáticas e composicionais do gênero que o compõe. Trata-se, enfim, de uma atitude de emancipação e de letramento, conscientemente assumida, frente aos índices crescentes de reprovação e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

### Referências Bibliográficas

ANDRADE, M. M. de. *Conceito/definição em dicionários da língua geral e em dicionários de linguagens de especialidades*. Comunicação apresentada no II Congresso Nacional de Lingüística e Filologia: Rio de Janeiro (retirado da Internet: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos/ [www.filologia.org.br](http://www.filologia.org.br)).

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Discourse in life and discourse in art. In: *Freudianism. A Marxist critique*. New York: Academic Press, 1976 (trad. Cristóvão Tezza para uso didático – mimeo.).

CAFIERO, D e CORRÊA, H. T. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: *Livro didático de Língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Rojo, R., Batista, A. A. G. (orgs). Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2003.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Lições Americanas. Tradução de Ivo Barroso. Companhia das Letras: 1990.

DIONISIO, A. P. Verbetes: um gênero além do dicionário. In: *Gêneros textuais & ensino*. Dionisio, A. P. ; Machado, A. R. ; Bezerra, M. A. (orgs.) 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

GOULART, C. M. A. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Paiva, A., Martins, A., Paulino, G., Versiani, Z. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFM, 2003.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MELO, L. E. Um gênero de discurso: a explicação. In: *Aquisição da linguagem: conceito, definição e explicação na criança*. Silvia Dinucci Fernandes (org.). Araraquara: FCL/Laboratório Editorial. UNESP; S.P.: Cultura Acadêmica, 2003.



SMITH, M. M. In: *Competência lingüística e dicionário: uma feliz parceria*. Resumo de Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Lingüística e Filologia. Rio de Janeiro (retirado da Internet: [Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos / www.filologia.org.br](http://www.filologia.org.br) ).

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

**Títulos de literatura infanto-juvenil analisados:**

1. PAES, J. P. Dicionário. In: *Poemas para brincar*. Ilustrações de Luiz Maia. 4 ed. S.P. : Ática, 1990.
2. AZEVEDO, R. *A outra enciclopédia canina*. Desenhos de Alcy Liñares... [et al.]. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1993.
3. BLOCH, P. *Dicionário de humor infantil*. Ilustrações de Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
4. CHAMLIAN, R. *O livro dos desgatos*. Ilustrações de Helena Alexandrino. São Paulo: Paulinas, 2001.
5. FALCÃO, A. *Mania de explicação*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo, Moderna, 2001.
6. NESTROVSKI, A. *Bichos que existem e bichos que não existem*. Ilustrações de Maria Eugênia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
7. LINS, G. *Filho*. Texto e ilustrações. São Paulo: Brinque-Book, 2003.
8. LINS, G. *Mãe*. Texto e ilustrações. São Paulo: Brinque-Book, 2003.
9. DESMARTEAU, C. (trad. Adriana Lisboa). *Dicionário: o pequeno rebelde*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
10. FALCÃO, A. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*. Projeto gráfico e ilustrações de José Carlos Lollo. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

**O GÊNERO TIRA EM QUADRINHOS: UMA ANÁLISE DE SUA  
ESTRUTURA**

**Lenaide Gonçalves Innocente (PG – UNISUL)**

Aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio do Estado de Santa Catarina.

End. Rua: São Sebastião N.630

Vila Nova – Imbituba –SC

Cep= 88780-000

E-mail = [lenaidegi@yahoo.com.br](mailto:lenaidegi@yahoo.com.br)

Fone: (48) 255-5543.

## O GÊNERO RELATÓRIO COMO OBJETO DE ENSINO EM UM CURSO MODULAR TÉCNICO

Sueli Correia Lemes Valezi

Mestranda em Estudos de Linguagens – Universidade Federal de Mato Grosso/ Professora de Língua Portuguesa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso.

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de descrever o gênero relatório técnico com base na teoria sobre gêneros do discurso. O relatório técnico está sendo usado, no curso técnico de Construções Prediais, como objeto de ensino, no intuito de desenvolver a competência comunicativa do aluno e auxiliá-lo numa prática de produção textual de acordo com as novas exigências do mercado ocupacional.

**Palavras-chave:** gênero da atividade, gêneros do discurso, ensino técnico.

### Introdução

O curso modular de Construções Prediais do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso apresenta, em sua proposta curricular, uma habilidade cujo objetivo é desenvolver, entre os alunos, a produção de relatórios técnicos. Para tanto foi adaptada a estrutura de um trabalho monográfico científico no intuito de atender a proposta do curso e ensinar os alunos a desenvolverem a competência de produzir relatório técnico para que, profissionalmente, desempenhem o seu papel de modo eficiente. Partindo das teorias desenvolvidas dentro da área da Análise do Discurso, mais especificamente sobre gêneros do discurso, percebe-se que um gênero enraizado no meio acadêmico está sendo utilizado a fim de atender aos objetivos de um curso que visa à profissionalização do indivíduo. Para ministrar as aulas sobre relatório técnico, são conclamados os professores com habilitação em Língua Portuguesa. No entanto, para a produção desse gênero discursivo, exige-se conteúdo teórico e trabalho prático em várias outras habilidades técnicas e, assim, verifica-se um trabalho interdisciplinar no curso. A contribuição desta comunicação se dará no âmbito da amostragem do processo de transformação de um gênero discursivo que, partindo de velhas bases, firma-se como um novo modelo de texto para funcionar como objeto de ensino. O gênero torna-se emergente e, de acordo com Bakhtin, a flexibilização constitui uma característica dos gêneros, já que eles são conceituados como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Com base nesse contexto teórico lingüístico e contexto de ensino-aprendizagem, percebe-se a construção de um novo modelo para atender a uma outra “esfera de atividade humana”.

### Esfera de atividade humana

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão empírica ocorrida a partir de minha experiência como professora do Curso Modular Técnico, “Construções Prediais”. A experiência a que me refiro provém de meu envolvimento no curso desde o período em que ele estava sendo construído e no transcorrer de cinco anos como professora de habilidades que envolvem o ensino de Língua Portuguesa.

Como a Instituição deveria se moldar às novas propostas de ensino profissionalizante de acordo com exigências do MEC, foram criados os cursos modulares, cuja estrutura curricular foi organizada a partir das bases curriculares dos antigos cursos de regime integrado e pós-médio, ambos intitulados Edificações. No novo curso de Construções Prediais, as disciplinas receberam uma outra roupagem, ou seja, os conteúdos necessários à formação do profissional técnico passaram a ser ministrados por meio de habilidades e competências.

Entre as habilidades propostas no curso, estão aquelas que se inscrevem na área de linguagens, mais especificamente no ensino-aprendizagem de língua materna. Segundo o plano de curso, a língua portuguesa é vista como base instrumental para que os conhecimentos sobre construção civil sejam assimilados pelo aluno. Assim, são selecionados textos específicos da área, a fim de se desenvolver a prática de produção de leitura e textos.

Mesmo sabendo que o trabalho desenvolvido na habilidade de leitura de textos técnicos proporciona reflexões importantes sobre o ensino de língua portuguesa, pretendo, neste texto, focalizar minha atenção apenas na atividade de produção textual desenvolvida pela habilidade de Redigir Relatórios Técnicos, em cujas aulas o professor lança mão da proposta de trabalhar com um gênero textual que está funcionando como ponto de convergência entre áreas de conhecimento distintas no ensino de um curso técnico. Esse constitui um exemplo de

como a Língua Portuguesa pode ser ministrada, tendo o texto como objeto de ensino no intuito de atender aos objetivos de um curso. Os PCNs, a partir de teorias da ciência lingüística, também propõem que o ensino de língua materna seja feito por meio de textos e tendo por objetivo:

*Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequadas a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados. (p. 41)*

O curso de Construções Prediais é dividido em três módulos:

- Módulo 1- Planejamento e Projeto: dividido em três blocos, num total de 536 horas – título recebido: desenhista projetista.
- Módulo 2 – Execução de Obras: dividido em três blocos, num total de 480 horas – título recebido: mestre de obras.
- Módulo 3 – Manutenção de Obras: dividido em três blocos, num total de 664 horas – título recebido: Mestre de Obras de Manutenção

Apesar de a habilidade de Redigir Relatórios Técnicos estar presente em praticamente todos os blocos do curso, é preciso que o alunos consigam apreender as normas e a prática de produzir relatórios ao terminar o primeiro bloco do primeiro módulo. Para que o relatório seja construído, o aluno deve acionar conhecimentos teóricos e práticos de várias áreas do curso, principalmente das habilidades de Topografia e Mecânica de Solos. Temos, nesse caso, um trabalho interdisciplinar, visto que o relatório constitui o produto final de avaliação de várias habilidades em quase todos os blocos.

Esta pesquisa insere-se nesse contexto educacional e visa descrever o gênero discursivo escolar-técnico, que foi construído com base no gênero monografia como produção acadêmica, para ser utilizado na formação de um profissional que atenda às novas exigências do mercado de trabalho. Entre essas exigências está a produção de relatório, prática que está se tornando comum nas empresas envolvidas em atividades da Construção Civil, de acordo com depoimento do professor e engenheiro civil, idealizador do curso já citado. Pelo senso comum, o engenheiro é considerado um profissional que não precisa escrever para desenvolver seu trabalho, mas apenas fazer cálculos. Entretanto, espera-se que, por meio da inserção de uma atividade cotidiana de produção escrita, a visão que o profissional e a maioria das pessoas têm a respeito da expressão escrita possa ser modificada. Isso é necessário porque o mercado profissional tem se incluído, cada vez mais, no universo da cultura letrada e, portanto, praticante de atividades de uso da linguagem escrita.

Assim, a linguagem, através de textos escritos, torna-se mediadora entre práticas sociais de produção e troca de informação:

*Nesse contexto de trocas materiais e culturais, de busca pela informação e posterior utilização desta para construção do conhecimento, a linguagem se inscreve como sistema mediador de todos os discursos. Em função dessa potencialidade de mediar nossa ação sobre o mundo (declarando e negociando), de levar outros a agir (persuadindo), de construir mundos possíveis (representando e avaliando)), aumenta a necessidade e a relevância de novas práticas educacionais relativas ao uso de diferentes gêneros textuais e aos requisitos de um letramento adequado ao contexto atual. (Meurer e Motta-Roth, 2002:10)*

O curso de Construções Prediais propõe, com o objetivo de atender a uma prática social emergente no mundo do trabalho, a produção de relatório como uma atividade que pode ser considerada de letramento (Soares, 2003: 47), pois o aluno passa a cultivar a escrita a partir da utilização de um gênero textual exigido em uma “dada esfera de atividade humana”.

## **A teoria sobre os gêneros**

Podemos reconhecer, nesta pesquisa, que o gênero relatório constitui um instrumento de comunicação utilizado em três campos discursivos distintos: o meio acadêmico de graduação e pós-graduação, o curso técnico e o contexto profissional. Embora o texto nos referidos contextos apresentem estrutura que possam ser semelhantes, ou

seja, características do gênero de base estrutural comum, admite-se, pela teoria bakhtiniana, que constituem gêneros discursivos diferentes, por se tratarem de práticas humanas em campos diferentes.

Sobre gêneros instituídos pela prática social, Bakhtin (2000:279) teoriza:

*A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu 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. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso.*

Com base na definição de Bakhtin, temos a instituição escolar, reconhecida como uma esfera de atividade humana que está utilizando um gênero textual como objeto de ensino.

Marcuschi (2002:22) retoma as três características que Bakhtin estabelece ao gênero e elege a expressão gênero textual como sendo a mais adequada para se referir aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresenta características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Pilar seleciona o conceito de Meurer para fazer referência à função do gênero:

*(...) gênero textual é um tipo específico de texto, caracterizado e reconhecido pela função específica, pela organização retórica mais ou menos típica e pelo contexto onde é utilizado. (Pilar, 2002:160)*

Já Maingueneau (2004: 61) define gêneros do discurso como sendo:

*(...) dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes.*

Esse mesmo autor cita, entre os exemplos, o relatório de estágio como um gênero existente apenas em função do relacionamento entre empresas e estudantes que procuram experiência profissional, de professores para aplicação e avaliação de atividades escritas, além de um sistema aberto ao mundo do trabalho.

Ainda conceituando gêneros, Maingueneau (p.63) diz que eles são úteis devido a um fator de economia cognitiva, e também como forma de assegurar a comunicação. Para tanto, ele cita Bakhtin:

*(...) Se os gêneros do discurso não existissem e se não tivéssemos o domínio deles e fôssemos obrigados a inventá-los a cada vez no processo da fala, se fôssemos obrigados a construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível. (p.63)*

A noção de gênero foi concebida a partir de obras literárias da antigüidade clássica. Recentemente essa noção foi estendida para todos os tipos de produções verbais. Bakhtin construiu sua teoria sobre gêneros estudando obras literárias, como os romances de Dostoiévski. Classificou os gêneros em primários e secundários, que englobam, respectivamente, os textos orais e os textos escritos.

Apesar de a classificação triádica de Bakhtin - tema, estilo, estrutura composicional- ser considerada necessária para a análise de gêneros, foi na teoria de Maingueneau (2004:66) que encontrei uma caracterização mais detalhada para compreender melhor os critérios e as condições de êxito para a realização de um gênero discursivo. Ei-los:

- i. **Uma finalidade reconhecida** - todo gênero do discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa. Essa finalidade se define ao se responder à questão: “Estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”
- ii. **O estatuto de parceiros legítimos** – nos gêneros do discurso já estão pré-determinados os papéis que desempenharão o enunciador e o co-enunciador.

- iii. **O lugar e o momento legítimos** - o contexto histórico e geográfico é algo constitutivo do gênero, englobando os espaços convencionais, a periodicidade, a duração de encadeamento, a continuidade e a validade.
- iv. **Um suporte material** – todo gênero, para se realizar, necessita de veículo de comunicação. A simples mudança de meio, de suporte material, modifica o gênero.
- v. **Uma organização textual** - o gênero, ao se materializar, apresenta os modos de encadeamento de seus constituintes: das frases aos seus conjuntos maiores.

Além dessa caracterização, Maingueneau recorre a três elementos:

- a) **o contrato** – aceitação de regras e sanções reconhecidas pelo enunciador e co-enunciador.
- b) **o papel** – cada gênero implica os parceiros sob a ótica de uma condição determinada e não de todas as suas determinações possíveis.
- c) **o jogo** – os participantes devem observar as regras pré-estabelecidas e a possível transgressão delas fará com que o participante se veja “fora do jogo”.

Sobre esse último aspecto, Maingueneau ressalta a possível ocorrência da flexibilização das regras do discurso, diferentemente das regras de um jogo comum. Como as regras dos gêneros do discurso não são totalmente rígidas, eles podem se transformar. E admitir a não-estaticidade dos gêneros faz parte também da teoria bakhtiniana, assinalada na afirmação de que eles constituem “tipos *relativamente* estáveis de enunciados”.

Essa flexibilização ocorre devido às transformações da sociedade e às mudanças nos contextos de produção. Partindo dessa característica, é possível considerar o relatório técnico como um gênero que está em processo de construção, devido às mudanças provenientes das novas exigências do meio profissional. É o que veremos na descrição do gênero.

### As bases para a construção do gênero relatório técnico

Como já foi dito, o relatório técnico foi proposto como objeto de ensino do curso de Construções Prediais, principalmente para desenvolver a competência comunicativa dos alunos no uso de gêneros escritos. Espera-se, com essa produção, desenvolver a capacidade de pesquisa bibliográfica, de síntese e de registro organizado de acordo com normas técnicas que regulamentam as atividades práticas da atividade profissional. Esse gênero é também um instrumento de avaliação para a progressão do aluno no curso.

Para ministrar as aulas da habilidade de redigir relatórios técnicos, são convocados os professores com formação acadêmica em Letras. Como o aluno precisa “dominar” o código escrito da língua, espera-se desses professores a orientação nessa área. Além desse conhecimento esperado de todo professor de língua portuguesa, é necessário também o domínio de regras que determinam a produção escrita técnica e, sobretudo, de conteúdos da disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica. É necessário, principalmente, conhecer as normas da ABNT que regem o trabalho científico. Como empregar normas técnicas da ABNT constitui prática comum em quase todas as atividades desenvolvidas pelos engenheiros, a produção do relatório técnico não poderia estar em desacordo com essa prática.

A seguir, partiremos inicialmente dos conceitos que as obras de metodologia científica registram sobre o trabalho científico, a fim de visualizar como esse tipo de literatura conceitua e caracteriza o gênero em análise.

De acordo com Azevedo (2000: 50) “trabalho científico é um texto escrito para apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida, como parte de cumprimento de exigências funcionais acadêmicas. (...) Como todo trabalho científico, cada uma destas tarefas representa a etapa final de uma investigação.”

O autor propõe o modelo que ele denomina de IRMRDC, as iniciais da seguinte estrutura: 1. Introdução; 2. Revisão de Literatura; 3. Materiais e Métodos; 4. Resultados; 5. Discussão; 6. Conclusão.

Após especificar como devem ser desenvolvidas cada uma dessas partes do trabalho, o autor apresenta o modelo IDC, organizado em três partes: 1. Introdução; 2. Desenvolvimento; 3. Conclusão.

Há ainda referência aos itens complementares, como as referências bibliográficas, anexos ou apêndices, índice e glossário. No transcorrer de sua explanação sobre o assunto, o autor admite não existir uma maneira única de organizar um texto científico, porque um paradigma para o trabalho quem irá estabelecer será a instituição para qual o texto for dirigido.

Já Medeiros (2000:188) conceitua trabalhos científicos como sendo “variados tipos de textos elaborados segundo estrutura e normas preestabelecidas” e entre eles está a monografia, concebida como “uma dissertação que trata de um assunto particular de forma sistemática e completa”. Ele sugere a seguinte estrutura composicional: 1. Introdução – contendo informações sobre o objeto estudado e sobre o objetivo do texto, justificativa, problematização e metodologia da pesquisa; 2. Revisão da Literatura; 3. Desenvolvimento – contendo exposição de argumentos, contra-argumentos e provas; 4. Conclusão; 5. Apêndice; 6. Bibliografia.

Conhecendo essa estrutura do trabalho monográfico científico, o professor idealizador e responsável direto pela criação e implantação do Curso de Construções Prediais na instituição, incluiu, no plano de curso, a habilidade de Redigir Relatórios Técnicos, baseando-se em sua experiência profissional de contato com as empresas prestadoras de serviços na área da construção civil. De acordo com o seu relato, essas empresas praticam a produção de relatórios técnicos, no intuito de apresentar os resultados obtidos em um determinado serviço solicitado pelo cliente. Apesar de esses relatórios exibirem uma estrutura com tópicos diferentes, o professor, ao analisá-los, chegou à conclusão de que o conteúdo registrado neles era bastante próximo daquele geralmente visto nos trabalhos monográficos. Pela análise que o professor fez nos relatórios de algumas empresas, ele observou três modelos:

1. Relatório-formulário: considerados de estrutura simples, porque geralmente compõem-se de uma ficha previamente elaborada pela empresa, para que, no final do dia, possa ser preenchida com dados que o empregado obteve a partir de suas atividades profissionais.
2. Relatório IDC: composto de uma estrutura bastante comum: introdução, desenvolvimento e conclusão.
3. Relatório mais elaborado, com: a) capa: nela é apresentada a identificação da empresa e do empregado responsável pelo serviço; b) apresentação: essa parte apresenta uma composição textual cujo conteúdo se aproxima do texto considerado “introdução”; c) ensaios efetuados: nessa parte o autor costuma registrar uma primeira parte dos métodos usados; d) metodologia: nessa parte o autor continua registrando os métodos, com o acréscimo dos materiais utilizados; e) resultados obtidos: considerada a parte em que as discussões são incluídas; f) considerações finais; g) última página contendo local, data e identificação da empresa.

O professor observou também que há empresas que costumam registrar em seus relatórios uma pequena revisão bibliográfica.

Pelo que veremos a seguir, a inclusão de práticas de produção de relatórios nas empresas é baseada geralmente em sugestões da literatura que aborda a produção de textos. Entre essas obras de orientação, identifiquei uma que registra uma classificação de quatro tipos de relatórios, os quais apresentam estruturas bastante próximas daquelas observadas pelo professor. (Pereira, 1997: 125):

1. Relatório-resumo: relata os fatos concisamente, apenas enumerando, citando os elementos básicos. Usado principalmente para trabalhos diários (relatório diário), prestação de contas, informações rápidas.
2. Relatório-roteiro: é usado como medida de economia de esforço e tempo. Nele o relator apenas completa um formulário previamente elaborado. É o relatório mais utilizado atualmente em grandes empresas, escolas, órgãos estatais, bancos (cadastros).
3. Relatório-narrativo: narra minuciosamente os fatos em ordem cronológica, sem omitir detalhes. Tem seu emprego indicado quando se deseja analisar em profundidade um assunto. É mais usado nas áreas jurídicas, científicas e técnicas.
4. Relatório em tópicos: agradável visualmente, fácil de ser lido e analisado, o relatório em tópicos é o melhor e o mais largamente utilizado, prestando-se a todos os fins. Os assuntos são agrupados em ordem lógica, sob um título motivador, que resume o assunto tratado em cada parte.

Procuro, a seguir, caracterizar o gênero relatório que está sendo usado no curso técnico.

### **Relatório técnico: um gênero como objeto de ensino:**

Pelas considerações de Bourdieu, o comportamento lingüístico do usuário da língua reflete o mercado lingüístico em uso na comunidade. No caso em análise, é o mercado ocupacional que está determinando a inserção de uma prática que antes não era comum na área da engenharia .

*Segundo Bourdieu, o universo das relações sociais é um sistema de trocas simbólicas. O comportamento lingüístico, em especial, baseado em relações sociais, não foge ao sistema de trocas simbólicas de uma comunidade. Considera ele que os componentes do mercado lingüístico são a escolarização e o mercado ocupacional.*

*Bourdieu distingue entre capital simbólico ou cultural e o capital econômico. Em outras palavras, duas pessoas podem ter a mesma classe econômica, receber o mesmo salário e ter o mesmo nível de vida, mas a sua cotação cultural pode ser diferente. (...)*

*Portanto, por mercado ocupacional entende-se a correlação entre o tipo de atividade profissional desenvolvida por uma pessoa ao longo de sua vida e a necessidade do uso de formas lingüísticas de prestígio. (Silva, 1996: 63)*

Como o mercado ocupacional tem exigido, progressivamente, um profissional apto a desenvolver práticas sociais de leitura e escrita, mais especificamente que esteja capacitado a estar letrado em sua respectiva área, dominando as “formas lingüísticas de prestígio” da área técnica., considero que a implantação, no curso, da habilidade de Redigir Relatórios Técnicos, constitui uma prática esperada dentro das necessidades desse mercado ocupacional.. Nesse caso, visualiza-se uma prática real dentro de uma esfera de atividade humana competitiva e, conseqüentemente, afuniladora. Engendra-se um gênero, portanto, de acordo com as necessidades do grupo social:

*As ações de linguagem se concretizam discursivamente dentro de um gênero de discurso como um processo de decisão. Nas mesmas condições contextuais, para um mesmo referente, os discursos produzidos podem apresentar características diferentes. (...) Essa decisão vai depender do gênero discursivo em uso no grupo social e de um cálculo de sua pertinência e de sua eficácia em relação ao objetivo da ação. (Brandão, 2000:26)*

Antes de iniciar especificamente a caracterização do gênero relatório, é importante ressaltar que, de acordo com Brandão, inspirada em Bakhtin, “quando o aluno fala/escreve ou ouve/lê um texto, ele antecipa ou tem uma visão do texto como um todo acabado justamente pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações de linguagem” (Brandão, 2000: 37). Todavia, o aluno recém-chegado ao curso técnico de Construções Prediais, não tem esse reconhecimento prévio de que fala Brandão. Para Bakhtin há gêneros discursivos apreendidos pelo indivíduo antes mesmo de sua aquisição da língua e da gramática, como por exemplo a missa ou a festa infantil. Os alunos do curso técnico certamente já têm internalizado muitos gêneros em seu cotidiano social; No entanto, eles não reconhecem o gênero relatório, por não estar presente em suas práticas sociais. Assim, acabam considerando a produção que lhes é proposta como algo extremamente complicado e isso ocorre em conseqüência da não familiaridade com o gênero.

Geralmente a escola, no intuito de fazer com que os alunos apreendam as características do gênero, oferece ao aluno modelos de textos. Com o mesmo objetivo, é apresentado, ao aluno do curso, um material de orientação elaborado com a mesma estrutura que se exigirá no relatório técnico. O material constitui, portanto, um modelo para a futura produção a ser feita pelo aluno, além também de caracterizar cada uma das divisões e subdivisões do relatório. Todas as orientações para a produção são baseadas em normas da ABNT.

Um gênero, segundo Maingueneau (2004: 63) é útil por constituir-se em “um fator de considerável economia cognitiva”. Na tarefa de produzir um relatório, o aluno terá que sintetizar as informações teóricas e práticas apreendidas no transcorrer das aulas do bloco e organizá-las em um texto de acordo com uma estrutura pré-determinada. Há, assim, uma economia de tempo e de cognição, pois o aluno parte de uma escolha já feita pelo curso e selecionará apenas o que considera importante registrar em seu trabalho para ser avaliado pelo professor.

Entre as habilidades postuladas pelo curso, figura o domínio do gênero relatório, primeiro na vida acadêmica do aluno e depois na sua vida como profissional técnico.

Na instituição escolar o relatório pode ser caracterizado como um gênero, pois ele apresenta as características citadas por Maingueneau (2004: 65):

### **1. Uma finalidade reconhecida**

O relatório tem como objetivo registrar os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante as aulas teóricas e práticas do bloco. Considerado um instrumento de avaliação, o relatório servirá para que os professores envolvidos



no processo de produção verifiquem se os objetivos de suas respectivas habilidades foram alcançados. Só haverá progressão do aluno no curso se ele realizar satisfatoriamente a atividade exigida. Tanto o professor quanto o aluno já têm internalizada a finalidade a que se propõe a produção de um relatório.

## 2. O estatuto de parceiros legítimos

Na instituição escolar, os papéis de enunciator e co-enunciator já são reconhecidamente enraizados pela experiência das partes envolvidas no processo de produção. No gênero discursivo aula, o professor cumpre o seu papel de enunciator, ou seja, ele controla e retém a troca de informações, enquanto o aluno é o co-enunciator dessa atividade discursiva, pois este deve decodificar as informações e registrá-las em seu acervo cognitivo. Já na produção de relatório, invertem-se os papéis de enunciator e co-enunciator: é do aluno que parte a fala e é ao professor que ela é direcionada. Mesmo assim, a posição de autoridade ainda é do professor, por ser ele o “detentor” do conhecimento que estará sendo registrado no relatório. Essa autoridade reconhecida na enunciação é mencionada por Maingueneau por meio da definição do sociólogo Pierre Bourdieu:

*Este reconhecimento (...) só é atribuído gratuitamente sob certas condições, aquelas que definem o uso legítimo: deve ser pronunciado pela pessoa legitimada para fazê-lo (...); deve ser produzido em uma situação legítima, ou seja, diante de destinatários legítimos (...); enfim, deve ser enunciado sob formas legítimas (sintáticas, fonéticas, etc.). (Maingueneau, 1997: 37)*

## 3. O lugar e o momento legítimos

A escola, considerada como uma esfera pública de interação social, constitui um local legítimo para institucionalizar um gênero. A escola é um lugar social de articulação de discursos, uma instituição que permeia as esferas privadas/cotidianas e as públicas, com o intuito de construir um sujeito social capaz de atuar na vida pública. O sujeito-educando, que geralmente tem experiência apenas com os gêneros primários, cotidianos e privados, insere-se em uma instituição a fim de adquirir experiência dentro das esferas públicas de discurso. O aluno precisa ver o espaço e o período escolar como legítimos para a busca de recursos comunicativos que construirão sua competência comunicativa na produção de textos escritos e orais.

No caso do relatório técnico, visualiza-se uma atividade interativa entre professores e alunos. É a partir dessa produção que se verificará a competência comunicativa do futuro técnico.

## 4. Um suporte material

A dimensão midiológica do relatório é restrita. Não se espera uma publicação de larga escala, como no caso de uma notícia, pois no relatório são poucos os interlocutores envolvidos: o aluno e alguns professores. O relatório deve ser impresso em um único exemplar, nesse caso utiliza-se o computador como instrumento para registrar o conteúdo do trabalho no suporte material – o texto escrito impresso. O computador é exigido, porque, entre as normas da ABNT que determinam a composição do relatório, têm-se aquelas que determinarão a sua apresentação com relação à disposição gráfica, divisão do trabalho, ou seja, a formatação. Com raras exceções são permitidos relatórios manuscritos, pois, ao utilizar esse suporte material, o aluno dificilmente estará atendendo às normas de apresentação de acordo com a ABNT.

## 5. Uma organização textual

De acordo com Maingueneau, essa característica pode ser melhor analisada pela Linguística Textual. Todavia, é possível dizer que identificar a organização textual equivale a identificar a estrutura composicional, conforme a classificação triádica de Bakhtin. Assim, a estrutura exigida para a produção do relatório técnico, de acordo com Conciani (2000) é a seguinte:

1. **Capa:** identificação do trabalho. Deverá conter o nome da instituição, a gerência à qual o curso está ligado, o nome do curso, o título do trabalho, o nome do aluno e do interessado pelo trabalho, local e data.
2. **Introdução:** texto de apresentação dos aspectos gerais do trabalho, da importância do assunto que está sendo esboçado e os objetivos do trabalho.
3. **Referencial teórico:** nele se registrarão as informações da literatura técnica acerca do trabalho em curso. O texto deverá ser claro e conciso para que o leitor reconheça a capacidade de síntese do autor. Não se deve copiar livros e nem normas técnicas da construção civil. Espera-se do autor um registro dos conceitos teóricos que se

relacionam com o trabalho técnico. Nessa parte o autor não pode expor suas idéias, no entanto, será exigida uma organização de forma crítica do texto.

4. **Materiais e métodos:** nesse capítulo o autor deverá descrever rigorosamente quais foram os materiais empregados no trabalho e os métodos (ou procedimentos) adotados para estudos e análises.
5. **Resultados e discussões:** nesse capítulo, deverão ser apresentados os resultados e as discussões para logo em seguida proceder uma avaliação de sua qualidade a partir da comparação com valores teóricos e/ou usuais, conhecidos da literatura ou da prática profissional. Justificam-se e desprezam-se os resultados que eventualmente não atenderem ao esperado. Em seguida, o autor deve fazer uma análise desses resultados conforme a metodologia proposta no item materiais e métodos.
6. **Conclusões:** notas que encerram o trabalho, deixando evidente a conclusão do autor.
7. **Bibliografia:** apresentação de todas as obras que foram consultadas e/ou citadas no texto.

Cada um desses capítulos deverá obedecer às normas técnicas da ABNT sobre apresentação de trabalhos, principalmente com relação à formatação. Além disso, a linguagem a ser utilizada no relatório deve seguir às regras determinadas pela norma padrão da língua, mais especificamente uma linguagem característica do discurso dissertativo de caráter científico. Espera-se, ao exigir essa linguagem, que o texto seja objetivo, claro e preciso.

Ainda com relação à linguagem, verifica-se uma tentativa de incorporar características típicas do discurso científico, como a objetividade e a impessoalidade. No entanto, ao analisar algumas dezenas de relatórios, verifiquei a ocorrência de uma intersecção entre os discursos científico e técnico, pois, não se percebe o rigor lexical da linguagem científica, mas sim a inclusão de um jargão técnico próprio de iniciantes de uma profissão e de um registro lingüístico mais coloquial, proveniente do universo familiar e social. do aluno-produtor. A concisão e a precisão, características extremamente exigidas nas práticas dos profissionais da área técnica, são percebidas nos textos por estes apresentarem geralmente uma linguagem simples e bastante sintética. Além disso, geralmente as partes de *materiais e métodos e resultados e discussões* são construídas utilizando-se a estrutura em tópicos e tabelas.

Para finalizar este texto, convém lembrar que a comunicação verbal só é possível por meio de gêneros, materializados em textos. Os “gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” e são caracterizados “muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais.” (Marcuschi, 2002: 20). Assim, o relatório técnico constitui um gênero, porque, além de ele apresentar uma organização textual passível de análise e modelagem, ele atende a uma função comunicativa, cognitiva e institucional. Na minha pesquisa esse gênero está condicionado a uma prática sócio-discursiva escolar, com vistas a uma prática sócio-discursiva profissional. As condições de produção de um relatório nas esferas de atividades – a escola e a profissão de técnico da construção civil – são diferentes, pois, enquanto a primeira situa-se num contexto de aprendizado em que as relações são flexíveis e permite-se refazer um texto várias vezes, a segunda exige maior precisão do produtor, não permitindo, na maioria das vezes, a refacção de um texto.

### **Considerações finais**

Optei por realizar a descrição do gênero relatório técnico por se tratar de uma prática discursiva incomum no universo escolar. Percebe-se a tentativa de fazer valer, na prática, alguns conceitos que estão inscritos nas teorias lingüísticas, as quais serviram de base para que os representantes das instâncias públicas criassem paradigmas educacionais como forma de “nortear” o trabalho do professor. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o professor de língua portuguesa deve desenvolver seu trabalho com textos, e para que isso se realize, ele necessita inserir, em suas práticas educacionais, os gêneros textuais. No curso técnico visualizei uma prática de ensino de línguas de acordo com a sugestão dada pelos Parâmetros, pois tem-se um gênero como objeto de ensino, com base nas novas atividades desenvolvidas pelo domínio discursivo profissional-técnico. Considero, portanto, que o gênero relatório tem-se instituído como uma prática escolar que tem procurado inovar quanto ao seu estilo e quanto à sua estrutura composicional.

Haveria gêneros ideais para o ensino de línguas? Deve-se admitir que a escolha do gênero ocorrerá de acordo com as necessidades sócio-comunicativas do grupo social ao qual os alunos pertencem. A forma do gênero é importante, mas não será ela que determinará as escolhas, pois ele é determinado pelos objetivos do falante, ou seja, é uma questão de uso.

Mesmo sabendo que muitos gêneros são apreendidos pelo indivíduo, em seu convívio social, a escola constitui o espaço legitimado para a aquisição dos gêneros secundários. Geralmente para esses gêneros exige-se do aluno um domínio de construções lingüísticas próprias da escrita, no caso as normas da língua-padrão. É o caso do relatório técnico. E para o aluno esse é um dos principais fatores de entrave para que ele produza seu texto com eficiência e sucesso. Esse aspecto merece uma pesquisa mais detalhada; ele não foi focado neste trabalho, mas poderá ser algo essencial a ser analisado em um outro momento.

### Referências Bibliográficas:

- AZEVEDO, I. B. *O Prazer da Produção Científica*. 8. ed. São Paulo: Editora Prazer de Ler, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. (trad.) Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRANDÃO, H. N. (coord.) *Gêneros do Discurso na Escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 5)
- CONCIANI, W. *Roteiro para elaboração de relatórios e trabalhos*. Cuiabá: CEFETMT, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et alli (orgs). *Gêneros textuais e Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, Editora da UNICAMP, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Análise de textos de Comunicação*. (trad.) Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MEDEIROS, J. B. *Redação Científica. A prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- PARÂMETROS Curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PEREIRA, G.C. *A palavra – expressão e criatividade*. São Paulo: Moderna, 1997.
- SILVA, G. M. O. Variáveis sociais e perfil do *corpus* censo. In: SILVA, G. M. O.; SCHERRE, M. M. P. (orgs). *Padrões sociolingüísticos. Análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Lingüística e Filologia, UFRJ, 1996.
- SOARES, M. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# O GÊNERO DO OPINAR EM DEBATE: ANÁLISE DO TEXTO “PROFESSOR SABE-NADA” de GILBERTO DIMENSTEIN

Adair Vieira Gonçalves (PG-UEL)

## Introdução

A escola, de forma ampla, tem procurado trabalhar, com o intuito de ampliar a capacidade crítica dos educandos, com o gênero opinativo. Para a análise presente, escolheu-se o texto de Gilberto Dimenstein, publicado em 30 de maio de 2004, na seção Cotidiano, na Folha de S. Paulo, pág. 8. Para a consecução deste artigo, adotaremos a perspectiva enunciativa, baseando-nos no construto teórico do sócio-interacionismo discursivo de Bakhtin e Bronckart. Nosso propósito, devido à exigüidade espacial, é analisar, mesmo que de forma breve, a infraestrutura textual e a organização interna do texto supracitado. Na infraestrutura, avaliaremos o plano textual global, os tipos de discurso e as seqüências textuais. Na abordagem das operações de textualização, faremos uma análise dos elementos de conexão que têm a função de marcar as junções na progressão temática. Por fim, teceremos considerações a respeito dos mecanismos enunciativos, dentre eles o posicionamento enunciativo/ vozes e as modalizações. Para tal finalidade e faz-se necessária, ainda que rapidamente, a conceituação teórica de dialogismo e de gênero textual<sup>1</sup>

## 1.1 Conceituações

A linguagem será entendida num prisma interacionista, já que esta reconhece o sujeito ativo em sua produção lingüística, o qual realiza um trabalho constante com a linguagem nos textos orais e escritos, e esse trabalho é resultado da exploração, consciente ou não, dos recursos formais e expressivos que a língua coloca à disposição do falante.

Segundo Machado (2004:18) o gênero “é aquilo que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade. Os gêneros textuais existem antes de nossas ações no cotidiano e são, obviamente, necessários para realizações de diversas ações. São, para a autora, “mecanismos fundamentais de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”. Outra característica dos gêneros é a sua modificação ao longo de sua existência histórico-social, como por exemplo, uma carta pessoal de hoje, séc. XXI, que, obviamente, incorporou características linguageiras atuais, do ramo da informática.

Para a consecução deste trabalho, adotamos, conforme Bronckart, a denominação Gênero Textual. Para o autor, o texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente”. Ainda para o mesmo autor, todo texto inscreve-se, por necessidade, em um outro conjunto de textos ou em um gênero. Por isso, denominamo-lo gênero textual. Os discursos, são, por outro lado, no dizer do autor, “um trabalho de semiotização ou de colocação em forma discursiva” e, conseqüentemente, são em número limitado. Bakhtin, (1997, p.279) define gênero como “qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro”. No dizer do autor, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. A esse fato, Bakhtin denomina gênero discursivo.

O gênero em análise, artigo opinativo, caracteriza-se por desenvolver um ponto-de-vista do autor que o escreve. Nele analisa-se uma questão atual, de natureza polêmica, que gera controvérsias, para isso assume uma forma particular de uma seqüência argumentativa, uma vez que visa desenvolver um raciocínio argumentativo, que defende uma opinião. Bronckart (op.cit) propõe estudar a linguagem sócio-discursivamente. Isto significa tentar elaborar um modelo das condições de produção do texto e de sua organização, mas, sobretudo, compreender as ações humanas e as interações sociais. Pode-se dizer que o “gênero artigo opinativo está na base do surgimento dos jornais (a partir de 1700), pois naquele momento (época da luta entre liberais e absolutistas) quase todos tinham fins políticos e doutrinários. A idéia de um jornal neutro só vai se fixar no fim do séc 19 e, mais apropriadamente, no início do Séc 20, quando os jornais se tornam empresas de fato”. (Bonini, por correspondência eletrônica). Melo (1985), afirma que o jornalismo opinativo é anterior ao informativo. Os primeiros jornais (inclusive brasileiros) começaram com uma grande carga de crítica e foram, inclusive, grandes responsáveis pelo movimento republicano. Era através dele que os republicanos manifestavam-se, na tentativa de derrubar o Império.

---

<sup>1</sup> Para a consecução deste trabalho, adotar-se-á, baseando-nos na definição de Marcuschi, a denominação Gênero Textual que, conforme o autor, “são produtos culturais, sociais e históricos, que passam a existir a partir de determinadas práticas sociais”.



### 3.1 Os tipos de discurso

Segundo Bronckart (2003, p.138) qualquer que seja o gênero a que pertence um texto, este será constituído por segmentos de estatutos diferentes: os tipos de discurso. E é nesse nível dos tipos de discurso que se podem identificar regularidades de organização de marcas lingüísticas. Os tipos de discurso revelam a construção das coordenadas de mundos virtuais- os mundos discursivos- que são “radicalmente diferenciados do mundo empírico dos agentes” (op. cit.139). Os mundos discursivos são, portanto, a base dos segmentos de tipos de discurso no mundo discursivo (virtual, semiotizado). Neste último, a linguagem pode ser organizada de forma conjunta ( de acordo com as diretrizes/coordenadas do mundo ordinário, empírico. Por outro, a linguagem pode apresentar-se de forma disjunta do “mundo ordinário da ação”. (Bronckart, p.152) Assim sendo, os mundos, de acordo com o autor, são ancorados em dois “pilares”: do narrar e do expor. Ademais os tipos de discurso podem, dependendo das suas marcas típicas, ser divididos em Implicados e Autônomos. Para estar implicado, o texto ou seu segmento deixa explícitas as marcas do agente numa determinada ação linguageira. Por outro lado, o texto ou seus segmentos podem manter uma relação de “independência completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem”, Bronckart, (2003, p.161). Para avaliarmos com maior precisão tais relações no artigo opinativo de Dimenstein, far-se-á um levantamento das marcas que o caracterizam.

Professor Sabe Nada	Pronomes 1º Pessoa Singular e Formas Verbais correspondentes	Pronomes na 1º pessoa do Plural	Dêiticos temporais e/ou espaciais	Frases não-declarativas		
				Interrogativa	Exclamativa	Imperativa
	não há	estamos notamos	no mês passado	3	-	-
			nos últimos vinte anos			
			Em 1985			
			Em mais de 20 anos			
			na segunda			
			muito tempo depois			
			muitas vezes			
			até agora; na cidade de S. Paulo			
			na semana passada; no Brasil			

Os dados demonstram que o texto pode ser enquadrado como "discurso interativo implicado. Faz parte do agrupamento de gêneros do argumentar, já que discute uma questão controversa. A implicação também pode ser evidenciada pelos verbos auxiliares que denotam modo verbal. Tal característica ocorre nos seguintes trechos: “*pode fazer*”; “*ser colhida*”; “*devem ser*”; “*deveriam ter descontos*”; “*deveriam ser*”. Outro dado importante que marca a implicação da ação da linguagem são os verbos. Estes, ao marcar a implicação, devem estar no presente (tempo da simultaneidade), pretérito perfeito (valor de anterioridade) e o futuro perifrástico (valor de posterioridade). Dada a grande quantidade destes verbos no texto, analisamos apenas os três parágrafos iniciais. Exemplos: *há, capaz, têm, é, trabalha, notamos, dobra, saltou, baixou, significa, cursam, terão, exibirá, significam*.

### 3.2 Os tipos de seqüência

De acordo com Bronckart (2003, p.225-226) a seqüência argumentativa “pretende descrever os processos da lógica natural, do pensamento ou de raciocínio”. Constitui-se pela fase das premissas (em que se defende a tese), pela fase de argumentação (elementos comprobatórios da tese), fase da contra-argumentação e, por último, pela fase da conclusão

Feita a análise dos tipos de seqüência<sup>2</sup>, observou-se que, como já era esperada, as seqüências argumentativas<sup>3</sup>, (11) ao todo, em artigos tidos como opinativos, aparecem em maior número de vezes, uma vez que o agente produtor está expondo uma temática de natureza analítica, contestável, polêmica. Elas estão, como já esperado, nas fases de argumentação e de contra-argumentação do agente-produtor, tendo em vista a mobilização de provas e argumentos a fim de corroborar a premissa inicial. As seqüências explicativas (5), de acordo com Bronckart, “origina-se na constatação de um fenômeno incontestável”. A alta freqüência dela em artigos opinativos deve-se ao fato de poder apresentar as propriedades de um objeto, de uma situação, de um acontecimento que, à primeira vista, pode parecer problemático (de difícil compreensão) ao destinatário. Exemplificando melhor: ao introduzir a temática, o jornalista faz uma constatação surpreendente: “ *da população empregada na cidade São Paulo (...), cerca de 46% tem diploma de ensino médio ou superior*”. A constatação serve como “ancoragem” para a argumentação que vem em seguida. Apresentadas as considerações sobre os tipos de seqüência, neste momento, apresentamos as configurações dos tipos presentes, em forma de tabela.<sup>4</sup>

L1 a L3	seqüência explicativa:	introduz-se um assunto que não pode ser contestado: 46% da população empregada possui diploma de curso superior representando um crescimento de 20% nos últimos 20 anos.
L4 a L5	seqüência argumentativa	constatação de partida: salto expressivo da população diplomada.
L5 a L10	seqüência explicativa:	apresentação de dados estatísticos que comprovam a constatação inicial
L 11	seqüência argumentativa	o agente-produtor imagina um interlocutor com quem dialoga e faz uma pergunta retórica
L12 a L14	seqüência argumentativa:	apresentação de argumentos: as metrópoles estão “abastecendo” a população de conhecimento.
L 15 a L18	seqüência explicativa:	apresentação de dados incontestáveis que demonstram a precariedade da formação do professor brasileiro.
L 19 a L20	seqüência argumentativa	argumento defendendo a premissa inicial: os professores matriculariam seus filhos em instituições privadas se tivessem poder aquisitivo.
L 21 a L22	seqüência argumentativa	pergunta retórica, cuja resposta já foi dada pelo expositor.

<sup>2</sup> Dada a exigüidade espacial, não consideraremos as seqüências em suas diferentes fases, como faz Bronckart seguindo Adam. A noção completa de um raciocínio argumentativo, que implica uma tese anterior, a apresentação de dados novos (justificativas e restrições) que permitam a inferência para a conclusão será desenvolvida pelo autor em trabalhos posteriores.

<sup>3</sup> As etapas da seqüência argumentativa são as fases de premissas (onde se faz uma constatação de partida); fase de apresentação de argumentos; fase de apresentação de contra-argumentos e, por fim, a fase da conclusão.

<sup>4</sup> O título do texto *Professor Sabe –Nada* faz parte da seqüência argumentativa por estar veiculando um juízo de valor do agente produtor.

L 23 a L32	seqüência argumentativa	fase de argumentação e contra-argumentação. Por estarmos em época de campanhas municipais, o produtor apresenta como argumento a idéia de que um bom plano de governo seria investir na formação docente. Contra-argumento: a formação docente não é uma ação visível, portanto não lhes rendem votos. Argumento: existem projetos educacionais que são limitados, fracos. O professor é o herói de classes superlotadas.
L 33 a L38	seqüência explicativa	introdução de elementos que parecem responder aos questionamentos feitos anteriormente: Ary Wilson, referência educacional nos Estados Unidos, transformou escolas condenadas ao insucesso.
L 39 a L 52	seqüência argumentativa:	fase de conclusão e possíveis soluções aos problemas analisados: possibilitar que o docente tenha acesso a bens culturais; professor que não lê, que não vai ao teatro não é professor; os professores deveriam ter descontos especiais para entrar em cinemas, teatros, concertos, etc. Contra-argumento final: Tal “kit cultural” não é discriminatória, como poderiam pensar alguns.

#### 4- Mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos

Dada a exigüidade espacial deste artigo, elegemos, dentre os mecanismos de textualização, a conexão como objeto de nossa análise. Para maior aprofundamento da coesão nominal e da coesão verbal, convidamos o leitor a ver Bronckart: (2003) e Koch (1994)

Os mecanismos de conexão contribuem, conforme citado anteriormente, para a progressão temática. Podem ser aplicados ao plano geral do texto, às fases seqüenciais, às passagens de tipos de discurso ou até em constituintes sintáticos menores, como as frases. São responsáveis pela conexão as conjunções, advérbios/locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases. Para o presente trabalho, circunscrevemo-nos aos dois primeiros. Para facilitar o estudo, dividimos os elementos de conexão negritados no texto em Operadores Lógicos (OL), Operadores temporais(OT) e Operadores espaciais (OE). Pela análise efetuada, observamos uma predominância de operadores lógicos seguidos pelos operadores temporais, em segundo lugar, e, por fim, pelos operadores espaciais. A maior quantidade de operadores lógicos devem, evidentemente, ser creditada ao fato de termos um texto do gênero opinativo, onde operadores lógicos aparecem predominantemente.

Os mecanismos de conexão, de acordo com Bronckart, podem ser divididos em elementos de segmentação, de balizamento, de empacotamento, de empacotamento por encaixamento e, finalmente, empacotamento por ligação. Evidentemente, cada subdivisão acima, constitui-se por características próprias. A Segmentação articula diferentes tipos de discurso. Por outro lado, se o conectivo marca as fases de articulação dentro de uma mesma seqüência, chamamo-lo de Demarcação ou Balizamento.

Ex.: *Em 1985, 55% deles tinham só o ensino fundamental incompleto.* Em 1985, neste caso específico, demarca trechos do mesmo tipo de seqüência explicativa.

O empacotamento “conecta” frases dentro de fases argumentativas. Ex.: *“Através de parcerias de empresas e poder público, eles deveriam ter descontos para teatro, museus, cinema e concertos...”*

No empacotamento por encaixamento, o que ocorre são junções em níveis menores. Se se dá o encaixamento de forma subordinada temos o encaixamento; se ocorre a junção entre frases de uma mesma estrutura sintática, sem haver relação de dependência, temos o empacotamento por ligação. Vejamos um ex.: da ligação: *“Ele virou uma estrela porque fez a lição de casa em escolas tidas...”* E, por fim, um exemplo de encaixamento: *“...É tão óbvio que esse é o investimento mais barato...”*



### Os organizadores textuais

OPERADORES LÓGICOS	OPERADORES TEMPORAIS	OPERADORES ESPACIAIS
porém <sup>5</sup>	no mês passado	na cidade de São Paulo
nunca (3x) <sup>6</sup>	nos últimos vinte anos	no Brasil
porque (2 x)	Em 1985	
mas (3x)	Em mais de 20 anos	
que <sup>7</sup> (5x)	na segunda	
talvez	muito tempo depois	
ou (3x)	muitas vezes	
além de tudo	até agora	
quase	na semana passada	
até mesmo	em apenas uma geração	
por pouco	nesse período	
só (5x)	agora	
e (2x)	até agora	
pelo menos		
como (4x)		
até (2x)		
embora		
ainda		
afinal		
além de		
através de		
mas apenas		

#### 4.1 Vozes presentes no texto

Uma das ações humanas de linguagem é a polifonia que, grosso modo, num texto ouvem-se vozes diversas. Podem ser “ouvidas” vozes: voz do autor, voz de personagem, vozes sociais. Podem configurar-se de forma explícita ou implícita. A análise polifônica da linguagem foi estudada por Bakhtin, Ducrot, Authier-Revuz e será objeto de estudo desta seção.

Para Bronckart (op.cit) em todo discurso (do narrar ou do expor) é possível haver o entrecruzamento de vozes. O que ocorre em *Professor Sabe-nada* é uma instância geral da enunciação. A identificação deste mecanismo enunciativo (polifonia) demonstrou ser bastante complexo, já que o produtor, ao elaborar o texto, põe em cena vários ambientes/mundos discursivos. É o próprio enunciador que assume as responsabilidades pelo dizer. Ex. “*Considerando os dados de escolaridade de quem trabalha, notamos que o salto...*” em outro trecho, o enunciador assume, explicitamente, sua voz empírica. “*...não estamos preparados para essa demanda*”. Aqui, claramente, Dimenstein faz emergir sua voz que, ao mesmo tempo, é a voz da sociedade clamando por melhorias na educação. Enfim, esse tipo de voz intitulada por Bronckart de “neutra” perpassa todo o texto. Incorporar o discurso de outro é uma forma de esconder o seu, de esconder o que pensa, de dissimulação; entretanto, não é o que ocorre nesta produção.

Existe uma voz social, representada aqui pelo Seade, que aparece no seguinte trecho: *Considerando os dados de escolaridade de quem trabalha, notamos que o salto...* Essa voz, além de incluir a do enunciador, coaduna-se com a voz do Seade.

No 10º parágrafo, surgem duas vozes de personagens: “*É o princípio básico de uma escola de qualidade*”; “*Eles são a peça motivadora dos professores, conectados com a riqueza comunitária*”. Nos dois casos citados, trata-se da voz de Ary Wilson, autoridade educacional nos Estados Unidos.

<sup>5</sup> Os operadores no quadro não estão em disposição sequencial.

<sup>6</sup> ( x ) representa a quantidade de ocorrência do elemento conectivo no texto.

Por conseguinte, como era esperado, o texto posto em discussão é polifônico à medida que mistura vozes diversas: do autor, do enunciador, do social e, por fim, do personagem. Pelo todo, prevalecem as vozes indiretas, inferíveis a partir dos efeitos de sentidos mobilizados pelo agente-produtor. As únicas vozes diretas aparecem na fala de Ary Wilson.

#### 4.2 As modalizações: marcas de uma enunciação astuciosa

As modalizações, segundo Bronckart, traduzem os diversos comentários/avaliações a respeito do conteúdo temático semiotizado e podem estar em qualquer nível da estrutura textual. Sobretudo, as modalizações atuam como elementos que contribuem para a coerência pragmática e para influenciar o destinatário quanto ao ponto-de-vista a ser assumido por ele. As modalizações são de diferentes tipos: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Há alguns elementos lingüísticos da superfície textual responsáveis por elas, entre eles os tempos verbais, verbos auxiliares, advérbios/locuções e orações adverbiais e orações impessoais que serão desenvolvidas na subordinação. No texto em estudo, observamos as quatro modalizações, as quais, a partir deste momento, serão dissecadas. Convém salientar que não é possível fazer um estudo exaustivo das modalizações por dois motivos: primeiro devido à escassez de espaço físico a que deveria subordinar o trabalho; segundo porque determinados aspectos foram contemplados, sob outra ótica, na seção 4.1.

As modalidades **lógicas** avaliam elementos do conteúdo temático e apóia-se em conhecimentos organizados no quadro das coordenadas do mundo objetivo. Assim sendo, os conteúdos modalizados adotam como ponto de partida as condições de verdade, possíveis, prováveis, necessários ao mundo objetivado. Exemplos:

No 5º parágrafo: “... nunca foram ou foram uma só vez...” ; 5º parágrafo: “*Na chamada era do conhecimento , cerca de 60% não usam internet ou e-mail*”. No 8º parágrafo: “ ...*por outra pessoa – talvez muito tempo depois*”. No 10º: “ *É tão óbvio que esse é o investimento....(...) se faz*”. Implicitamente, Dimenstein, apoiado no mundo objetivo, diz que os professores já deviam ter ido ao museu, aos teatros, aos cinemas. Afirma-se também que deveriam (mas não tem) estar conectados na internet, ferramenta do mundo moderno e, por fim, que os futuros professores não apóiam causas ditas “educacionais”, já que são “obras invisíveis”.

As modalizações **deônticas** também avaliam elementos temáticos. Mas, desta vez, apóiam-se nos valores, opiniões do mundo social, como se os conteúdos avaliados fossem de direito do cidadão, de obrigação social.

Exemplos: No 6º parágrafo: “ ...*alguns dos professores de escolas públicas optam (outros, se pudessem, optariam)...*” No 9º: “...*, que, embora sejam férteis, ainda estão escassamente disseminadas*”. No 14º: “...*até pode conhecer alguns conteúdos curriculares, mas que, ...*” Por meio de modalizações deônticas, Gilberto Dimenstein afirma ser de obrigação do docente ir ao teatro, ao museu. Socialmente, afirma o autor, se o professor da escola pública pudesse, colocaria seus filhos em instituições privadas. Outra questão de ordem controversa diz respeito ao fato de existirem projetos educacionais pouco disseminados, o que corresponde a uma avaliação do mundo social.

As modalizações apreciativas ocorreram em menor número no texto, apenas em dois momentos, no 9º e 13º parágrafos. De acordo com Bronckart, as **apreciativas** são marcadas pelos advérbios/locuções/orações adverbiais. Consiste numa juízo de valor de ordem subjetiva aos conteúdos tematizados. Ex.: “ *No geral, o professor, principalmente de instituições...*”; “ *O fenômeno paulistano, afinal, é só a vanguarda de uma tendência nacional*”. Nas duas passagens acima, os modalizadores adverbiais marcam, claramente, a posição do autor em relação à temática docente.

Por fim, as modalizações **pragmáticas** servem para atribuir a responsabilidade a uma entidade que forma o conteúdo temático textual e atribuem ao agente intenções, razões e/ou capacidades para agir no mundo discursivo. Ex.: No parágrafo “...*, mas a melhor ação que o prefeito a ser eleito neste ano pode fazer ....*”; no 10º parág. “...*os diretores devem ser não apenas...*”. No 15º parágrafo, aparecem duas modalizações pragmáticas: “...*eles deveriam ter descontos...*” e “...*poderiam ser usadas leis de incentivo...*”

#### Considerações finais

Neste artigo, procuramos investigar, sinteticamente, o *folhado textual* numa produção intitulada *Professor Sabe-nada*. Para Bronckart (2003, p.119), todo texto é constituído por três níveis superpostos: a infra-estrutura geral, os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos. Este trabalho, com as devidas adaptações à clientela de cada realidade educacional, pode ser um engatinhar de proposta de trabalho a ser desenvolvido com alunos de diferentes etapas de escolarização.

No vestibular brasileiro, em quase todas as universidades, pede-se ao estudante um texto dissertativo, gênero este que circula, praticamente, nos intramuros escolares. Algumas mudanças estão ocorrendo paulatinamente (cf. proposta de redação da UEL, 2003). A tendência é a de optar, brevemente, nos vestibulares principais do país, por gêneros que circulem socialmente, dentre estes, o artigo opinativo. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento das capacidades para desenvolver o raciocínio argumentativo (premissas, argumentação, contra-argumentação, conclusão). Para tal objetivo ser alcançado, é necessário a construção de seqüências didáticas ensináveis deste gênero e levá-las aos discentes. Este parece ser o trabalho dos pesquisadores, entre os quais, incluímo-nos.

Muito ainda se tem a fazer no Brasil, em termos de educação. Uma delas é criar condições de possibilidade para que o saber produzido nas universidades públicas, eminentes centros de pesquisa, chegue aos responsáveis por fazer “mudar” a Educação no Brasil, propiciando-lhes ainda meios concretos para viabilizar tal mudança. Uma das possíveis mudanças será levar aos docentes conhecimentos mínimos indispensáveis sobre gêneros textuais e suas implicações práticas em sala de aula. A desconstrução de um texto, como, tentamos fazer aqui, aumenta, sem dúvida, o conhecimento a respeito do funcionamento de um gênero específico. Este desconstruir/construir analítico de gêneros diversos pode ser de grande utilidade não somente para a leitura proficiente, como também para a produção de textos de diferentes gêneros.

Sabemos dos limites de alcance deste estudo. Primeiramente pela escassez analítica de gêneros do opinar no mercado editorial. Por último, pelas dificuldades impostas pela teorização do sócio-interacionismo discursivo. Um de nossos objetivos foi o de fazer a transposição didática da teoria para a prática. Esperamos tê-lo conseguido.

## ANEXO I

### O GÊNERO DO OPINAR EM DEBATE: ANÁLISE DO TEXTO “PROFESSOR SABE-NADA” de GILBERTO DIMENSTEIN

Há um fato **quase** desconhecido, capaz de surpreender **até mesmo** especialistas na realidade social brasileira. Da população empregada **na cidade São Paulo no mês passado**, cerca de 46% têm diploma de ensino médio ou superior. O que impressiona, **porém**, é a evolução desse indicador **nos últimos 20 anos**.

Considerando os dados da escolaridade de quem trabalha em São Paulo, segundo a fundação Seade, notamos **que** o salto é expressivo. **Em 1985**, 27% dos profissionais estavam na naquela faixa de escolaridade. Em apenas uma geração, **portanto, por pouco** não se dobra o número de pessoas ocupadas com, no mínimo, 11 anos de estudo. Nesse período o número de diplomados em alguma faculdade saltou de 9,8% para 14,6%.

**Em 1985**, 55% deles tinham **só** o ensino fundamental incompleto; agora essa porcentagem baixou 31% . Isso significa **que**, ano a ano, mais centenas de milhares de jovens cursam o ensino médio e superior. **Em mais 20 anos**, a seguir esse ritmo, quase todas terão, **pelo menos**, o ensino médio; um em cada três profissionais exibirá canudo universitário. Que significam esse números ?

\*

Significam várias coisas. Uma delas é positiva: as grandes cidades no geral e as metrópoles em particular estão promovendo um “boom” de conhecimento **como nunca** se viu em nossa história. Outra é negativa: não estamos preparados para essa demanda.

Mais uma prova desse despreparo foi divulgada **na segunda**, numa pesquisa da Unesco sobre o perfil do professor brasileiro das redes pública e privada. Veja o drama: 1) 45% **nunca** foram ou foram só uma vez ao museu; 2) 40% **nunca** foram **ou** foram **só** uma vez ao teatro; 3) 25% **nunca** foram **ou** foram **só** uma vez ao cinema. Na chamada era do conhecimento, cerca de 60% não usam internet **ou** e-mail.

Até **porque** sabem onde trabalham, alguns dos professores de escolas optam (outros, **se** pudessem, optariam) por matricular seus filhos numa instituição particular.

\*

Alguém sabe **como** se cria uma nação democrática sem escola publica de qualidade? Alguém sabe **como** se faz uma boa escola sem bons professores, conectados ao mundo? Respostas óbvias: isso é impossível.

Sei **que** é exigir muito, **mas** a melhor ação **que** o prefeito a ser eleito neste ano pode fazer para aprimorar o capital humano - a maior riqueza de sua comunidade - é investir na formação dos professores. Eleitoralmente, **até** compreendo por que não se investe mais dinheiro e energia nessa formação. São ações invisíveis, ao contrário da inauguração de obras. Além disso, a semente plantada **hoje** será colhida por outra pessoa - **talvez muito tempo**

**depois.** Para complicar, a opinião pública não demanda essa prioridade, refém que é, **muitas vezes**, do show de marketing –ou, pior, refém da ignorância.

O **que** mais existe, **até agora**, são projetos fracos, inconscientes, limitados, ao lado de algumas experiências que, **embora** sejam férteis, **ainda** estão escassamente disseminadas. No geral, o professor, principalmente de instituições públicas, é massacrado em salas superlotadas, com equipamentos defasados, em meio a alunos e famílias desmotivados etc. Na prática, são heróis, cujo entusiasmo acaba sendo implacavelmente corroído.

\*

A receita para o bom desempenho nem precisa ser inventada. Esteve **na semana passada, no Brasil**, Ary Wilson, referência nos Estados Unidos graças às suas experiências em escolas deterioradas em seu país. Ele virou uma estrela **porque** fez a lição de casa em escolas tidas **como** condenadas, localizadas em bairros pobres e violentos. Fez delas exemplos de aprendizado. Uma de suas dicas: os diretores devem ser não apenas profissionais habituados a lidar com pedagogia, mas líderes comunitários. “É o princípio básico de uma escola de qualidade”, diz.

“Eles são a peça motivadora dos professores, conectados com a riqueza comunitária.”

Em geral, os programas de gestores escolares no Brasil, formam, na melhor das hipóteses, pessoas limitadas à sala de aula. É tão óbvio **que** esse é o investimento mais barato **que** se pode fazer em educação e o de melhor retorno, **mas** pouco (para não dizer, **quase** nada) se faz.

\*

Uma das medidas, entre tantas, para avaliar a seriedade de um candidato a prefeito é saber o que pensa (e o que pretende fazer) para promover a qualidade dos professores e facilitar-lhes o acesso a bens culturais. O fenômeno paulistano, **afinal**, é **só** a vanguarda de uma tendência nacional.

Professor sem internet, que não lê jornal nem livro, não vai a museu nem a teatro, pode ser qualquer coisa menos um bom professor. É um professor que pode até conhecer alguns conteúdos curriculares, **mas que**, na prática, não sabe nada.

\*

**P S** – Uma das melhores iniciativas comunitárias para ajudar os professores é dar-lhes o que chamo de “kit cultural”. **Através de** parcerias de empresas e poder público, eles deveriam ter descontos para teatro, museus, cinema e concertos, **além da** facilidade para comprar livros, revistas e jornais. Esse é um investimento baratíssimo considerando o retorno. E, **além de tudo**, poderiam ser usadas leis de incentivo fiscal já existentes. Não é discriminação, **mas apenas** aposta num fator vital de desenvolvimento coletivo.

■ seqüência argumentativa

■ seqüência explicativa

■ elementos de conexão

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BONINI, A. (por e-mail)

BRONCKART, J.P. Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003 (reimpressão).353p.

CRISTÓVÃO, V.L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.2001.248p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC. São Paulo.

DIMENSTEIN, G. Professor Sabe-nada. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 30 maio.2004. Folha Cotidiano, Caderno C, p.8

KOCH, I.G.V. *A Coesão Textual*. 7.ed. São Paulo:Contexto, 1994. 74 p.

MACHADO, A.R. A perspectiva interacionista sócio-discursiva e Bronckart (artigo no prelo) In: J.L. Meurer, A.Bonini & Desirée Motta Roth (2004). Gêneros em diferentes perspectivas

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

MELO, J.M. *A opinião no jornalismo brasileiro*: Vozes, 1985.



## O GÊNERO OPINATIVO NO ENSINO

Olga Regina Meneghel Pinto

Mestranda do PPGLA/Unisinos; professora da FAI.

**Resumo:** Este trabalho apresenta o resultado parcial da dissertação de mestrado, em fase de investigação, cujo *corpus* é constituído de livros didáticos que se dizem em consonância com o ensejado nos PCNs que adotam uma concepção interacional de linguagem. Para verificar isso, foram analisadas as atividades propostas ao estudo do gênero opinativo, inseridos nas obras, com base no modelo da tríplice competência de linguagem de P. Charaudeau. Constatamos que as obras não enfatizam o processo de interação presente no gênero opinativo, nem a situação de comunicação em que estão envolvidos os interlocutores. Assim, concluímos que a semiolinguística apresenta-se como uma teoria que, se adotada no ensino, poderá conduzir os alunos à competência de linguagem almejada pelos PCNs.

Palavras-chave: Livros didáticos – PCNs – Argumentação.

### 1 Introdução

A prática de ensino nos níveis secundário e superior permite-nos afirmar o que as pesquisas vêm comprovando nos últimos tempos: os estudantes têm dificuldade de entender o que lêem. Atribui-se esse problema ao ensino centrado na gramática e à ausência de trabalhos de interpretação e de compreensão de textos dos mais variados gêneros em sala de aula. No entanto, é na escola que os alunos têm oportunidade de desenvolver a capacidade de organizar seu conhecimento e a forma de apresentá-lo à sociedade que o cerca, tanto na fala quanto na escrita. Assim, a escola deve propiciar o contato dos alunos com os mais diversos gêneros textuais, mostrando-lhes as características formais, explorando o contexto em que foram produzidos e a finalidade a que se destinam uma vez que a sociedade lança mão de gêneros textuais para comunicar-se, expressando suas necessidades e anseios, o que irá contribuir sobremaneira para a produção e interpretação textual.

Esse é o entendimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados pelo MEC, cuja finalidade é "criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo" (PCN, 1999, p. 9), respeitando a diversidade. O documento propõe ainda a "Interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem"(1999, p. 11), adotando uma linha teórica interacionista de linguagem, embora não admita isso claramente.

Para atender as diretrizes dos PCNs, os professores são atraídos a adotar os livros didáticos que propiciem a interatividade, que explorem a situação comunicativa, que procurem desenvolver a competência de uso da linguagem de acordo com a situação, que despertem a consciência quanto ao poder constitutivo da linguagem, que forneçam opções de escolhas lingüísticas de acordo com a situação enunciativa, que explorem o contexto histórico-comunicacional. Alguns livros se propõem a isso, ao colocarem na capa, na contracapa ou mesmo na sua apresentação "De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais", "Série Parâmetros", etc.

Para nos certificarmos de que realmente essas obras estão de acordo com as normas prescritas nos PCNs, as quais constituem o *corpus* da pesquisa de dissertação que se encontra em fase de análise, fomos levados a examinar algumas atividades, especialmente as que se seguem aos gêneros opinativos que estão inseridos nos livros dirigidos aos terceiros anos do Ensino Médio.

### 2 Fundamentação teórica

Nossa crença de que a linguagem é interação de que os gêneros representam situações particulares de comunicação e de que é preciso auxiliar os alunos a desenvolverem uma competência de linguagem ampla, desenvolveu-se após contato com as teorias de Émile Benveniste e Patrick Charaudeau. Benveniste deu primazia à enunciação sobre o enunciado, abrindo caminho para os estudos sobre a oposição "Eu/Tu", a subjetividade. Charaudeau é o mentor da teoria dos sujeitos numa perspectiva semiolinguística, a partir da qual é desenvolvido o modelo da "tríplice competência", ou seja, uma articulação entre as competências situacional, discursiva e

semiolingüística, que dará condições a que os sujeitos envolvidos em um processo cognitivo alcancem a intercompreensão, objetivo de qualquer ato de linguagem.

## 2.1 Concepção de linguagem

Uma questão importante para o desenvolvimento da competência lingüística no ensino de língua materna é o posicionamento do professor quanto à concepção de linguagem que irá assumir, uma vez que essa concepção é que irá determinar o tipo de trabalho a ser desenvolvido na sala de aula, visando à aprendizagem.

A linguagem, para Charaudeau (1983, p. 13), é “feita e marcada pelo selo da concordância e da discordância”. Nessa dicotomia, nasce o sujeito falante: a discordância faz surgir o sujeito individual; a concordância faz surgir o sujeito coletivo. O lingüista afirma que, na discordância *versus* concordância, são trabalhados

traços na função polêmica e na função da elucidação da linguagem (funções não acessórias, mas fundadora desta), no mecanismo que preside a formação das falas (gírias e dialetos) e explica sua diversidade, no fenômeno da criação dos signos que nascem no uso e se constituem ao mesmo tempo na soma de relação de intercompreensão (ibidem, p. 13).

E acrescenta que o ato de linguagem é a soma de um conjunto de “atos significativos que ‘falam’ o mundo através das condições e da instância mesma de sua transmissão” (ibidem, p. 13). Ou seja, o mundo não é dado pela linguagem, ele é elaborado, construído a partir da estratégia humana de atribuir significados, analisando ‘como’, ‘de que maneira’ e ‘de que’ fala a linguagem. Dessa forma, a semiolingüística analisa o discurso, considerando a semiotização e a intertextualidade em que o objeto se insere, ambas dependentes dos sujeitos da linguagem, os quais buscam as várias possibilidades significantes. Sua materialização se dá através da lingüística, instrumento utilizado para construir os efeitos languageiros. Chega-se assim ao ato languageiro, definido por Charaudeau como um fenômeno constituído de um duplo movimento: um movimento exocêntrico e um movimento endocêntrico. O movimento exocêntrico busca a significação do discurso, afastando-se do contexto explícito. O ato de linguagem passa a significar dentro de uma intertextualidade, ou seja, a interpretação dos signos deve considerar os outros signos dentro de uma contextualidade. O movimento endocêntrico busca a significação dos signos em relação aos outros signos que compõem o discurso, ou seja, institui os valores de diferença dos signos na construção do sentido. Ele afirma que o processo de *produção* da linguagem está intrinsecamente ligado ao processo de *concepção* e de *compreensão*. Pensamento e linguagem constituem-se em uma relação de reciprocidade. “Comunicar é proceder a uma *mise em scène*”. O lingüista compara a comunicação a uma peça teatral. O locutor assim como o ator querem produzir efeitos de sentido dirigidos ao interlocutor e ao público, respectivamente, em um determinado espaço, composto de determinados elementos (1992, p. 635). Para a comunicação, não há necessidade de locutor e interlocutor estarem presentes um frente ao outro, ou no mesmo ambiente físico. A comunicação pode ocorrer em uma situação monolocutiva. Nesta situação, de qualquer forma, haverá alguém que produz a linguagem, escrita ou oral, e alguém que irá atribuir sentido ao que foi dito ou escrito.

## 2.2 A teoria dos sujeitos da semiolingüística

Quanto aos sujeitos da linguagem, segundo Charaudeau, é recente e restrita a algumas teorias colocar o sujeito no centro das teorias lingüísticas. Charaudeau (2001, p. 27) estabelece como marco divisório entre as teorias estruturalistas e as teorias sociolingüísticas, o surgimento da Teoria da Enunciação, isto é, quando a língua deixou de ser considerada um objeto em abstrato e passou a ser um objeto concreto de comunicação, passando o sujeito a ser considerado como *ser* da *enunciação*.

Para a semiolingüística, a situação de comunicação é que determina a identidade social e psicológica dos interlocutores que adquirem uma ‘identidade languageira’ ao se comunicarem, que é diversa da identidade psicossocial (Charaudeau, 1992, p. 643). No entanto, essas duas identidades se confundem no momento da troca languageira. Denominam-se *parceiros* os seres sociais e psicológicos que participam da comunicação, são seres externos à troca, mas que dela participam, definidos por características que são próprias daquele ato comunicacional. Um deles será o locutor-emissor que comunica, sujeito comunicante; o outro será o interlocutor-receptor, sujeito interpretante, que ouve o discurso do locutor-receptor. Denominam-se *protagonistas* os seres da palavra, aqueles que enunciam; são internos à troca languageira e se definem através do discurso. Um deles será o *locutor-enunciador*

ou simplesmente *enunciador*, que, através do discurso, revela suas intenções; o outro será o *interlocutor-destinatário*, ou somente *destinatário*, que será alvo do discurso do locutor. Portanto, não existe relação de igualdade entre o *destinatário* e o *receptor* de um lado, e *enunciador* e *emissor* de outro. O locutor é que dá existência ao destinatário, mas o receptor existe independente do locutor.

Se no evento comunicativo são considerados os sujeitos participantes com suas características e, se a interpretação é um processo, pode-se deduzir que a interpretação elaborada pelo interlocutor pode não coincidir com o que o enunciador queria dizer, o que pode ser ocasionado por diversos fatores, uma vez que ambos são seres humanos com bagagens experienciais diferentes, com conhecimentos culturais construídos ao longo de suas vidas, etc., não havendo assim um processo simétrico de interpretação, mas uma assimetria. Esta última é referida por Charaudeau (1983, p. 41) ao dizer que o enunciador (EU) faz uma imagem do sujeito destinatário (TU<sub>d</sub>); no entanto, o sujeito que interpreta (TU<sub>i</sub>) age independente dessa imagem, instituindo-se como responsável pela interpretação produzida por ele. "Essa assimetria explica que o TU<sub>d</sub> poderia ser o resultado do ato de produção do EU ou o resultado do ato de interpretação do TU<sub>i</sub>. Em outras palavras, o TU<sub>d</sub> do EU e o TU<sub>i</sub> não coincidem em todos pontos" (ibidem, p. 41) [tradução nossa].

Benveniste (1988, p. 286) já fazia referência à assimetria entre dois interlocutores ao apontar o fenômeno da polaridade na construção da pessoa. Ou seja, uma pessoa só se constitui como pessoa ao reconhecer uma outra pessoa como seu eco ao qual ela se refere como *tu* e que, por sua vez, também diz *tu*. Mas isso não significa, segundo o lingüista, igualdade nem simetria, pois o "ego" tem "sempre uma posição de transcendência em relação a *tu*"; contudo, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares [...]" Umberto Eco (1987, p. 77) também remete à assimetria entre autor e leitor quando afirma que "a competência do destinatário não coincide necessariamente com a do emissor" [tradução nossa].

Charaudeau encara o ato de linguagem como um fenômeno que alia *dizer* e *fazer*. Este é o lugar da *instância situacional*, correspondendo ao espaço que ocupam os responsáveis pelo ato de linguagem - parceiros; aquele é o lugar da *instância discursiva*, correspondendo à encenação da qual participarão os seres da palavra - protagonistas.

Benveniste (1989, p. 87), já havia apontado a existência dessas figuras participantes do evento comunicativo. Para Benveniste, a característica da enunciação é a relação discursiva com o parceiro, que pode ser real ou imaginária, individual ou coletiva. Para que o discurso aconteça, são necessárias duas "figuras": uma, origem da enunciação; a outra, fim. As duas "figuras" que ocupam a posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Ele denomina isso de *quadro figurativo* da enunciação.

### 2.3 O modelo da tríplice competência

Charaudeau conclui que, para alcançar êxito no ato de linguagem, é preciso que os participantes apresentem uma competência comunicativa, articulando o interno do lingüístico com o externo do social. Isso levou-o a elaborar um modelo de competência de linguagem que consta de três níveis para o sujeito: nível situacional e *competência situacional*, nível discursivo e *competência discursiva*, nível semiolingüística e *competência semiolingüística*.

Para que se desenvolva a competência situacional, é necessário enfatizar o contrato de fala implícito existente entre os interlocutores e o projeto de fala do sujeito comunicante. Isso significa considerar: (1) a finalidade do ato de comunicação; (2) a identidade dos parceiros da troca; (3) o assunto objeto da troca; (4) as circunstâncias materiais da troca (monolocutiva, interlocutiva).

À competência discursiva correspondem as estratégias que o sujeito comunicante irá usar para alcançar os objetivos pretendidos na interlocução. Essas estratégias são de três ordens: (1) à enunciativa corresponde a modalização do discurso e a construção os papéis enunciativos; (2) à enunciatória corresponde o modo de organização do discurso (descritivo, narrativo, argumentativo) e (3) à semântica corresponde o "entorno cognitivo partilhado" (Sperber, 1989). Essas estratégias são geradas pela situação de comunicação e delimitam a situação de enunciação.

A competência semiolingüística refere-se à construção do texto que deve considerar também a situação de comunicação. Essa formalização deve observar um saber-fazer a composição do texto (paratextual e interna); saber-fazer a construção gramatical e um saber-fazer sobre o uso adequado das palavras e do léxico, segundo o valor social que transmitem.



Para Charaudeau, a situação de troca sobredetermina as outras. Dessa forma, é necessário despertar a atenção do aluno para a importância da situação, para que ele desenvolva uma competência de linguagem ampla. Esse é também o entendimento dos Parâmetros: “A funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer. A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato” (1999, p. 44).

#### 2.4 A argumentação

Charaudeau, tentando definir as condições argumentativas na visão da semiolinguística, reafirma que todo ato de linguagem adquire significado em uma situação particular de comunicação no qual ele é produzido, em função da identidade dos interlocutores, da intencionalidade do locutor, do tema objeto da comunicação e das circunstâncias materiais que envolvem a comunicação. Por isso, ela é vista como uma prática social comum ou erudita: “Cada situação de comunicação produz seu próprio quadro de referência” (Charaudeau, 2004, 37), ou seja, não há uma fórmula para a argumentação, mas uma assimilação de condições impostas pelo uso, as quais fazem o locutor desenvolver uma argumentação que pode ser caracterizada do ponto de vista cognitivo, situacional e estratégico. A argumentação não é uma atividade explícita somente, por isso “[...] um gênero textual não se define nem por seu modo de organização discursiva nem por (ainda que este sirva para alguma coisa) suas condições de produção, condições que não são discursivas mas situacionais” (ibidem, p. 44).

A argumentação se define então por apresentar um sujeito que argumenta, um propósito sobre o mundo que é o objeto de uma busca de verdade e um sujeito alvo. Além disso, para que seja caracterizado como argumentativo um discurso, o sujeito argumentador deve *problematizar* – *fazer-saber* sobre o tema e sobre o que se deve pensar sobre ele; *elucidar* – *fazer compreender* o porquê e o como dos fatos e *provar* – *fazer crer* que o fato é possível. Do ponto de vista do sujeito que argumenta, ele busca: (1) a **racionalidade**, isto é, um ideal de verdade em relação aos fenômenos do universo, que seja do conhecimento do grupo; (2) a **influência**, isto é, além da razão e do lógico, um ideal de persuasão, que consiste em fazer o outro partilhar de sua mesma visão em relação à proposição formulada como verdade, usando outros modos discursivos, tais como a descrição e a narração.

O que distingue o modo argumentativo dos demais modos é a visão racionalizante, como diz o lingüista, uma lógica de raciocínio que não permite a contradição. Mas salienta que a *argumentação* não se resume somente à lógica argumentativa, ela é um conjunto de componentes: à *razão demonstrativa* junta-se a *razão persuasiva* (1992, p. 748).

A *razão demonstrativa* consiste na **organização lógica da argumentação**, quando se ligam proposições sobre o mundo, cujos componentes revelam os sentidos que encerram essas afirmações, os tipos de ligações que as unem e os tipos de validação que as caracterizam.

A *razão persuasiva* consiste em provar a proposição através de argumentos e as ligações de causa que unem as afirmações feitas. Esse mecanismo depende dos **procedimentos da encenação discursiva** do sujeito que argumenta, ou, como o lingüista denomina, da **encenação argumentativa**.

#### 2.5 O artigo de opinião

Segundo Charaudeau (1997, p. 189), o artigo de opinião procura colocar em evidência aquilo que não se vê, que é latente, que constitui as causas, os motivos e as intenções dos acontecimentos do mundo. Ele tece comentários, levanta hipóteses, formula teses, problematiza fatos, impõe conclusões. O mundo não é contado, é avaliado, é medido; ele faz com que o interlocutor tenha que avaliar o comentário para decidir se irá aderir à tese ou proposição que ali se encontra, ou se irá rejeitá-la. Assim, ele coloca o interlocutor em xeque, exigindo dele uma atividade intelectual, um trabalho de raciocínio, uma tomada de posição. O locutor quer que seu interlocutor adira a sua tese e, assim, ele mobilizará categorias da língua e o modo argumentativo de organização do discurso.

O artigo de opinião, que tem como finalidade persuadir, expor um ponto de vista de um sujeito sobre o mundo, vale-se do modo argumentativo de organização do discurso, determinado pelo *contrato de fala*, isto é, uma relação contratual implícita a que os interlocutores estão obrigados pela situação que exige enunciados adequados àquele contexto.

Charaudeau (1992, p. 780) afirma que a argumentação não está presente nas categorias da língua, especificamente no uso dos conectores, ela está condicionada ao modo de organização discursivo, objetivando uma "maneira de agir sobre o outro" (interlocutor ou destinatário), exigindo por parte do interlocutor uma interpretação.

## 2.6 Os livros didáticos

Os livros didáticos ou manuais escolares consistem em uma forma particular de apresentar um saber científico na situação de aprendizagem (Charaudeau, 1992, p. 156). É através deles que o discurso didático se torna popular, estende-se à população em geral. Nesse sentido, Charaudeau (1997, p. 60) traça um comparativo entre o discurso informativo e o discurso didático. Ele considera que os dois se assemelham em relação a prestar uma informação. A diferença é que o discurso didático tem a responsabilidade de explicar, esclarecer, elucidar, justificar, explanar, de forma clara, determinados conteúdos, pois dirige-se a um público não especializado no assunto, facilitando assim a "vulgarização" de um saber através de um sujeito ou de sujeitos detentores de um saber, neste caso, os autores dos livros, que o destinatário ou destinatários não possuem, neste caso, os estudantes. Tanto o discurso informativo quanto o discurso didático (locutores) exercem um poder sobre o outro (interlocutor), pois são fontes de informação.

O gênero livro didático é informativo, mas o autor desenvolve o modo argumentativo de organização, uma vez que se dirige à parte racional dos seus interlocutores, os estudantes, ou seja, a sua capacidade de reflexão e de compreensão, com a intenção de que eles adiram aos seus ensinamentos, seus argumentos e pontos de vista, convencendo-os ou persuadindo-os de que assim terão sua capacidade de comunicação ampliada. Além de tentar envolver os interlocutores em uma atividade de raciocínio, o autor desenvolve uma organização lógica e apresenta argumentos e provas ao ilustrar as afirmações feitas com textos, anúncios, propagandas e outros.

## 3 Objetivos e metodologia da pesquisa

Propomo-nos, nessa pesquisa, primeiramente (1) verificar como os livros didáticos que compõem o *corpus* – especificamente aqueles que se dizem de acordo com a proposta dos PCNs – tratam a atividade argumentativa relacionada ao gênero artigo opinativo; (2) identificar qual o conceito de argumentação presente nas obras e o modo como se desenvolve a argumentação; (3) investigar em que medida as atividades propostas ao estudo dos artigos opinativos presentes nessas obras se inscrevem numa visão interativa de linguagem e, finalmente, (4) apresentar a teoria semiolinguística como uma alternativa teórica de ensino, pois pode conduzir à proposição dos PCNs.

Para alcançar esses objetivos, o trabalho com o *corpus* constitui-se de duas etapas. A primeira permite verificar os itens (1) e (2) acima citados; a segunda, os itens (3) e (4). Essa divisão ocorre, porque temos enunciadores diversos: os autores dos livros didáticos e seus interlocutores; os autores dos artigos de opinião e seus interlocutores. A primeira etapa apresenta dois momentos de análise: no primeiro momento, fizemos um comentário acerca dos manuais didáticos como suporte de uma situação de comunicação em que estão envolvidos seus autores e o público a quem são dirigidos – alunos e professores. Esse comentário serve para todos os livros do *corpus*. No segundo momento, são analisados os artigos de opinião, considerados seus autores e o veículo de comunicação em que foram publicados. A análise desses textos objetiva verificar (a) se eles se enquadram nas condições enunciativas de base que fazem com que um discurso seja reconhecido como argumentativo (problematizar, elucidar, provar); (b) se apresentam uma razão demonstrativa quanto à apresentação do propósito; (c) se apresentam uma razão persuasiva e qual o recurso predominante usado pelo sujeito argumentador. A segunda etapa também se divide em dois momentos. No primeiro, fazemos a avaliação dos capítulos em que se encontram os textos nos manuais didáticos e das atividades propostas em relação a esses textos. O objetivo é verificar a concepção de linguagem subjacente e se elas conduzem à formação de um sujeito com competência de linguagem; no segundo momento, apresentamos a semiolinguística como alternativa de aplicação para o ensino.

## 4 Resultados preliminares da pesquisa

Verificamos que o tratamento dado pelos livros didático à atividade argumentativa continua sendo a tradicional: defender um ponto de vista, uma idéia; apresentar argumentos, provas, etc., com uma estrutura particular. Vigê o conceito de que o texto argumentativo-dissertativo está preso a uma organização lógica e formal, sem que se observe qualquer preocupação com a situação de comunicação e com os elementos que dela fazem parte, além de não enfatizarem a necessidade de haver a defesa do propósito, tido como verdadeiro, com intenção persuasiva por parte do sujeito argumentador.

No entanto, os artigos de opinião presentes nos livros do *corpus* apresentam todos os elementos necessários ao desenvolvimento de uma análise sob o ponto de vista da teoria semiolinguística e da tríplice competência de linguagem, ou seja, desenvolvem a tríplice atividade argumentativa: problematizar, elucidar e provar; apresentam uma lógica argumentativa quanto à apresentação do propósito; desenvolvem uma razão persuasiva, observando, portanto, os níveis situacionais, discursivos e semânticos adequados à situação comunicativa. Se explorados esses aspectos, os aprendizes poderiam desenvolver a capacidade de bem argumentar.

Constatamos também que as atividades relativas aos artigos de opinião não apresentam a concepção de linguagem interacional, portanto em consonância com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais que enseja “[...] criar um escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (1999, p. 9), pois não considera o interlocutor e os outros elementos da interlocução que são imprescindíveis ao desenvolvimento de um cidadão com capacidade de reflexão, de interpretação e de compreensão sobre os fatos do mundo que o cerca.

Uma vez que os manuais escolares se dirigem aos estudantes e também aos professores – há livros específicos para estes, acompanhados do manual de respostas das atividades e de orientações para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula – concluímos que dificilmente os professores que adotam esses livros didáticos conseguirão auxiliar os alunos a usarem a linguagem de forma adequada nas múltiplas situações de interação social de acordo com as expectativas em jogo.

A teoria semiolinguística, que serviu para a análise dos livros e também dos artigos de opinião neles presentes, apresenta-se como uma alternativa abrangente de ensino, uma vez que propicia que o aluno perceba que a linguagem nunca é vazia, sempre há nela uma intenção; que a linguagem se realiza sempre dentro de um espaço social, ao qual o sujeito deve adaptar seu discurso, pois ela é produto e produtora da cultura e da comunicação social.

Enfatizamos que os resultados são preliminares, tendo em vista que a análise se encontra ainda em desenvolvimento. Outros livros, textos e atividades serão analisados, podendo trazer elementos novos, que alterem a avaliação que se fez até o presente momento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, M. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de lingüística geral*. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

BENVENISTE, Émile. Capítulo 21 da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de Lingüística Geral*.. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação -Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 1999.

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

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

\_\_\_\_\_. *Le discours d'information média tique*. La construction du miroir social. Paris : Nathan, 1997.

\_\_\_\_\_. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo et al. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso- FALE/UFMG, 2001, p. 23-38.

\_\_\_\_\_. A argumentação talvez não seja o que parece ser. In: GIERING, Maria Eduarda; TEIXEIRA, Marlene (Org.). *Investigando a linguagem em uso: Estudos em Lingüística Aplicada*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. p. 33-44.

ECO, Umberto. *Lector in tabula*. Madrid: Lumen, 1987.

SPERB, Dan, WILSON, Deirdre. *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Tradução Eleanor Leonetti. Madrid: Visor, 1989.



## O GÊNERO TEXTUAL “ANÚNCIO PUBLICITÁRIO” NOS LIVROS DIDÁTICOS (LDs) DE FRANCÊS LINGUA ESTRANGEIRA (FLE) PARA APRENDIZES ADULTOS : UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO ESCRITA<sup>1</sup>

Mariana Pedrosa de OLIVEIRA (PG- UEL)<sup>2</sup>

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

*RESUMO:* Fundamentado na concepção do gênero como objeto de ensino-aprendizagem de línguas (Schneuwly e Dolz, 1998), na teoria de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (1982) e no interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999), este trabalho tem por finalidade tecer algumas considerações acerca do “anúncio publicitário” como gênero textual presente nos LDs de francês língua estrangeira (FLE) para adultos. Trata-se de uma investigação diagnóstica, cujo objetivo primordial é analisar o emprego do gênero “anúncio publicitário” em atividades de produção e compreensão escrita em FLE, averiguar se essas atividades propostas pelos LDs conduzem de fato a uma análise e produção de gênero, ou se simplesmente conduzem os aprendizes a uma análise linguística para reprodução textual.

*Palavras-chaves:* anúncio publicitário, livro didático, francês língua estrangeira.

*ABSTRACT:* Based on the concept of genre as a language learning and teaching object (Schneuwly e Dolz, 1998), on the genre theory conceived by Bakhtin (1982) and finally, on the Bronckart’s socio- interactionist approach to language(1999), this paper aims at presenting some assumptions about the advertisement as a textual genre present on coursebooks designed for adults learning French as a foreign language (FFL). It is a diagnostic research whose main purpose is to analyze the ways in which the genre-referred above is exploited in FFL reading and writing activities and also, to verify if these activities suggested by FFL coursebooks lead students to a genre-based approach indeed, or if they simply lead students to a linguistic analysis for textual reproduction.

*Keywords:* advertisement, coursebook, French as a foreign language (FFL).

### 1. Introdução

“Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”. (Marcuschi, 2003:35)

Corroborando a fala de Marcuschi, os gêneros estão presentes em todo e qualquer domínio da atividade humana. São frutos de contextos sócio-históricos definidos, e não criações livres e independentes. Assim, os gêneros textuais são parte integrante de nossa existência enquanto seres atuantes na e sobre a linguagem, do mesmo modo que os membros inferiores e superiores, órgãos e tecidos são partes integrantes de um todo; neste caso, o corpo humano. É impossível imaginarmos um corpo sem uma ou mais partes que o compõem, pois são elas que caracterizam sua unidade e totalidade. Igualmente, qualquer ação na e sobre a linguagem só é viável graças aos gêneros.

Consoante Bakhtin (1982: 277-326), todo enunciado pertence a um determinado gênero. Portanto, para que um enunciado se manifeste em um dado gênero, é essencial a existência de um canal, entendido neste contexto como

<sup>1</sup> Trabalho apresentado à disciplina 2LET218 – Gêneros do Discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de línguas do programa de pós-graduação *strictu sensu* da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Disciplina ministrada pelas Profas. Dras. Elvira Lopes Nascimento e Vera Lúcia Lopes Cristovão, a quem a autora gostaria de expressar seus sinceros agradecimentos.

<sup>2</sup> mpedrosa01@yahoo.com.br

um meio físico para a materialização do gênero. Nesta perspectiva, esta pesquisa buscará tecer algumas considerações sobre o gênero “anúncio publicitário” veiculado nos livros didáticos de francês língua estrangeira para adultos.

Dentre as inúmeras razões que justificariam a escolha do gênero “anúncio publicitário” como objeto deste estudo, apontarei duas que me parecem importantes para a compreensão deste trabalho. Primeiramente, pelo fato de estarmos constantemente expostos ao gênero em questão. O anúncio publicitário está presente em vários contextos, e é veiculado em diversos suportes, como, por exemplo, televisão, rádio, internet, jornal, revista, informativo, livro didático e muitos outros. Dentre os suportes acima enumerados, tomarei o livro didático, como recurso importante e amplamente utilizado no processo de ensino/aprendizagem de línguas, visto que em muitos casos, é o único material pedagógico do qual professores e alunos dispõem. No âmbito deste estudo, analisar-se-á o livro didático conforme a visão interacionista sócio-discursiva descrita em Cristovão (2003) que define o material didático como uma ferramenta, que, uma vez transformada, transforma também a atividade de linguagem nele presente.

O segundo motivo pelo qual este trabalho se justifica diz respeito à natureza do gênero escolhido. Trata-se de um gênero complexo, de caráter intersemiótico, uma vez que este é constituído de dois tipos distintos de linguagem: verbal e não-verbal (imagens). Assim, para que se possa apreender todos os significados possíveis de um anúncio publicitário qualquer, é essencial entender e interpretar o modo como as duas linguagens que o compõem significam.

Conforme o exposto acima, será lançado um olhar sobre o gênero “anúncio publicitário” veiculado nos livros didáticos de francês língua estrangeira à luz da definição de gêneros proposta por Bakhtin (op.cit.) e posteriormente adotada por Bronckart (1999). Serão abordados também alguns critérios criados por Bronckart (op.cit.) para a determinação de um gênero, além da noção de gêneros como objeto de ensino e aprendizagem de línguas (Dolz e Schneuwly, 1996), a definição de capacidades de linguagem conforme Dolz, Pasquier e Bronckart (apud Dolz e Schneuwly, 1996) e algumas propostas para o ensino de compreensão escrita (Cristovão, 2001) e produção escrita (Dolz e Pasquier, 1996).

## 2. Pressupostos Teóricos

Segundo Bakhtin (1982: 277-326), os gêneros são tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelos e nos vários âmbitos da atividade humana. Bronckart (1999) corrobora esta definição de gênero, acrescentando que a utilização de uma língua só é possível por meio de enunciados orais e escritos, oriundos dos representantes dos diversos domínios da atividade humana. Além de defender a noção de gênero segundo Bakhtin (op.cit.), Bronckart (op.cit) também propõe alguns critérios para a determinação de um gênero, como, por exemplo, o efeito comunicativo pretendido, estrutura e conteúdo do texto dentre outros. No caso do anúncio publicitário, devemos considerar que se trata de um texto cujo objetivo primordial é persuadir o seu destinatário a consumir algo. Para isso, este gênero textual utiliza-se de seqüências argumentativas. Estas são constituídas de quatro fases: fase de premissas (constatação de partida), fase de apresentação de argumentos (elementos dados a partir da premissa inicial), fase de apresentação de contra-argumentos, e finalmente, fase de conclusão (integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos). Quanto à estrutura e conteúdo deste gênero, é necessário ter em mente o arranjo formado entre os elementos verbais e icônicos que o caracterizam, e também, a forma com que estes estão estruturados no anúncio publicitário como um texto.

Uma vez feitas algumas considerações sobre a natureza do gênero textual, tratarei da definição de gêneros como objeto de ensino e aprendizagem de línguas proposta por Dolz e Schneuwly (1996). Segundo estes autores, os gêneros podem ser considerados mega instrumentos para o agir em situações de linguagem, visto que são constituintes destas situações, e portanto, a maestria de um dado gênero figura como co-constituente do domínio de situações de comunicação. Fundamentados na perspectiva bakhtiniana, estes autores apontam três dimensões fundamentais à composição de um gênero: os conteúdos neles veiculados, a estrutura comunicativa particular dos textos pertencentes ao gênero e por fim, a posição enunciativa do enunciadador e os arranjos específicos de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura do gênero.

Dolz, Pasquier e Bronckart (apud Dolz e Schneuwly, 1996) afirmam que para a produção de um dado gênero em uma situação de interação determinada, é necessário que o aprendiz tenha conhecimento das capacidades de linguagem. São elas: capacidade de ação, que consiste em adaptar-se às características do contexto e do referente;

capacidade discursiva , que exige a mobilização de modelos discursivos , e finalmente , capacidade lingüístico-discursiva , que concerne o domínio de operações psico-lingüísticas e de unidades lingüísticas.

Em relação ao ensino de compreensão escrita em língua estrangeira (LE) , Cristovão (2001) adota o conceito de capacidades de linguagem conforme Dolz , Pasquier e Bronckart (op.cit.). Além do conhecimento e domínio das capacidades de linguagem, Cristovão (op.cit.) enfatiza a idéia de ação de linguagem. Neste sentido , afirma : “De maneira mais concreta (...), uma ação de linguagem consiste em **produzir , compreender , interpretar e/ou memorizar** um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos.(...)” (grifo dos autores) (Schnewly e Dolz apud Cristovão). Cristovão também defende um ensino de leitura em LE crítico e eficiente fundamentado no ensino e pluralidade de gêneros. De acordo com a autora :

acreditamos que a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem. Esse domínio pode contribuir para a conscientização do sujeito sobre as escolhas que venha a fazer , seja para a manutenção , seja para a transformação da situação. ( CRISTOVÃO , 2001: 33 )

O ensino de produção escrita em LE , de acordo com Pasquier e Dolz (1996: 31- 41), é uma tarefa árdua , visto que ensinar o aprendiz a compor um texto em LE é tão difícil quanto o processo de composição do texto propriamente dito. Faz-se necessário que professores e alunos tenham conhecimento das ferramentas corretas para que toda e qualquer atividade de escrita proposta tenha um resultado eficaz e proveitoso.

Assim, toda e qualquer atividade de produção escrita deve enquadrar-se nos seguintes pontos por estes autores propostos. São estes pontos: (1) Diversidade textual: O primeiro passo rumo à realização de uma tarefa de produção escrita específica é expor os aprendizes a textos autênticos pertencentes a diversos gêneros textuais ( textos-modelo). Assim, o aluno inconscientemente passa a ter uma visão das variadas formas de textos (sociais e escolares). (2) Aprendizagem precoce: Propor atividades de escrita coerentes com as capacidades discursivas , lingüístico-discursivas e de ação dos alunos. É importante também que estas atividades tenham um conteúdo temático que explicita seus reais objetivos , e assim portanto, consciente das razões pelas quais está realizando uma determinada tarefa de escrita , o aprendiz terá a oportunidade de desenvolver estratégias de comunicação que o permita ser compreendido na língua estrangeira estudada de forma mais plena. (3) Começar com tarefas complexas: Ao propormos uma atividade de produção escrita , devemos propiciar aos nossos alunos de LE a oportunidade de realizarem tarefas complexas , globais e completas de modo a otimizar a competência comunicativa em contextos reais de comunicação. (4)Textos sociais: Permitir ao aluno de LE um contato com textos reais (“texto social” , definido por Pasquier e Dolz (op.cit.)), e desse modo, dar ao aprendiz referências para que este disponha de um *corpus* textual do qual possa fazer uso em situações de comunicação bem definidas. (5) Revisão como atividade de aprendizagem: Encorajar o aprendiz a refletir sobre sua produção escrita inicial , orientando-o em relação aos erros encontrados , porém não se trata apenas de corrigir erros gramaticais, mas sim , de verificar a organização dos conteúdos temáticos, o plano textual global que a atividade exige. Nesta contexto , cabe ao professor auxiliar o aluno nesta segunda produção do texto. Levando-se em conta que a revisão é parte essencial da produção escrita , o professor pode orientar o aluno a refazer este processo quantas vezes for necessário. (6) Regulação interna e externa: Durante o processo de produção , devemos estar atentos às dificuldades apresentadas pelos alunos frente a atividades que exigem destes conhecimentos que ainda não possuem.É papel do professor viabilizar instrumentos para que os aprendizes possam internalizar os conhecimentos lingüísticos recém-adquiridos , e ajudá-los a estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os antigos. Fecha-se assim, o processo de regulação interna e externa.

Como foi descrito acima, toda a atividade de produção escrita obedece a uma seqüência didática , e assim os alunos podem conscientizar-se de sua real importância desde o início do processo.

Apresentados os pressupostos teóricos que nortearão este trabalho , descreverei a metodologia utilizada na condução deste.



### 3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de cunho diagnóstico onde será estudado o lugar do gênero “anúncio publicitário” em atividades de produção e compreensão escrita presentes em quatro livros didáticos para o ensino de francês língua estrangeira. Estes pertencem a duas séries distintas: *Tempo* e *Panorama de la langue française*, e são destinados a jovens e adultos aprendizes de FLE. Estes compreendem desde o nível zero de conhecimento do idioma (“iniciante”) até o nível pós-intermediário (350 horas de aprendizagem). Nos níveis iniciante e pré-intermediário (120/150 horas de aprendizagem), respectivamente, temos os livros “*Tempo 1*” (Bérard et al., 1996) e “*Tempo 2*” (Bérard et al., 1997), publicados na França pelas editoras Hatier/Didier. Já nos níveis intermediário e pós-intermediário; os livros 3 (Girardet e Frérot, 1997) e 4 (Girardet, 1998) da série “*Panorama de la langue française*”, da editora CLÉ International.

Embora o mercado editorial de livros didáticos para o ensino de língua seja alimentado com novos títulos a cada dia que passa, e estes novos títulos vão substituindo os antigos, a escolha dos livros didáticos acima referidos justifica-se pelo fato destes estarem presentes em numerosos contextos de ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira.

### 4. Análise dos dados : algumas considerações sobre o gênero em questão

Em todos os materiais analisados, constatou-se que o gênero “anúncio publicitário” não é amplamente explorado, e quando este aparece é, na maioria das vezes, utilizado como pretexto para uma atividade de produção ou compreensão escrita qualquer. No total, os livros didáticos escolhidos para esta pesquisa devotam pouco menos de dez páginas à veiculação de anúncios publicitários.

Nos métodos para iniciantes e aprendizes em nível pré-intermediário de francês; respectivamente, *Tempo 1 e 2*, percebe-se uma abordagem do gênero que conduz o aprendiz à uma análise lingüística para a reprodução textual. Não se leva em conta o contexto de produção do gênero e as características que lhe são particulares, como por exemplo, os elementos nele contidos, a estrutura dos textos a ele pertencentes e a posição do enunciador. No livro *Tempo 1* (Bérard et al., 1996), o anúncio escolhido para a análise encontra-se na página 102 (vide Anexos) e convida o leitor a conhecer a Nova Calêdonia, território francês situado no Oceano Pacífico. Fundamentado neste anúncio, o livro pede que o aprendiz produza um diálogo entre um possível agente de viagens e um cliente a fim de acertar alguns detalhes sobre a viagem mencionada no anúncio (atividade de produção escrita em LE). No método *Tempo 2* (Bérard et al., 1997), tem-se também um anúncio publicitário sobre uma viagem, neste caso, uma viagem de trem para Madrid. Este encontra-se na página 158 e assim como o primeiro anúncio, serve como apoio à uma atividade de produção escrita em LE. Nesta atividade, o aprendiz tendo como exemplo o anúncio em questão deve redigir algumas questões sobre aquele. Assim, as duas atividades aqui descritas tomam o gênero “anúncio publicitário” como um pretexto para atividades de produção escrita.

Em contrapartida, os anúncios presentes nos livros 3 (Girardet e Frérot, 1997) e 4 (Girardet, 1998) da série “*Panorama de la langue française*”, publicados pela CLÉ International, apresentam uma abordagem mais direcionada à análise e produção de gênero. No livro 3 da série, temos uma coletânea de anúncios publicitários na página 125. São anúncios da marca de automóveis francesa Peugeot e da marca de jeans americana Levi’s. Estes anúncios apresentam um contraste entre si, uma vez que anúncios recentes e anúncios antigos destas marcas se mesclam. Os exercícios propostos em relação a estes anúncios privilegiam o trabalho com a noção de cronotopo de Bakhtin (1982). Esta noção concerne o tempo e espaço de produção de um dado gênero textual. Assim, os exercícios exigem que o aluno avalie os anúncios em questão destacando algumas reflexões sobre o modo como a propaganda dos produtos por eles veiculadas foi sendo modificada ao longo do tempo. Um dos exercícios pede também que o aluno compare a evolução do anúncio publicitário no âmbito da cultura francesa ao da cultura do seu país de origem. Desta forma, para tal intuito, o aprendiz mobilizaria todas as capacidades de linguagem. Já no livro 4, o trabalho com o gênero textual “anúncio publicitário” está mais voltado para o conhecimento e uso das capacidades de linguagem e para a análise dos elementos constituintes de um gênero. O anúncio publicitário selecionado está na página 73 e traz a marca de cafés “Malongo”. O exercício nele fundamentado propõe que os aprendizes trabalhem em pequenos grupos entre si a fim de identificar os seguintes componentes do gênero estudado: a imagem do produto

por ele difundida , as características deste produto , seu público-alvo e as perspectivas de sucesso em relação a este e as operações necessárias à materialização do anúncio publicitário.

Conforme os dados apresentados , percebemos que nos níveis mais elementares , tem-se um tratamento do anúncio publicitário enquanto gênero textual como pretexto para atividades de produção e compreensão escrita , em detrimento de uma abordagem para a análise e produção de gêneros. A medida que o aprendiz avança em seu nível de conhecimento do idioma , os livros didáticos propõe atividades mais centradas na análise e produção de gêneros como instrumento para o uso eficiente da língua estudada em diversos âmbitos da atividade humana.

## 5. Conclusão

Conforme os dados apresentados e as reflexões teóricas propostas no início deste trabalho , acreditamos que para sermos mais coerentes e profícuos em nosso exercício docente , é preciso refletir constantemente sobre o nosso fazer pedagógico , buscando alternativas para um ensino de língua estrangeira crítico, coerente e consciente. Para este fim , é fundamental que nós , professores de LE , tenhamos conhecimento, e principalmente , que coloquemos em prática um ensino de LE baseado na pluralidade de gêneros textuais como ferramenta para a ação na e sobre a linguagem .

Não pretendemos contudo que este trabalho sirva como uma receita para o ensino de produção e compreensão escrita em LE. Acreditamos que somente através do exercício consciente e responsável de nossa profissão e da utilização de recursos pertinentes ao ensino de escrita e leitura, será possível obter bons resultados, e assim , otimizar o processo de ensino / aprendizagem de LE.

## 6. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes , 1982.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes , 1982 , p. 277-326.

BÉRARD et al. *Tempo 1*. Paris: Hatier/Didier, 1996, p.102.

\_\_\_\_\_. *Tempo 2*. Paris: Hatier/Didier, 1997, p. 158.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ ,1999.

CRISTOVÃO, V.L.L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*.2001.Tese de Doutorado(Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontíficia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. O gênero Quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A *Gêneros textuais e ensino*.2.ed. Editora Lucerna: Rio de Janeiro , 2003, p.95.

DOLZ , J. ; SCHNEWLY, B. *Genres et progression en expression orale et écrite: Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande*. Enjeux , n° 37/38 , março/junho , 1996.

GIRARDET, J.; FRÉROT, J.L. *Panorama de la langue française*.v.3.Paris: CLÉ International, 1997, p.125.

GIRARDET, J. *Panorama de la langue française*.v.4.Paris: CLÉ International, 1998 , p.73.

MARCUSCHI , L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A *Gêneros textuais e ensino*.2.ed. Editora Lucerna: Rio de Janeiro , 2003 , p.35.


PASQUIER, A. ; DOLZ, J. *Um decálogo para Ensinar a Escrever*. Cultura y Educación. Madrid : Infancia y Aprendizaje, 1996, p.31-41. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação Restrita.

## 7. Anexos

unité  
**6**

# Mes voyages

**À VOUS !**



- Je désire faire un petit voyage pendant les vacances de Noël.  
- Nous allons voir ça tout de suite.


■ *Imaginez le dialogue entre l'employé de l'agence de voyages et le client. Servez-vous des documents suivants (Nouvelle-Calédonie et Parc national du Mercantour) pour faire des propositions :*



*La richesse des fonds sous-marins.*

**Sous le soleil du Pacifique !**

**Vous avez envie de soleil, de mer turquoise et de sable chaud ?**



*Des îles de rêve.*

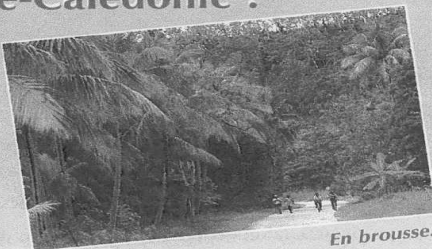
## Envolez-vous pour la Nouvelle-Calédonie !

À 28 heures d'avion de Paris, la Nouvelle-Calédonie, c'est la France avec le dépaysement en plus. À partir de Nouméa, la capitale de la Grande-Terre, vous pourrez visiter les petites îles voisines : Ouvéa, Lifou, l'Île des Pins et découvrir une nature intacte.

La Nouvelle-Calédonie vous offre ses paysages merveilleux, de mer et de montagne. Vous pouvez, bien sûr, pratiquer tous les sports nautiques : voile, planche à voile, ski nautique, baignade, etc. Le bronzage est garanti !

Hôtels toutes catégories à Nouméa.  
Possibilité de louer des bungalows en bordure de mer.  
Renseignements au Syndicat d'initiatives de Nouméa.

**1 semaine en Nouvelle-Calédonie à partir de 12 000 F transport + hébergement**



*En brousse.*



*Une nature intacte.*

## A3 Écrit 2

Vous choisissez une publicité et vous écrivez pour demander des informations sur :

- dates,
- période de l'année pendant laquelle ces tarifs sont valables,
- contenu du séjour,
- conditions particulières (enfants).

Vous posez une question de votre choix.



Pour ce voyage à deux que vous lui avez promis depuis longtemps. Prenez le Trainhotel Talgo Francisco de Goya en Gare d'Amsterdam, le soir. Aperitif dans le bar, dîner plaisant au restaurant. Après une nuit de sommeil confortable, vous arrivez à Madrid, en savourant le petit déjeuner. Frais et dispo-

pour découvrir ensemble le charme de cette ville que et accueillante. Pour aller visiter au Musée du Prado ce tableau de Goya qu'elle aime tant. Elle saura vous en remercier. Et puis, au retour, faites journal. Vous aurez découvert avant deux musées d'hotel Trainhotel Talgo L'Art de Voyager.

À NOUS DE VOUS FAIRE PRÉFÉRER LE TRAIN.



**LE COMPTOIR BLEU**  
Paris à partir de 100 francs  
à prix réduits départ Paris

**VOLS RÉGULIERS AIR**  
New York Montréal 1980 F  
Tel Aviv 1850 F  
Réunion 3420 F  
Bogota 4290 F

Tel 01.46.56.40.40

**SÉJOURS & WEEK-ENDS**  
**CROISIERE EGYPTE 1980 F**  
Vol AIR + bateau 4x 827h + pension complète  
W.-E. ISTANBUL 1340 F  
Vol AIR + Hôtel 4x 423h + Petit-déjeuner  
ANTILLES 4490 F  
Vol AIR + Hôtel 3x 815h + Petit-déjeuner  
NAPLE NOVEMBRE AIR 3395 F  
Vol AIR + Hôtel 4x 423h + 2x-déj. subvention  
MALTE 1750 F  
Vol AIR + Hôtel 3x 817h + demi-pension  
MONTREAL 2970 F  
Vol AIR + Hôtel 3x 533h + PC + visites  
CROISIERE SENEGAL 3970 F  
Vol AIR + bateau 3x 827h + petit-déjeuner  
W.-E. SAHARA 2470 F  
Vol AIR + Hôtel 4x 423h + pension compl.

Retrouver le détail de nos promos sur...

**36.15 BLEU**  
DES INFOS EN DIRECT

**L'AMÉRIQUE**  
**AU MEILLEUR PRIX**  
22 rue des Pyramides - 1<sup>er</sup>  
16 rue de Valenciennes - 6<sup>e</sup>

**01 44 55 55 44**  
N° Vert 01 44 55 55 44  
Fax : 01 44 55 55 44  
Métro : 2415 - COCHIN

**Council Travel**

**Directours**  
Des promotions de qualité

**MALTE 8J 1490F**  
Vol + hôtel 2<sup>e</sup> petit-déjeuner

**MARRAKECH 8J 1780F**  
Vol + hôtel 3<sup>e</sup> petit-déjeuner

**CHYPRE 8J 2250F**  
Vol + hôtel 3<sup>e</sup> Linnosol

**MIAMI BEACH 8J 2490F**  
Vol + hôtel 2<sup>e</sup> direct plage + auto

**CALIFORNIE 8J 2990F**  
Vol + motels + auto avec assurance

LA 01 45 62 62 62  
Brochures au 01 45 62 62 62  
et 3615 DIRECTOURS (1,29F/mis)  
95, avenue Champs-Élysées 75008 Paris

## Oral

## A3 Oral

Lisez ce texte et présentez-le en indiquant :

- De quel type de texte il s'agit ?
- De quel journal est-il extrait ?
- Qu'est-ce qui est commenté ?
- Quel est le thème principal ?
- Quel est le point de vue de l'auteur ?
- Quel est votre avis personnel ?

**La révolution du travail est partout. Elle ne fait pas couler le sang mais les larmes.**

Votre emploi ne vous appartiendra plus jamais. C'est ce que les Américains - et pas eux seulement - doivent apprendre maintenant au berceau. Vous ne vieillirez pas dans votre entreprise. Vous changerez peut-être vingt fois d'employeur dans votre vie. Vous vivrez sous le signe de la précarité. C'est la révolution du travail qu'un excellent reportage de Canal+ a montré dans toute sa cruauté. Ces ouvriers de Boeing, fiers d'appartenir à la grande entreprise, licenciés du jour au lendemain, ces cadres supérieurs enfoncés dans leur fauteuil de directeur, éjectés en une heure, cette masse humaine bousculée, broyée, choquée nous rappelait, hélas, quelque chose. C'est que la révolution du travail est partout. Encore l'Amérique a-t-elle à peu près résorbé ses chômeurs. Mais le marché de l'emploi a changé. On est engagé pour un temps déterminé. Après quoi, il faut chercher ailleurs. On vit dans un état d'insécurité permanente. D'anxiété.

Certains préfèrent se mettre à leur compte. Parfois ils y parviennent. Des exemples furent donnés, là comme ici, de cadres licenciés qui ont réussi à créer une petite affaire. Là, au moins, on est son maître. Mais d'autres disent : tout faire pour ne pas divorcer de l'entreprise. Ainsi en France, ce travailleur d'une fonderie qui a accepté de travailler trois jours par semaine, dont le samedi. Ou cet employé d'Aérospatiale qui travaille le samedi et le dimanche. En semaine, il s'occupe de ses enfants. Tous s'interrogent sur la place du travail dans la vie. Elle a été la première, c'est fini. Peut-être n'est-ce pas si mal ? Mais ce formidable effort d'adaptation à la réalité d'aujourd'hui et de demain, combien vont s'y plier sans trop de casse ? L'exemple des États-Unis où l'on est, théoriquement, plus mobile que chez nous montre que c'est au prix d'une vraie douleur. Cruelle, inéluctable, c'est la révolution du travail. Elle ne fait pas couler le sang mais les larmes.

Françoise Giroud, *Le Nouvel Observateur*, 14/11/96.

Madame ne prête jamais sa 106.  
Et pourtant monsieur lui demande gentiment.

EST LA PREMIERE FOIS QUE LES HOMMES SONT FOUS DE LA VOITURE DE LEUR FEMME.

106 PEUGEOT

1935  
Peugeot  
accélération

UNITE 11

534  
Le jean qui  
colle  
aux filles.

505  
Le jean qui  
moule  
les garçons.

Levi's

IL Y A DES JOURS AVEC... ET DES JOURS SANS.

Blouson Western.

Levi's

1. Les tendances  
de « l'air du temps »

a. Examinez chacune des dix tendances actuelles présentées page 124. Pour chaque comportement évoqué (consommation, nourriture, relations sociales, etc.), décrivez l'évolution qui s'est produite. Donnez des exemples.

b. Faites des comparaisons avec les changements de mentalités, de façons d'agir, de consommer et de penser dans votre pays.

2. La publicité, reflet  
de « l'air du temps »

a. À partir des affiches de cette page, montrez comment la façon de présenter et de promouvoir un produit a évolué dans le temps. Quels sont les besoins, les idées qui ont fait évoluer :

- les produits ?
- la publicité de ces produits ?

b. Comparez avec les évolutions qui se sont produites dans votre pays.

Cent vingt-cinq • 125



## LES GRANDES REVENDEICATIONS DES FRANÇAIS EN MATIÈRE DE CONSOMMATION

Une analyse effectuée sur les différents postes de consommation des ménages français fait apparaître 31 motivations et aspirations majeures. Ces désirs s'appliquent aux types de produits, à leurs qualités, à leurs effets sur le consommateur mais également dans certains cas à l'acte d'achat lui-même.

### Le désir d'évasion

La dureté des temps et la difficulté de vivre ici et maintenant entraînent un besoin d'évasion à la fois dans le temps et dans l'espace. Le premier se traduit par le goût de la nostalgie ou le culte du rétro. Il est sensible dans la mode des « retours » aux années passées (musique, vêtements, produits, etc.) ou dans l'intérêt porté à l'histoire, qui se manifeste notamment par le recours croissant aux images d'archives à la télévision.

Le besoin d'évasion dans l'espace conduit à l'exotisme. En même temps qu'ils retrouvent les produits alimentaires du terroir, les Français se tournent vers ceux de pays éloignés comme la Chine, l'Inde ou le Mexique. Ils s'intéressent à l'astrologie chinoise et recourent aux médecines venues d'ailleurs. Ils rêvent de voyages lointains et s'initient aux autres cultures par les reportages des médias. La décoration et l'ameublement empruntent de plus en plus à des pays éloi-



gnés (tissus sud-américains, tapis du Pakistan ou du Népal, etc.).

Gérard MERMET, *Tendances 1996*,  
le nouveau consommateur, Larousse, 1996.

LA RENTRÉE.



ALLEZ,  
ON SE  
DÉTEND !



### Les autres revendications

1. L'efficacité	16. Les qualités pratiques
2. La pérennité	17. La proximité
3. Le temps (gagné)	18. L'authenticité
4. La santé	19. La vertu
5. Le plaisir	20. La transparence
6. La diversité	21. La discrétion
7. L'autonomie	22. La pédagogie
8. La personnalisation	23. La synthèse
9. La considération	24. L'aspect positif
10. La participation	25. La convivialité
11. L'optimisation	26. La culture
12. La continuité	27. Le sens
13. Le confort	28. La transcendance
14. La sécurité	29. Le développement personnel
15. L'innocuité	30. L'harmonie

Gérard MERMET, *Tendances 1996*,  
le nouveau consommateur, Larousse, 1996.

## O GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO COMO SUPORTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Roseli Batista de Jesus (PG - UFMT)<sup>1</sup>  
Pós-graduanda do Curso de Mestrado em Estudos da  
Linguagem/MeEL – Instituto de Linguagens –  
UFMT/Cuiabá –MT.

### Resumo

Promover espaços que favoreçam o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno posicionar-se de maneira crítica, reflexiva e analítica frente às situações sociodiscursivas constitui um desafio posto aos estudiosos de diferentes áreas. Esses desafios têm por objetivo levar o aluno a ler e escrever de maneira eficiente, aprimorando o conhecimento lingüístico da língua. Foram publicados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais visam a auxiliar os envolvidos no processo educativo quanto ao desenvolvimento de propostas, técnicas e métodos de ensino. Em relação à Língua Portuguesa, recomendam os PCN que o ensino-aprendizagem de leitura e escrita de textos tenha um enfoque enunciativo-discursivo, destacando os gêneros textuais como instrumentos privilegiados, favorecendo a análise e reflexão da língua em uso. Considerando o exposto, esse artigo tem por objetivo a apresentação de um trabalho com o gênero textual artigo de opinião, direcionado a alunos de sexta série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Rondonópolis-MT.

**Palavras-chave:** Leitura e produção de texto, seqüência didática, artigo de opinião.

### 1- Novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa

Nos últimos anos, tem sido constante a preocupação com o ensino de Língua Portuguesa em todo o Brasil. Pesquisas e estudos desenvolvidos a partir da década de 80 têm tentado colaborar no sentido de contribuir para com a melhoria da qualidade do ensino, para lutar contra as exclusões e promover a integração sociocultural de todos. Nessa visão, a sociedade pede uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens necessárias para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. Com tal finalidade, foram publicados em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se constituem como balizas norteadoras do ensino público brasileiro. Elaborados com o objetivo de auxiliar os educadores e secretarias estaduais e municipais de educação na implantação e/ou implementação de propostas pedagógicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, esses documentos têm desencadeado uma ampla discussão acerca das questões educacionais. A par das críticas que lhes possam ser dirigidas, têm os PCN a função de provocar debates e reflexões sobre o papel da escola, bem como apoiar os sistemas de ensino na elaboração de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania.

Especificamente em relação à Língua Portuguesa, esses documentos sugerem que as práticas de ensino tomem como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem, pois é pela linguagem que nos comunicamos, expressamos nossos sentimentos, pontos de vista, temos acesso a todos os tipos de informação, construímos e reconstruímos conhecimentos, enfim, produzimos cultura. Assim, propõem os PCN que o ensino e a aprendizagem de leitura e produção de textos tenham como base norteadora os gêneros textuais, entendidos como

*... famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, com a visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo quase em número ilimitado. (PCN Língua Portuguesa, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, 2001, p.22).*

Essa proposta tem resultado em inúmeras pesquisas e estudos que enfocam os gêneros textuais<sup>2</sup> como principal meio para o ensino da língua materna, à luz do conceito bakhtiniano de gênero do discurso. Dentre eles, destacamos: Rojo (2001), Meurer e Motta-Roth (2002), Lopes-Rossi (2002), Maingueneau (2002), Dionísio et

<sup>1</sup> Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Rosa Petroni – MeEL -UFMT/Cuiabá

<sup>2</sup> Considerando as bases teóricas de Bakhtin a cerca desse conceito, encontramos, na literatura, termos como “gênero discursivo”, “gênero do discurso”, “gênero de texto” e “gênero textual”. Nesse trabalho, embora adotemos a conceito de gênero advindo de Maingueneau (2002), optamos pela expressão “gênero textual”, assim como Marcuschi (2002), Dionísio (2002), Meurer (2002), Antunes (2002), Motta- Roth (2002), entre outros.

alli (2002) Brait (2001), Marcuschi (2002), Dolz & Pasquier (1996), entre outros. Para melhor compreensão dos gêneros textuais, traremos o pensamento de alguns desses estudiosos.

De acordo com Bakhtin (2003), dentro de uma dada situação lingüística, o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas relativamente estáveis de um enunciado. Uma vez que são formas marcadas pelos contextos sociais e históricos, tais formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e do falante/ouvinte, os quais atribuem sentidos a determinado discurso. A respeito dos gêneros discursivos, afirma que:

*A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.*  
(Bakhtin, 2003, p. 262).

Diz ainda o autor (2003) que o reconhecimento de um determinado gênero se dá pelo reconhecimento de três itens: conteúdo temático; construção composicional e estilo. São estes os pilares de um gênero, sem os quais não identificamos os gêneros. Bakhtin (2003:296) acrescenta: “O enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico – objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico – objetual do enunciado.” Os gêneros nos permitem saber o que a palavra vai nos dizer, enquanto instituição discursiva do ponto de vista verbal e do ponto de vista de sua existência independente de nós e dos fatos. O discurso é uma instituição sem prédios e sem funcionários e deve ser visto como uma micro-instituição discursiva com papéis e comportamentos específicos, para os quais os gêneros do discurso são a constituição básica.

De acordo com Maingueneau (2002, pp. 65-66) os gêneros do discurso não são formas que se encontram à disposição do locutor para que este module seu enunciado. São os gêneros modalidades sociais e, dessa forma, são submetidos a condições de êxito. Tais condições envolvem vários elementos, entre eles, destaca: a) uma finalidade reconhecida, que se define ao responder à questão implícita “Estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”. Determinar corretamente essa finalidade é condição para que o destinatário comporte-se adequadamente frente ao gênero em questão; b) o estatuto de parceiros legítimos, que se refere aos papéis assumidos pelos envolvidos no ato de linguagem, o enunciador e o co-enunciador; c) o lugar e o momento legítimos, pois todo gênero do discurso supõe um lugar e um momento, mas essas noções não são evidentes”. A temporalidade implica nos seguintes eixos: periodicidade, encadeamento, continuidade e validade; d) um suporte material, que diz respeito ao meio de circulação dos textos e, dependendo desse meio, a produção do gênero pode ser modificada; e) uma organização textual, que está presente em todo gênero e, segundo o autor, cabe à Lingüística Textual estudar. Para dominar um gênero, é preciso que se tenha consciência mais ou menos clara do encadeamento de seus constituintes.

Brait (2001, p. 15), no artigo “PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da Textualidade” discute as diferenças existentes entre *gêneros discursivos e tipologias textuais*, como também algumas conseqüências para o ensino das práticas de leitura e produção de textos. Toma por base as concepções bakhtinianas de gêneros do discurso e diz que os PCNs apresentam propostas que podem ser consideradas coerentes e produtivas, mas que, no decorrer da obra, os autores não distinguem claramente *gênero discursivo e tipologia textual*, sendo que quase todo o trabalho trata do ensino e aprendizagem da língua a partir de *tipologias textuais*, mantendo-se a confusão entre *gêneros discursivos e tipologias textuais*. Fundamentando sua análise, Brait (2001, p. 20) recorre ao conceito de gêneros discursivos de Bakhtin, citando algumas obras do autor que tratam da questão. De acordo com a autora, fundamental se faz partir desses antecedentes (referindo-se às obras de Bakhtin) para se compreender gêneros discursivos e o papel que exercem em relação às atividades humanas, aos movimentos da linguagem e ao ensino e aprendizagem da língua materna, pois “não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção”.

Dolz & Schneuwly (1999) entendem que é através dos gêneros textuais que as práticas de linguagem efetivam-se nas atividades escolares, isto porque os gêneros possuem um caráter intermediário e integrador, abrindo caminhos para as práticas de linguagem. Em relação ao uso e à aprendizagem, são os gêneros textuais mega-instrumentos que fornecem suporte para a atividade nas situações de comunicação, constituindo-se como referência para o aprendiz.

Comunicar-se, desenvolver habilidades comunicativas que propiciem a interação participativa e crítica com o outro são exigências da sociedade contemporânea. É nessa perspectiva que a escola deve pautar seu



trabalho, cabendo a ela formar leitores e produtores de textos críticos e capazes de compreender, agir e interagir com habilidade e clareza em todas as situações reais de comunicação de comunicação.

LOPES-ROSSI (2002, p. 142) comenta que para que o aluno seja capaz de posicionar-se como sujeito ativo na produção de textos escritos, percebendo as condições de produção e circulação dos diferentes gêneros e utilizando os recursos expressivos possíveis em cada caso, é necessário que sua competência comunicativa seja desenvolvida. Tal competência comporta o conhecimento de elementos lingüísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, como também conhecimentos que dizem respeito especificamente aos variados gêneros textuais.

Nessa perspectiva, o projeto educativo da escola deve estar comprometido com a democratização social e cultural do conhecimento, oferecendo ao aluno condições de acesso aos saberes lingüísticos necessários e suficientes para que possa ser capaz de ler, interpretar e produzir diferentes textos, de assumir a palavra, de entendê-la, de exercer plenamente a cidadania. Isso pressupõe um trabalho que privilegie as atividades discursivas, pois interagir pela linguagem significa realizar atividades discursivas.

Para que isso ocorra, as atividades de linguagem devem favorecer o desenvolvimento do pensar crítico por parte dos educandos, “mediante um processo dialógico e a utilização de estratégias destinadas à leitura e discussão de textos”. (Silva, 2002, p.47). A escola, atualmente, não tem privilegiado o exercício do pensar, do desenvolvimento do senso crítico, o raciocínio e a investigação, desconsiderando as situações de enunciação que vislumbrem a resolução de situações complexas, a formulação de hipóteses e a compreensão de fenômenos ligados às práticas discursivas concretas.

Silva (2002, p. 62) destaca que, por trabalhar com a linguagem, o professor de Língua Portuguesa, em suas aulas, deve:

*... abordar temas contemporâneos, reais, evidenciando o papel da linguagem para a compreensão de mundo, para o conhecimento, bem como as implicações ideológicas que o uso de determinadas palavras pode acarretar (...) é importante que o professor instaure sua prática no diálogo, solicitando aos alunos que exponham as razões que fundamentam suas declarações, oferecendo-lhes pluralismo de pontos de vista sobre uma mesma questão...*

Dentro dessa visão, compreendemos que o trabalho com gêneros discursivos, assim como recomendam os PCN, favorece a aprendizagem e o aprimoramento dos processos de leitura e escrita, pois permitem entender o processo de comunicação de uma determinada esfera social, o que se concretiza por meio da investigação dos gêneros presentes na interação entre os membros dessa esfera, dos aspectos lingüísticos e discursivos que materializam tais ocorrências lingüísticas. Além disso, o trabalho com os gêneros textuais possibilita a análise dos eventos lingüísticos, tanto orais quanto escritos, configurando-se com uma oportunidade de compreensão da língua de forma prazerosa, favorecendo o entendimento das estruturas e dos aspectos lingüísticos.

O trabalho com gêneros textuais permite ao professor proporcionar aos seus alunos espaços reais de leitura e produção de textos, uma vez que a noção de gênero possibilita uma unidade de procedimentos no ensino-aprendizagem que vai além dos recursos usuais em sala de aula. A esse respeito Pompílio et al (2001:103) dizem que:

*... se tomamos como princípio que a língua se dá nos gêneros, nas interações discursivas que ocorrem entre os interlocutores nas situações de produção de linguagem, podemos propor novos modos de ensino –aprendizagem de uma língua, em que os alunos possam ser colocados “em situação de produção de linguagem” (ou seja, numa situação mimética em relação à situação original de produção do gênero, qualquer que seja ele) e, com isso, trabalhar simultaneamente escrita, leitura e reflexões metalingüísticas, conduzidas pelo gênero em questão.*

Aos alunos devem ser propiciadas situações concretas de produção de textos que lhes possibilitem a reflexão sobre o que vem a ser o exercício pleno da cidadania, para que possam, de fato, entender-se como sujeitos capazes de atuarem e compreenderem as situações que englobam valores, posicionamentos e atitudes e é esse o foco principal desse estudo, ou seja, o que se pretende é, além de contribuir para a formação de leitores e produtores de textos reais a partir de gêneros textuais, também oferecer espaços de discussão de temas presentes na sociedade.

Ao conceber o ensino de leitura e produção de textos a partir de gêneros textuais o professor estará direcionando seu trabalho para um caminho que trará resultados mais significativos, pois o aluno, em contato com diversos gêneros que circulam socialmente e representam, de fato, as práticas sociais de linguagem, tem a

possibilidade de aprimorar o conhecimento que possui acerca da língua, produzindo textos mais significativos, sentindo-se como sujeito desses textos. Além disso, é importante a compreensão de que a aprendizagem deve se dar em espiral, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com a série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades lingüísticas e com a área temática de seus interesses. A avaliação dessas produções abandona os critérios quase que exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido, ou seja, se a escolha do gênero, se a estrutura, o conteúdo, o estilo e o nível de língua são adequados à situação de comunicação.

## 2- Caracterização do Gênero Textual Artigo de Opinião

O artigo de opinião, enquanto gênero discursivo, tem o intuito de convencer o outro, influenciá-lo, transformar seus valores, utilizando a argumentação em torno de uma posição, de uma idéia. Para a construção de um artigo de opinião, é preciso que haja uma idéia controversa, a discussão e o debate que poderão levar a uma possível solução de tal controvérsia. Para Kaufman & Rodríguez (1995, p.27) o artigo de opinião “contém comentários, avaliações, expectativas sobre um tema da atualidade que, por sua transcendência, no plano nacional, já é considerado, ou merece ser, objeto de debate”.

Os gêneros, enquanto formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social e a própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. O gênero funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Os gêneros, portanto, intermediam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem. Como tal, do ponto de vista da aprendizagem escolar, os gêneros podem ser considerados como *mega-instrumentos* (Dolz & Schneuwly, 1999) que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e que funcionam como referências para os aprendizes.

O ensino de produção de texto, na perspectiva dos gêneros textuais, não desconsidera os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação - a narração, a descrição e a dissertação, mas incorpora-os numa perspectiva mais ampla, de variedade de gêneros. Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós não somente amplia sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter. No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros discursivos, por parte do aluno, não apenas o prepara para eventuais práticas lingüísticas, mas também amplia sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

O artigo de opinião, em geral, se organiza seguindo a linha argumentativa, iniciando com a identificação do tema em estudo, acompanhando seus antecedentes e alcance, seguindo uma tomada de posição, ou seja, quem o escreve, nesse momento, usa de argumentos para formular uma tese, encerrar ou reafirmar uma posição já tomada no início do texto<sup>3</sup>. Para persuadir o leitor, além da utilização dos argumentos, existem as estratégias discursivas, como a ironia, as insinuações, as acusações, as digressões, as apelações ou a tomada de decisões por meio de construções impessoais, com o intuito de dar objetividade e consenso ao discurso procedido e, por fim, a retenção em recursos descritivos. Tais recursos são utilizados objetivando-se a fundamentação e a validade dos argumentos utilizados.

De acordo com Kaufman & Rodríguez (1995, p. 27), a progressão temática do artigo de opinião geralmente ocorre através de um esquema de temas derivados, sendo que cada argumento pode encerrar um tópico com seus respectivos comentários. Dizem ainda as autoras que estes artigos têm a função de informar e apresentam a predominância de orações enunciativas, as quais servem para relativizar o alcance e o valor da informação, mas também há a utilização de orações dubitativas e exortativas, empregadas para o convencimento do leitor. O desenvolvimento do texto se dá através de orações complexas, com proposições causais, consecutivas, concessivas e condicionais.

Ao falar de um trabalho com o gênero textual artigo de opinião BräKling (2001, p. 227) afirma que trata-se

*... de um gênero no qual a dialogicidade e a alteridade se evidenciam no processo de produção: não é possível escrever um texto no gênero se não se conseguir colocar-se*

---

<sup>3</sup> Cf. Kaufman & Rodríguez, (1995, p. 27)

*no lugar do outro, antecipando suas posições para poder refuta-las – negociando ou não com ele -, na direção de influenciá-lo e de transformar sua opinião, seus valores. É, portanto, condição indispensável, para a produção de um artigo de opinião, que se tenha uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polemica em determinados círculos sociais.*

A interpretação desse tipo de texto depende não só dos elementos lingüísticos nele presentes, mas também de elementos extratextuais. Dessa maneira, é de suma importância para o desenvolvimento do raciocínio e do senso crítico dos alunos, uma vez que a construção/elaboração desse gênero textual supõe o conhecimento do tema a ser abordado, o posicionamento e a reflexão por parte de quem o produz. Tudo isso implica, automaticamente na leitura e produção de texto. Ler e escrever textos são práticas que devem ser priorizadas pela escola e, para tanto, o professor não pode deixar de trabalhar as estratégias de leitura com seus alunos.

Brito (2002, p. 100) ao tratar das estratégias de leitura afirma que numa instituição escolar que se propõe a formar cidadãos críticos e criativos é fundamental o ensino da leitura voltado para o preparo adequado em relação às estratégias de leitura e que é através dessas que os alunos reconhecem certos recursos de enunciação inerentes a qualquer ato discursivo. Para a autora, o conhecimento das estratégias de enunciação permite aos alunos o posicionamento crítico frente à leitura de textos. Em consequência, esses alunos passam à produção de textos mais significativos, pois ao possuírem o conhecimento das estratégias e leitura e conseguirem posicionar-se criticamente frente a produções já existentes, utilizarão desse conhecimento no ato de suas produções, certos de que essas terão um leitor real e abordarão assuntos de interesse da comunidade da qual pertencem, refletirão sobre o que será por eles escrito.

### **3 – Proposta de Seqüência Didática a partir do Gênero Textual Artigo de Opinião**

O ensino-aprendizagem pela perspectiva dos gêneros textuais redimensiona o papel do professor de Língua Portuguesa, que, hoje, deixa de ser visto como um mestre em textos literários e/ou científicos, distante da realidade lingüística dos alunos, passando a ser um profissional que compreende as diversidades socioculturais e lingüísticas de seus educandos, tornando-se parceiro e motivador das atividades orais e escritas em sala de aula, que é o espaço real e concreto para a viabilização e realização de projetos e estratégias de leitura e produção de textos. É nessa perspectiva que ora apresentamos uma seqüência didática que considera a leitura e a escrita de textos tendo-se como base o gênero textual artigo de opinião.

Segundo Pasquier e Dolz (1996, p. 9), o termo "seqüência" refere-se à construção de oficinas de ensino/aprendizagem, uma série de atividades e exercícios que seguem uma ordem determinada para resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos. As seqüências devem ser organizadas a partir de um projeto que permita o desenvolvimento das capacidades de operar e interagir com a linguagem previstas e objetivadas. A sala de aula torna-se, assim, uma oficina constante de leitura e produção de textos, sendo que os exercícios e as atividades propostas devem ser diversos e significativos. Um ensino organizado em seqüências didáticas, a longo prazo, deve permitir aos alunos um acesso progressivo e sistemático aos instrumentos comunicativos e lingüísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.

Do ponto de vista de seu desenvolvimento, uma seqüência didática deve ser ordenada de forma a descrever as realidades mais simples àquelas mais complexas. Por sua vez, a elaboração e o trabalho com uma seqüência didática para o ensino-aprendizagem de um gênero textual específico permitiram aos professores identificar com mais precisão as diferentes dimensões textuais a serem ensinadas e, em consequência, observar e avaliar melhor as capacidades de linguagem dos alunos, trabalhando com estes de uma forma mais eficiente. Para a seqüência com o gênero artigo de opinião, seguiremos o modelo de projeto apresentado por Kaufman e Rodríguez (1995).

#### **1)Plano Geral**

Nome do Projeto: Textos de opinião a serem divulgados na escola

Série: 6ª Data de início: 20/08/04

Duração Aproximada: 4 meses

Materiais que Serão Utilizados: jornais de circulação local e estadual e revistas; folhas, cartolinas, lápis, marcadores e cola.

Texto:

Etapas Previstas:

- Exploração de diferentes jornais para o conhecimento das seções que os compõem.

- Conversa com os alunos sobre as características de um jornal, enfatizando as diferenças e semelhanças existentes entre os mesmos.
- Organização do artigo de opinião que será elaborado pelos alunos da 6ª série de uma escola pública municipal de Rondonópolis – MT.
- Leitura dos artigos de opinião que se encontrarem nos jornais escolhidos para o conhecimento e reconhecimento das características desses textos nos diferentes jornais.
- Proporcionar aos alunos uma visita ao jornal local.
- Os alunos escreverão seus textos de acordo com os temas previstos para cada seqüência de forma individual e coletiva, lendo, escrevendo, corrigindo e reescrevendo, até que a produção seja considerada satisfatória.
- Os temas a serem abordados poderão ser escolhidos pelos alunos, pela professora ou em função de alguma situação real, sempre levando em conta os temas que suscitem discussões, reflexões e a tomada de decisões.

Observação:

- 1- Antes do conhecimento formal do gênero artigo de opinião, os alunos produzirão, individualmente, um texto opinativo, para que possam fazer comparações e tecer comentários acerca de suas produções, podendo avaliar o progresso e as dificuldades que encontraram no decorrer do percurso.

## **2) Texto: Jornalístico: Artigo de Opinião**

Situação Comunicativa:

- Leitor: alunos, professores, pais, possíveis visitantes e membros da unidade escolar.
- Autor: alunos da 6ª série (individual e em grupos).
- Objetivo: posicionar-se criticamente frente aos temas da atualidade (escolares e extra-escolares).

Caracterização do Texto:

- Título/tema: livre.
- Traços Característicos: serão confeccionados artigos de opinião assinados por seus autores, são textos da trama argumentativa, cuja função predominante é informar o leitor sobre um determinado assunto. Geralmente começam pela identificação do tema, seguida por um posicionamento apoiado em diferentes argumentos e resultam na reafirmação da posição tomada anteriormente. Costuma-se usar a primeira pessoa e há a predominância de orações afirmativas, podendo ocorrer as dubitativas e as exortativas. São características orações complexas que incluem o uso de conectivos causais, consecutivos, concessivos e condicionais.
- O artigo de opinião tem como função argumentar, expressar um ponto de vista a respeito de determinado assunto. Não basta opinar, é preciso sustentar os pontos de vista, para que a intenção comunicativa deste gênero se cumpra. Esse tipo de texto parte da informação para a opinião e é construído a partir de um tema para o qual se apresenta uma tese, um argumento.

Temas Para Reflexão Metalingüística:

- Linguística Textual: Estratégias de coerência e coesão, principalmente a substituição lexical e o uso de conectivos. A progressão temática será vista em relação à pontuação: parágrafos.
- Gramática Oracional: emprego das orações coordenadas e subordinadas na construção dos argumentos.
- Pontuação: a pontuação será trabalhada para reforçar a importância da mesma para a progressão temática do texto.
- Ortografia: a ortografia será vista de acordo com as necessidades e dificuldades que se apresentarem nos textos dos alunos.
- Observações:
  - 1- Após a correção das produções, levar para a classe os textos elaborados antes do conhecimento formal do gênero e discutir com os alunos as diferenças percebidas.
  - 2- Selecionar as dificuldades mais frequentes nos textos, bem como problemas de concordância e pontuação, para organizar atividades que auxiliem os alunos a registrarem regras discursivas exigidas neste tipo de discurso formal.

## **3) Conteúdos de Outras Áreas e/ou Atividades de Reflexão Metalingüística**

A leitura e produção do artigo de opinião percorrerão alguns passos que visam:

- à leitura com expressividade de textos argumentativos e de opinião;
- à identificação, a partir da leitura de textos jornalísticos, das características e estrutura do artigo de opinião;

- distinguir as idéias principais das secundárias;
- distinguir argumentos de pontos de vista;
- interpretar textos argumentativos;
- reconhecer a intenção persuasiva dos artigos de opinião.

A interdisciplinaridade será buscada por meio do estudo dos diversos artigos de opinião estudados no desenvolvimento dessa seqüência. Considerando que, ao escrever um texto opinativo, podemos lançar mão de um ou vários desses recursos para sustentar o que se pretende dizer. Para tanto, é necessário pesquisar em livros, revistas, jornais, entrevistar pessoas, etc., garantir a interdisciplinaridade não será tarefa difícil, uma vez os temas a serem estudados em sala, como já se disse, serão de circulação social.

#### 4 - Considerações finais

É visível a todos que a escola, por vários motivos, não tem conseguido desenvolver o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que ainda apresenta dificuldades de alfabetizar e garantir o uso eficaz da linguagem em todos os níveis, não considerando as práticas lingüísticas efetivamente presentes nos meios sociais em que se encontram os alunos. Mudar a prática educativa é condição essencial para que a escola propicie a formação dos indivíduos numa perspectiva sócio-histórica, promovendo a liberdade e a responsabilidade individual e social, o desenvolvimento do senso crítico e contribuindo para que os alunos se tornem cidadãos críticos e capazes e agir e interagir na e pela linguagem.

A efetivação de um trabalho com os gêneros textuais apresenta-se como uma possibilidade viável de se transformar significativamente as aulas de leitura e produção de textos. Nessa perspectiva, a efetivação de um trabalho que tenha como baliza a organização de seqüência didática a partir do gênero textual artigo de opinião favorece a reflexão e a discussão sobre o processo ensino-aprendizagem, o que é de fundamental importância para alunos e professores possam melhor aproveitar os benefícios que um trabalho como esse pode oferecer, além de promover espaços de reflexão, discussão, leitura e produção de textos reais, que circulem socialmente e fazem parte de uma determinada esfera de atividade humana.

#### 5- Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BRAIT, B. *PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da Textualidade*. In: ROJO, R. *A Prática de linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

BRÄKLING, K. L. *Trabalhando com Artigo de Opinião: Re-visitando o Eu no Exercício da (RE) Significação da Palavra do Outro*. In: ROJO, R. *A Prática de linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 221-247.

BRITO, E.V. *O Ensino das Estratégias de Leitura*. In: SILVA, E. R. da (Org.) *Texto & Ensino*. Taubaté, SP: CABRAL, 2002, p. 83-104.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. C. *Um decálogo para ensinar a escrever*, In: *Cultura y Educación*. 1996. 2.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*, nº 11, 1999, p. 5-11.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *A Produção de Texto Escrito na Escola a Partir de Gêneros Discursivos*. In: SILVA, E. R. da (Org.) *Texto & Ensino*. Taubaté, SP: CABRAL, 2002, p. 133-148.

MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M; H. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *A Produção de Texto Escrito na Escola a Partir de Gêneros Discursivos*. In: SILVA, E. R. da (Org.) *Texto & Ensino*. Taubaté, SP: CABRAL, 2002, p. 133-148.

*PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa/MEC/ 3º e 4º Ciclos.* Secretaria da Educação Fundamental. 3ed. Brasília: 2001.

POMPÍLIO, B. W. et al. Os PCNs: Uma Experiência de Formação de Professores do Ensino Fundamental. In: *ROJO, R. A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs.* São Paulo, EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 93-126.

SILVA, E. R. da. O Desenvolvimento do pensar no Ensino da Língua Materna: um Objetivo de Natureza Transdisciplinar. In: SILVA, E. R. da (Org.) *Texto & Ensino.* Taubaté, SP: CABRAL, 2002, p. 83-104.

## A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: GÊNERO LITERÁRIO OU GÊNERO ESCOLAR?

Prof. Ms. Maria Aparecida Crissi Knuppel -UNICENTRO

Palavras chaves: escolarização da leitura literária , gêneros textuais.

Resumo: Este trabalho objetivou pesquisar: Como se configuram as pesquisas sobre o processo de escolarização da leitura literária? Neste sentido, contemplou aspectos do processo de produção/ recepção de sentidos nos textos literários, o que marca o tipo de abordagem realizada, pela teoria de gêneros textuais ou aquelas praticadas em uma visão estruturalista. Assim, procurou-se trabalhar a literatura em escolas de ensino fundamental e médio. Para isso, foram propostos projetos de pesquisa /ensino pelos alunos do Curso de Letras, na disciplina de Estágio Supervisionado. Os projetos propostos procuraram investigar questões já apontadas por BRANDÃO & MARTINS( 2003: 260):” A escolarização da leitura literária pode ser feita a favor da literatura assim como a literatura sempre foi usada, na escola, a favor do ensino da língua? Será conveniente, no ambiente escolar do ensino fundamental, tomar a leitura literária como objeto de reflexão e estudo? A escola, quando ensina a ler e a escrever, pode mesmo ensinar a gostar de ler?” Na busca de uma investigação que fornecesse caminhos às questões levantadas procurou-se entender que a escolarização da leitura deve ser essencial, porque é da essência da escola a instituição de saberes constituídos pelas práticas culturais. Como coloca GERALDI ( 1984: 96) : “ ... em cada leitura mudada as condições de sua produção, têm novas leituras e novos sentidos por elas produzidos . Assim ainda que o interlocutor – leitor seja o mesmo, mudamos os objetivos de sua leitura, estão alteradas as condições e portanto o processo que esta mantendo.” Acreditou-se que a escolarização adequada é a que conduziria com eficiência as práticas de leitura que acontecem no contexto social, e não aquela que deturpa, distorcendo a literatura, afastando os alunos das práticas de literatura. Todos os pontos levantados até o momento revelam que existe uma grande lacuna a ser preenchida no trabalho com gêneros literários, qual seja: a descoberta de possibilidades de trabalhos interdisciplinares que possibilitem o desenvolvimento das capacidades críticas na leitura literária .

### O CASTELO ENCANTADO

Eu sou um mágico. Moro num castelo encantado. Os homens grandes não sabem de nada. Só as crianças é que conhecem o segredo. Quando um homem passa pela minha casa o que vê é uma casa como as outras: com portas, janelas, telhado vermelho e sacada de ferro. Só as crianças é que enxergam o meu castelo encantado. Com torres de açúcar e chocolate. Pontes que sobem e descem, puxadas ou empurradas por anõezinhos barrigudos vestidos de verde. Os trincos das portas, vocês pensam que são de metal? Nada disso: são de marmelada, de goiabada, de cocada. Quando um homem grande entra na minha casa tem de subir toda a escada, degrau por degrau. Quando uma criança entra no meu castelo é a escada que sobe com ela. (Veríssimo, 2001, p.32).

### 1.1. O ato de ler, a especificidade do texto literário- enlaces e desenlaces:

O escritor Ziraldo, por meio do personagem “Menino Maluquinho”, enfatiza que “ler é mais importante que estudar”, uma idéia que defende não apenas nos milhões de livros que já vendeu, mas também através dos diversos meios de expressão que faz uso.

Nesse sentido, torna-se evidente a força da literatura e, intrinsecamente, coloca-se à abordagem da leitura literária no processo escolar. Assim, é comum no meio acadêmico colocações no que tange ao processo de escolarização da leitura, afirmando que a mesma serve para fins pedagógicos limitados, menosprezando as relações sociais, a capacidade de expressão e de competência visual que a leitura proporciona às ciências das relações humanas.

Nessa linha de raciocínio a leitura é considerada um fenômeno que respalda o ensino da literatura, e ao mesmo tempo ultrapassa-o, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra de tendências mais práticas. De modo que a literatura, enquanto evento cultural e social, depende do modo como a leitura é encarada pelos professores, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão, pois de uma maneira ou de outra, eles quase sempre, se encarregam de orientar a ação docente em sala de aula.

Assim, quando há uma transferência do texto, do livro de literatura, para outro material, o mesmo passa a ser uma leitura de um texto para ser estudado, abordando atividades intrínsecas ao processo de escolarização. Porém, levando em consideração que a leitura se concretiza como um dos processos de conhecimento que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, pode-se dizer, sem demagogia que o ensino crítico da leitura deve apresentar os livros como a expressão do pensamento, que possibilita ao homem identificar os posicionamentos sócio – culturais de sua comunidade.

A literatura torna as pessoas críticas, criativas, capazes de assumir com responsabilidade e coletivamente a missão da transformação do meio social, pois ela é uma forma de expressão que pode acontecer através do mito, de estórias, de contos, de poesias, enfim, é um patrimônio cultural. Ressalta-se assim, a importância do professor conhecer as funções de uma obra literária, gostar de ler essas obras e pode usufruir com os alunos os caminhos de uma leitura participativa.

Segundo Coelho (1986, p.29)

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou ações, e sobre os espíritos, nos quais se expandem paixões, emoções, desejos e sentimentos de toda ordem... no encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens tem a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência e vida, em grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

Daí decorre o sublime ato de contar histórias, pois é no ouvir histórias que reinventamos, imaginamos, sonhamos e refletimos.

Contudo, ao analisar-se a realidade das escolas percebe-se que não existe um ensinar leitura, um ensinar literatura, um tempo para o contar histórias. Assim, para estabelecer um novo delineamento da leitura no processo de socialização dos textos no ambiente escolar, principalmente do gênero literário, onde considera – se que a leitura deve ser de forma qualitativa, faz-se necessário estabelecer pontos positivos que levem a promoção da leitura e da literatura, como forma de expansão do conhecimento.

Morin, citado por Coelho (2000, p.13) ressalta:

... a literatura, o teatro e o cinema são escolas de vida... Escolas de complexidade humana. Podemos afirmar que a literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, sociologia.

Nessa mesma linha de raciocínio Coelho (1991, p. 45) enfatiza:

Toda leitura que consciente ou inconscientemente se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor, resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente.

Um dos caminhos importantes na consecução de um trabalho produtivo e significativo com relação à escolarização da leitura literária nos primeiros anos do ensino fundamental é a abordagem relativa a Literatura Infantil, pois a literatura infantil desempenha um importante papel na formação de leitores.

Soares (1999: 22) referindo-se à literatura escreve:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação,



distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia

Volta-se neste ponto a reflexão em torno do contar histórias. Precisa-se urgente, trazer para o ambiente familiar e escolar os círculos de leitura, resgatar a figura do contador de histórias.

O autor Daniel Munduruku em uma das passagens de seu livro *Histórias de Índio* (1998, p. 29), coloca:

Recordo-me sempre dos meus tempos de menino, quando o meu bisavô me colocava em seu colo para contar as histórias do meu povo. Embora entendesse pouco, ficava deslumbrado com a intensidade de sua voz rouca e amaciada pelo tempo. É meu avô se transfigurava ao dizer o indizível, retratados nos contos que narrava com tanta convicção. Era como se visse o invisível.

E Pennac (1998, p. 54) complementa:

Senhoritas, não é de modo algum, sob o aspecto do vocabulário que a Literatura começa a nos seduzir. Lembrai-vos simplesmente de como as letras se introduzem em nossas vidas. Na idade mais tenra, mal cessam de nos contar a cantiga que faz o recém-nascido sorrir e adormecer, abre-se a era dos contos. A criança os bebe como bebia seu leite.

Cabe ressaltar que os primeiros textos tidos como de literatura infantil, foram produzidos por professores e pedagogos com objetivos didáticos, educativos e pedagógicos. Por isso, ainda hoje, a literatura infantil se vê sacrificada como arte, assumindo a função nítida de uso para dominação ideológica e atividades pedagógicas junto a criança. A preocupação maior é o conteúdo que precisa ser incutido no aprendiz e não a forma do texto, sempre querendo passar valores e regras de conduta, manipulando a criança de forma autoritária.

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia para organizar seu mundo mágico, onde ela é dona absoluta: Constrói e cria, realizando-se e realizando seu imaginário. E a literatura Infantil leva a criança a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade. Enfim é sonhar, é preencher os vazios deixados pelas narrativas, pelos romances, pelos contos de fada, enfim pela leitura. É como diz Prieto (1991, p.10) em "Quer ouvir uma história": "Cada história tem uma história a nos contar. Algo que diz respeito a nós, ao tempo em que vivemos, a valores ancestrais, a modas passageiras. É como se essa fosse uma forma de repensar o mundo".

Desde que nascemos, vivemos imersos em uma imensa trama de narrativas e algumas delas são tão intensas, que passam a ser, por assim dizer, o nosso imaginário coletivo, chegando inclusive a condicionar nossa maneira de ver a vida. Assim é a literatura, um universo de efeitos de sentido, no ato interativo entre leitor-obra-autor.

## 1.2. Projetos interdisciplinares de trabalho com texto literário:

Levando-se em consideração os pressupostos teóricos relativos ao ato de ler, a escolarização da leitura literária, e sobremaneira a literatura infantil, o presente trabalho objetivou pesquisar: Como se configuram as pesquisas sobre a o processo de escolarização da leitura literária? E ainda... é possível trabalhar literatura em sala de aula de forma diferenciada e atraente para os alunos?

Neste sentido, contemplou aspectos do processo de produção/ recepção de sentidos nos textos literários, o que marca o tipo de abordagem realizada, pela teoria de gêneros textuais ou aquelas praticadas em uma visão estruturalista.

Assim, procurou-se trabalhar a literatura em escolas de ensino fundamental e médio. Para isso, foram propostos projetos de pesquisa /ensino pelos alunos do Curso de Letras, na disciplina de Estágio Supervisionado. Os projetos procuraram investigar questões já apontadas por Brandão & Martins, citados por Rojo (2003: 260):

A escolarização da leitura literária pode ser feita a favor da literatura assim como a literatura sempre foi usada, na escola, a favor do ensino da língua? Será conveniente, no ambiente escolar do ensino fundamental, tomar a leitura literária como objeto de reflexão e estudo? A escola, quando ensina a ler e a escrever, pode mesmo ensinar a gostar de ler?

Na busca de uma investigação que fornecesse caminhos às questões levantadas procurou-se entender que a escolarização da leitura deve ser essencial, porque é da essência da escola a instituição de saberes constituídos pelas práticas culturais. Como coloca Geraldí (1986: 96) : " ... em cada leitura

mudada as condições de sua produção, têm novas leituras e novos sentidos por elas produzidos . Assim ainda que o interlocutor – leitor seja o mesmo, mudamos os objetivos de sua leitura, estão alteradas as condições e portanto o processo que está mantendo.”

As respostas às questões levantadas por ocasião dos recortes da realidade que buscou-se tratar e que se constituem como proposição de um problema a ser pesquisado, conforme já explicitado, estão sendo construídas lentamente, pois o trabalho dos alunos estagiários encontra-se ainda em fase de aplicação. Contudo, a partir de observações em salas de aula (registro escrito); aplicação de alguns projetos de ensino/ pesquisa, impressões colhidas no transcorrer do trabalho que implicava a presença dos alunos estagiários em sala de aula, tendo em vista que, uma sala de aula constitui um contexto de complexidade em função da presença de variáveis sociais, culturais e até de cunho administrativo, foi possível levantar pontos de integralização e de interação dessas variáveis, buscando produzir uma teia em sintonia, com o problema pesquisado, apresentando características peculiares de cada sala, e de cada projeto favorecendo diversos estilos de trabalho, que se sintetizam em espaços do cotidiano escolar estudado.

Assim, a partir de proposições, enfatizando temáticas, como:” Literatura: força e beleza”;”Literatura e cinema: um tesouro a descobrir”; “ Contos que contam da gente “; “ O mito na Literatura- os doze trabalhos de Hércules”; “Os múltiplos enlacs e desenlacs no ato de ler”; “A literatura infantil na formação do leitor”; “De geração a geração, o legado cultural voa nas asas da imaginação”, que buscou-se a compreensão do processo de formação de leitores, utilizando para esse fim, a prática de escolarização de gêneros literários.

Todos esses aspectos constituíram um rico material, gerando muitas indagações a respeito da visão que se tem da literatura no âmbito escolar , além de deixar claro: a) diversas concepções no âmbito da prática da leitura e de literatura; b) dificuldades no entendimento de gêneros textuais; c) concepções bem estruturadas a respeito do assunto aplicadas por alguns alunos estagiários, tornando-se este trabalho como mais uma técnica participativa dentro da pesquisa qualitativa.

Entendeu-se nesta perspectiva, gênero como suporte de uma atividade de linguagem, ou seja, como coloca Bakhtin (1984) instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Contudo, foi possível compreender que existe uma diferença entre os gêneros textuais enquanto práticas de linguagem, e o uso de gêneros textuais, no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, procurou-se entender qual o papel dos gêneros na escola, utilizando os princípios defendidos por Schneuwly e Dolz (1999, p.07), que afirmam:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas. 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.

Assim, foi possível observar na escola o predomínio do gênero escolar, ou seja, textos chamados literários que são produzidos com a intenção de didatização. Em muitos deles estão ausentes o caráter artístico, a literariedade e a criação verbal.

Nos dizeres de Schneuwly e Dolz (1999, p.11) essa premissa fica mais clara:

Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este.

Considerando que a leitura e a escola devem estar articuladas, observou-se que há nas instituições escolares um processo de uniformização dos textos que em nome da leitura lúdica e criativa, passam a emergir a leitura em atividades que apenas simulam criação e fantasia e tais atividades sugeridas indiferenciadamente para os alunos, camuflam sérios riscos de alienação, no que tange ao ato de ler. E esses efeitos generalizados sugerem que a escola e o grande entreposto dessa mercadoria e que o seu resultado é a escolarização da literatura, como um gênero escolar, e não literário.

Observou-se também uma atitude claramente contraditória entre os objetivos educacionais propostos pelos professores e a prática do dia - a - dia escolar. A presença dominante do livro didático, a ausência de obras literárias, a mistificação do texto literário como meio de ascensão social e desenvolvimento intelectual formam alguns dos elementos que permitem concluir que o ensino da literatura deve passar por mudanças ,que é despertar nos jovens o interesse pela literatura bem como o de

desenvolver a compreensão do fato estético. A compreensão estética é necessária para fruição de obras literárias e sem a qual a formação de leitores maduros dificilmente torna-se realidade.

Na medida em que tivermos diante de nós uma obra de arte, realizada através de palavras, ela se caracterizará certamente pela abertura, pela possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência que nos abriga, pelo fato de ser única, imprevisível e original, seja no conteúdo ou na forma.

Assim é possível afirmar que trabalhar a literatura é uma questão complexa, porém fascinante porque além de toda caráter propulsor, instigador do texto literário devemos recordar as palavras de Geraldi (1984, 23): “ É na literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. Portanto, todas as atividades de escolarização do texto precisam ter sentido para que o texto resguarde seu significado maior.

Nesse sentido, Brandão e Martins, citados por Rojo ( 2003, p.259) apontam:

A literatura é tratada, sim, como pretexto, estratégia para o estudo de outros objetos, procurando minimizar, através dela, a aridez dos assuntos abordados. Desde sempre, a literatura protagoniza o ensino da língua materna como material didático para o aprendizado da escrita, da estrutura da língua e de uma leitura quase sempre reduzida a uma leitura não-literária: uma leitura que não permite a produção de mais de um sentido. A literatura não tem sido tratada literariamente na escola. Pelo contrário, o que a utilização didática da literatura mais tem feito é destruir o seu efeito literário.

Vale ressaltar também, que nas observações feitas foi possível verificar que, um outro fator, que muito influencia para o afastamento das pessoas com relação aos livros e a mitificação da palavra escrita é a forma autoritária, através das quais os livros são apresentados em sala de aula, dessa forma o ato de se ler torna – se contraditório a natureza do processo de leitura.

### 1.3. Considerações Finais:

Levando-se em consideração todos os pontos observados, o trabalho dos alunos-estagiários, procurou promover a intertextualidade e a interdisciplinaridade, mobilizando a diversidade textual, deixando que os educandos produzissem a multiplicidade de sentidos. Para isso, procurou-se romper com a coletânea já sacralizada de textos que atendem principalmente a um padrão literário do professor e dos autores de livros didáticos e buscou-se o que o aluno gostaria de ler. Assim, optou-se por uma seleção de textos independentes do tempo, ou seja das definições de classificações e periodizações, mas que possibilitassem a reflexão e a contextualização por parte dos leitores, e apresentou-se no trabalho de recepção dos textos, questões inquietantes, que pudessem confrontar os leitores com os posicionamentos do autor.

Tal abordagem prioriza o texto como símbolo porque representa a idéia do autor. A obra, é a presença do autor, e se caracteriza por ser polisêmica, a polissemia é constitutiva, porque permite a tematização daquilo que lhe representa o garantido e flui para o fato de que são sempre possíveis sentidos múltiplos, plurissignificações.

A criatividade só pode brotar diante da polissemia, porque é assim que surge o diferente no discurso, na relação com o contexto histórico-social e cultural. Dessa forma, o processo de compreensão de um texto não exclui entre vários itens que o constituem o universo semiótico, a polissemia.

No pensamento de Walty ( 1999, p.49) o conceito de polissemia fica mais claro:

O que caracteriza o texto dado como literário é justamente sua polissemia, suas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, mesmo quando se tenta guiar esse leitor em seu ato de leitura, sentidos se formam ao controle do mediador de leitura. A literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. É lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia.

Todos os pontos levantados até o momento revelam que existe uma grande lacuna a ser preenchida no trabalho com gêneros literários, qual seja: a descoberta de possibilidades de trabalhos interdisciplinares que possibilitem o desenvolvimento das capacidades críticas na leitura literária. É possível afirmar que mesmo tomando como unidade básica de ensino, os textos, como ressaltam os PCNS, ainda não se observa um benefício concreto com os gêneros literários.

Nesse sentido, Brandão e Martins, apud Rojo ( 2002, p. 273) afirmam:

Cyana Leahy-Dios em seu livro Educação literária uma metáfora social(2000), chama de educação literária o processo de ensinar e aprender literatura. Segundo essa autora, em pesquisa realizada em salas de aula inglesas e brasileiras, o que ocorre na escola é uma mediação do encontro entre a criança e a literatura numa forma bastante diferente daquela entre o adolescente e o texto literário. Para este, a experiência literária escolar se volta para o “aprender”, mais e mais distanciado do

prazer e da criatividade literários, com ênfase nos aspectos mais formas e menos desafiadores na educação.

Para sair do imediatismo imposto, pelas atividades de leitura e de literatura, com alunos de 5 a 8 Séries e Ensino Médio, os autores acima citados (2002, p. 274) acreditam que a "... a lacuna maior a ser preenchida nas aulas de literatura seria a descoberta de possibilidades através do exercício de capacidades críticas na leitura literária", pois uma unidade de linguagem (texto) tem tantos sentidos quando puder ser efetivado pelo sujeito no mundo. A história da leitura, do leitor, é a história da leitura do texto. Estes são, pois, os pontos que deveriam ser levados em conta pelos educadores e educadoras tanto para a programação do ensino como para avaliação do processo de interação com a leitura na escola.

A leitura de um texto, afirma Leontiev (1978:46) "...não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, um suporte da consciência, do pensamento humano. Contudo, o trabalho de penetração na estrutura da obra, na qual o leitor possa dispor do imaginário, pressupõe um processo de abertura de novas possibilidades existenciais."

A compreensão da dimensão de mundo intrínseca à produção da ação é, pois, uma condição importante para o educador desenvolver uma ação intencional, por finalidades comprometidas com a transformação de estruturas, em busca da consolidação do objetivo da leitura que é o de corresponder às exigências da criança e do adolescente no seu processo de conhecimento e desenvolvimento, na construção de sua subjetividade. Conhecimento, entendido como um processo infinito de construção que a humanidade estabeleceu nas diversas fases do seu desenvolvimento.

O trabalho realizado reforçou as questões apontadas por Brandão & Martins, é possível afirmar que os alunos preferem muito mais obras próximas dos cânones de significação do que dos cânones de construção. Cânones de significação (Paulino, citado por Cafiero e Côrrea, in Rojo p.282) entendido como; "... obras que abarcaria as histórias instigantes e ou existencialmente relevantes" e como cânones de construção, "... obras que abrangeriam um trabalho de elaboração da linguagem significativa.

No contexto da pesquisa, foi possível afirmar que os gêneros literários vêm sendo trabalhados nas escolas, pelos professores observados, bem como, por muitos dos alunos-estagiários de maneira escolarizada, ou seja, é um trabalho complexo, processual e que demanda uma bagagem teórica mais aprofundada por partes destes educadores para respaldar um trabalho com gêneros textuais. Neste sentido, acredita-se que o trabalho que está sendo realizado utilizou-se o que denominam Schneuwly e Dolz (1999, P.11) de "modelos didáticos de gêneros", que para estes autores trata-se de:

Explicitar o conhecimento implícito de gênero, referindo-se aos conhecimentos formulado, tanto no domínio da pesquisa científica, quanto pelos profissionais especialistas. Diante da multiplicidade de conhecimentos de referência em jogo na elaboração de modelos, pode-se teorizar um processo didático que compreende três momentos em forte interação e em perpétuo movimento: princípio de legitimidade (referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas; princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem; princípio de solidarizarão (tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados).

A dificuldade em se trabalhar com gêneros textuais, principalmente os literários pode ser ocasionado também pela larga utilização dos livros didáticos em sala de aula, pois como coloca Paulino (1999, p.73/74):

A democratização da leitura no Brasil tem passado pela aquisição pública de livros para as escolas públicas. Esses livros têm sido de dois gêneros: o didático e o literário. No livro didático estaria a verdade, o conteúdo a ser transmitido, como objeto de conhecimento. No livro literário estaria a fantasia, o espaço lúdico e a livre criação. Ora tão divisão já é em si distorcida. Os livros didáticos estão repletos de erros e enganos, frutos de uma ciência que se conserva no passado, sem curvar-se à dúvida e ao auto-questionamento. Os livros literários (...) constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferenciação e interpretação de seus leitores.

Há ainda que se considerar como relevante o uso inadequado da literatura infantil em sala de aula, o qual acaba ainda mais por afastar a perspectiva de um trabalho com gênero literário na abordagem que possibilite o desenvolvimento de práticas de linguagem.

Segundo SOARES(1999: 17):

Numa primeira perspectiva, podem-se interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, como sendo a apropriação, pela escola, da literatura infantil: nesta

perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins- faz dela uma literatura escolarizada.

Complementa seu pensamento afirmando ( 1999: 17):

Uma segunda perspectiva sob a qual podem ser consideradas as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, é interpretá-las como sendo a produção, para a escola de uma literatura destinada a crianças: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar – busca-se literalizar a escolarização infantil.

Nesse espaço não é possível discutir o conceito de literatura infantil, se é que ela tem um, Drummond já referia-se a este respeito em “Confissões de Minas”, mas serve como um alerta sobre as práticas de ensino-aprendizagem, em que a mesma é tomada como alicerce de práticas pedagógicas desarticuladas.

No transcorrer da pesquisa ficou claro que a formação do leitor transparece nas relações mais significativas, que vão se somando e construindo uma ancoragem maior, e ocorrem na maioria das vezes por influência ativa de outros indivíduos.

Contudo, acreditamos que pelo uso inadequado das propostas de leitura, sobretudo aquela que utilizam a literatura, como sendo a única leitura possível e o fazem de forma distorcida, via de regra, a escola está afastando cada vez mais o leitor e a leitora de seu material de leitura, isto sem contar, o não acesso a recursos de multimídia, hipertextos, que poderiam contribuir significativamente neste processo de consolidação da leitura como prática social efetiva.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

01. COELHO, N. N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2000
02. \_\_\_\_\_. *Literatura Infantil: teoria – Análise didática*. 5 ed, São Paulo: Ática, 1991.
03. \_\_\_\_\_. *O ensino da literatura*. São Paulo: FTD, 1986.
04. GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1986.
05. LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizontes, 1986.
06. MUNDURUKU, D. *Histórias de Índio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
07. PAULINO, Graça. *Sobre lecture et savoir, de Anne Marie Chartier*. In: *A escolarização da leitura literária -o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte. Autêntica. 1999
08. PENNAC, D. *Como um romance*. 4 ed. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.
09. PRIETO, H. *Quer ouvir uma história?* São Paulo: Agra Editora, 1999.
10. ROJO, R. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003
11. SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. *Os gêneros escolares- Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, número 11, maio/junho/julho de 1999

12. SOARES, M. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. IN: A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte. Autêntica. 1999
13. VERÍSSIMO, E.. In: EVANGELISTA, M.(org). *A escolarização da Leitura Literária*, São Paulo, Autêntica, 2001.
14. SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. Os gêneros escolares- Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, número 11, maio/junho/julho de 1999
15. WALTY, I.L.C. *Literatura e escola: anti-lições*. In: A escolarização da Leitura Literária – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

## O HUMOR NAS TIRAS “AS COBRAS” DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO.

Gilse Mary Nagayama  
Janaína Alves Moré  
Silvania Arruda Fuerbringer

A co autoria deste artigo é composta pelas alunas do 3º ano de Letras-Português da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Palavras-chave: Gênero textual, tiras, Humor

Resumo: Segundo Umberto Eco, o texto em si não é uma obra completa, pois depende da participação ativa do leitor, que o vivifica através da leitura. Cabe ao leitor "desvendar os caminhos do bosque" para produzir os significados esperados.

Este artigo visa a abordar o gênero textual "tiras", delimitando como objeto de análise "As cobras", de Luís Fernando Veríssimo. Uma das particularidades desse gênero é a própria forma em que se estrutura: um conjunto de fragmentos solidários entre si, cujo sentido global é apreendido das múltiplas relações estabelecidas entre as partes.

Dessa forma, um elemento imprescindível para a construção da tira é a polissemia, já que o enunciador utiliza-se intencionalmente da diversidade de sentidos para atingir o resultado que ele tem em mente, produzindo efeitos como o humor, a ironia, a crítica, em suas mais variadas vertentes.

Outro ponto a ser destacado nesse gênero é a importância do texto icônico, cuja articulação com a palavra escrita intensifica o significado, ora confirmando, ora negando a expectativa que o leitor cria ao longo da leitura.

### INTRODUÇÃO

Este artigo visa a abordar peculiaridades do gênero textual “tiras”, considerando os artifícios que provocam o desencadeamento do humor, a ironia, a polissemia, as onomatopéias, entre outros, elemento que contribui para revestir o texto de um caráter sedutor que instiga o leitor a lê-lo. Para tanto, foi delimitado como corpus de análise algumas tiras da série “as Cobras” (1975-1999) publicadas no jornal “Zero hora” pelo autor contemporâneo Luís Fernando Veríssimo.

A tira é um gênero que conquistou espaço nos veículos de comunicação por seu teor teórico e humorístico. A construção dessa narrativa é constituída de aspectos estéticos visuais, lingüísticos e sonoros que propiciam a ela um teor de comicidade.

A técnica de escrita recente que une o texto icônico (imagens) ao texto lexical (escrito) vem ganhando grande status na sociedade leitora. Essa adesão propicia a materialidade da linguagem através da imagem, que não somente ilustra, mas significa.

Nas tiras, através da união entre icônico e verbal, dá-se a dupla articulação da linguagem. Em outras palavras, a mensagem emitida percorre dois canais de comunicação, visual e verbal, até chegar ao destinatário. Nessa perspectiva há um aumento na margem de decodificação e interação do leitor com o texto.

As informações apresentadas nesse gênero estabelecem relações com a mídia, com fatos comuns a sociedade (política, religião, esportes, literatura, entre outros), e na particularidade de sua estrutura e de seu código, apresentam críticas e jogos de palavras.

Inicialmente este trabalho divulgará uma sintética biografia do autor da série “As Cobras” em seguida, será abordado o significado de gêneros textuais, logo após destacam-se as particularidades da tira: texto icônico e verbal, o desencadeamento do humor, o recurso da ironia e a quebra de expectativa do leitor. A segunda parte irá englobar a análise de três tiras dessa mesma série, observando-se aspectos visuais e lingüísticos que interagem formando um único texto.

### 1. O CRIADOR DAS COBRAS

Luís Fernando Veríssimo nasceu em 26 de setembro de 1936, em Porto Alegre. É filho do renomado escritor Érico Veríssimo. Aos 16 anos de idade foi morar em Washington, nos Estados Unidos, onde estudou por quatro anos. Foi lá que Veríssimo também estudou música, adquirindo o prazer de tocar saxofone, que cultivava até hoje.

Em 1966, teve seu primeiro contato com o jornalismo, no jornal Zero Hora, em Porto Alegre. "Naquele tempo não precisava de diploma para ser jornalista.", costuma dizer o escritor. "Até então não tinha escrito nada, fora algumas traduções do inglês."

Dentro do jornal Zero Hora, Veríssimo teve uma carreira meteórica, e, em, 1969, já estava fazendo matérias assinadas. Em 1970, foi para a Folha da Manhã. Em 1975 ele voltava para o jornal Zero Hora e começava a ser publicado no Rio de Janeiro, também. Foi em 1975 que Veríssimo criou os personagens “As Cobras”.

Veríssimo é o autor de muitas crônicas, incluindo os famosos livros: “O Analista de Bagé”, e “A Comédia da Vida Privada”. O romance “O Jardim do Diabo” também é de sua autoria. Em quadrinhos, Veríssimo é autor de “As Cobras” e de “Família Brasil”. Existem também versões em quadrinhos de “Ed Mort”, personagem de Veríssimo que ganhou forma através do desenho de Miguel Paiva. Seu nome figura entre os melhores humoristas profissionais do país cuja crítica em geral volta-se contra os poderosos, o governo ou mesmo problemas profundos da humanidade, além de referir-se a causas política ou eticamente justas.

Em fevereiro de 1999, Luís Fernando Veríssimo "matou" seus personagens **As Cobras**. "Estou tentando trabalhar menos" e "Não pega bem um homem de 62 anos ficar desenhando cobrinhas" foram os motivos dados pelo autor para cometer tal atrocidade com os simpáticos bichinhos.

Atualmente o autor colabora com crônicas e quadrinhos para vários jornais no Brasil. É casado com Lúcia Veríssimo e possui três filhos.

## 2. O HUMOR

O humor é uma atitude de espírito que emana de um temperamento que impregna a visão do mundo de um artista e que se caracteriza pela representação dos aspectos cômicos e ridículos dos homens, das situações e da vida, combinando o exercício da inteligência com uma certa simpatia humana.

O humor, dom exclusivo do ser humano, possibilita que, através do riso, possam ser ditas as verdades mais trágicas, por ser um discurso proibido, não oficial que não se manifestaria, talvez, através de outras maneiras. O humor nem sempre é progressista ou crítico; muitas vezes age como veículo de um discurso reacionário e preconceituoso, quando sedimenta costumes e idéias pré-formadas e estereotipadas. De tal forma, este não tem a função de trazer melhorias para a sociedade, e sim a obrigação de ser tecnicamente bom.

## 3. GÊNEROS TEXTUAIS

Gêneros textuais são fenômenos sócio-históricos relacionados à vida cultural decorrentes da interpretação das ações humanas. Segundo Marcuschi, os gêneros textuais expressam funções comunicativas, cognitivas e institucionais, apresentando "características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição" (Marcuschi 2002: p.23)

Texto é toda construção lingüística oral ou escrita que associa signos visuais e verbais, produzida para que se estabeleça uma inter-relação social entre falante e ouvinte, ou, entre escritor e leitor e cujo aprendizado decorre das diversas formas de relações sociais.

Para o teórico russo Mikhail Bakhtin, a comunicação é uma construção determinada pelo contexto gerador da situação de um dado enunciado, realizada com uma intenção particular:

"Para falar, utilizamo-nos sempre de gêneros do discurso (...), todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). (...) Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (e sintáticas)." Bakhtin (1992, p. 301).

Bakhtin considera que o gênero textual constitui-se coletivamente, tratando-se, na realidade, de uma forma de atualização de uma prática social de comunicação relativamente estável, mediante a tradição desenvolvida por grupos sociais e culturais em determinado tempo. É por isso que cada gênero textual possui um modo específico de tratar os fatos, determinadas exigências de composição, que refletem as assimilações discursivas históricas a ser respeitadas para que se mantenha a caracterização de um dado gênero de texto. Os aspectos formais, estilísticos e composicionais de um gênero textual são resultado, portanto, da necessidade humana de inter-relação, e por isso mesmo, passíveis de sofrerem mudanças ao longo do tempo, quando novos fatos e temas assim o impuserem. Dessa forma, é rica a comparação possível entre gêneros textuais do passado e do presente, uma vez que eles espelham a criatividade e o contexto social de dado momento. Sobre a heterogeneidade dos gêneros textuais, Bakhtin considera:

"Todas as esferas da atividade humana (...) estão sempre relacionadas com a utilização da língua (...) em forma de enunciados (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu 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. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma dada esfera de comunicação. (...) Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (...) A riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa." Bakhtin (1992, p. 279)".

O grau de domínio de um gênero de texto relaciona-se à experiência pessoal e histórica do autor para com determinado tipo de texto em relação aos demais; o que se o usuário da língua faz é encontrar o gênero, oral ou escrito, que lhe seja adequado ou indispensável para a comunicação que deseja elaborar, considerando-se a imensa gama de necessidades e possibilidades de comunicação humana.



### 3.1. TIRAS

O desenvolvimento tecnológico possibilitou o surgimento de novos gêneros textuais, dentre eles a tira, veiculada principalmente em jornais e revistas. A tira distingue-se de outros gêneros textuais por ser uma narrativa curta, bem humorada, geralmente sem título e que associa signos visuais aos verbais. A concentração narrativa orienta-se à personagem principal, dessa forma, o leitor empírico terá dificuldades de perceber o teor cômico do texto. É fundamental, portanto, o papel do leitor de quem, no caso da tira particularmente, exigem-se competências múltiplas, não somente lingüísticas como também conhecimentos políticos, sociais e culturais.

A tira é um subtipo de história em quadrinho que, como o próprio nome sugere, é uma história narrada através de quadros ilustrados, porém, ao contrário desta, prima pela objetividade, rapidez e pela grande concentração de idéias e sentidos em poucas vinhetas. Pode ser seqüencial, quando a tira integra uma narrativa maior, ou fechada, na forma de episódio diário.

Em relação ao código icônico, a tira é disposta em até quatro quadrinhos utilizando recursos visuais específicos, tais como: sinais de pontuação, onomatopéias, balões, ideogramas e criptogramas. A história é construída em seqüência, no sentido da esquerda para a direita e de cima para baixo. Assim, uma das particularidades desse gênero é a própria forma em que se estrutura; um conjunto de fragmentos solidários entre si, cujo sentido global é apreendido das múltiplas relações estabelecidas entre as partes.

A imagem, o espaço, as cores e a formatação dos quadrinhos são recursos empregados conjuntamente para construir a mensagem prevista pelo autor. Esses elementos serão abordados com mais ênfase, no decorrer da análise das tiras escolhidas.

O aspecto verbal desse gênero considera uma série de jogos lingüísticos; polissemia, ambigüidade, ironia e ruptura a partir dos pressupostos e subentendidos. A relação entre os canais visual e lingüístico, que possibilitam a dupla articulação da linguagem, requer uma leitura que ultrapasse o sentido explícito no texto.

O humor é um recurso lingüístico utilizado em textos com a finalidade de persuadir o leitor através da sedução. Dessa forma, o participante desse jogo interativo torna-se um aliado do autor, estabelecendo-se uma relação de empatia para com este, já que a sedução incita a dimensão emocional do leitor.

Os escopos do humor, segundo Freud são: conquistar o leitor de maneira que este torne-se um cúmplice e concorde com o julgamento hostil efetuado contra uma pessoa, trazer à tona sentimentos reprimidos por inibições internas e obter prazer de uma forma aceita pela sociedade, por meio da exposição de outras pessoas ao ridículo.

Um dos mecanismos responsáveis pelo desencadeamento do humor é a quebra de expectativa que ocorre entre o pressuposto e o que é subentendido à conclusão da leitura. Essa ruptura é verificada nas tiras tanto no plano verbal quanto no visual, no primeiro rompem-se às verdades esperadas, o conhecimento explícito, e, no segundo, o humor é produzido por elementos como a economia do traço, a caracterização dos personagens e pela própria composição estrutural dos quadrinhos.

Outro elemento fundamental à construção do humor é a ironia definida por Brait (1996:29) como: "...o distanciamento entre o que é dito e o que o enunciador pretende que seja entendido; a expectativa da existência de um leitor capaz de captar a ambigüidade propositalmente contraditória desse discurso." A ironia, particularmente quando empregada na tira é um grande instrumento de crítica política e social; através dela é possível levantar questionamentos sobre a realidade e as diversas instituições dentro de um contexto sócio-histórico.

Um último ponto a ser considerado é a ideologia presente nos textos de um modo geral escritos para cumprir fins específicos dentro de uma determinada cultura.

## 4. ANÁLISE DAS TIRAS

Segundo Moacy Cirne:

"... Não existem quadrinhos inocentes, assim como não existe leitura inocente (cf Althusser) e livros inocentes (cf Macherey). As histórias em quadrinhos procuram ocultar sua verdadeira ideologia através de fórmulas temáticas muitas vezes simples ou simplistas, fazendo da redundância (a repetição em série imposta pela engrenagem operacional da cultura de massa) o lugar de sua representação..."

"As Cobras", de Luís Fernando Veríssimo, têm como personagens principais duas Cobras que interagem com outros animais. No plano visual os personagens são desenhados com poucos traços, em preto e branco, com características que possibilitam uma rápida identificação da postura e da linha de pensamento nela presente. Os quadrinhos dispõem-se horizontalmente, os desenhos expressam movimentos, sentimentos, aspectos físicos e culturais.

No plano verbal o tamanho e os tipos das letras também expressam sentimentos como: a raiva, a ampliação do tom de voz, a tristeza e a indiferença; usam-se ainda onomatopéias e o emprego de marcas próprias da oralidade como a ausência de parágrafos e travessões.



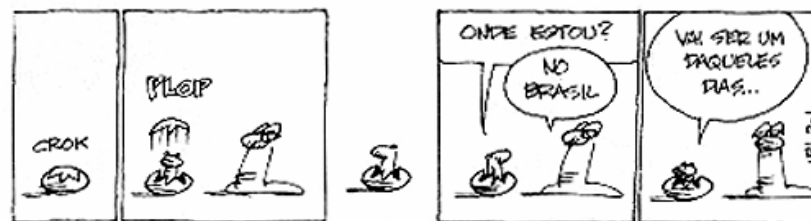
A primeira tira a ser analisada traz as personagens principais sentadas em uma elevação, cuja curvatura representa o globo terrestre, fitando a noite de céu estrelado. No plano verbal, uma delas interpela Deus pedindo-lhe que volte sua atenção para ela – observa-se a utilização da maiúscula para demonstrar a intensidade do sentimento e da elevação da voz. O segundo quadrinho, em que a personagem tenta estabelecer comunicação com Deus, as características verbais repetem-se, no plano visual, há o predomínio do balão em relação ao desenho das personagens, denotando a pequenez do ser diante do universo, este infinito; o que se intensifica no terceiro quadrinho. O último quadrinho rompe com o pressuposto de que Deus iria ouvi-la respondendo ao seu chamado, uma vez, que é sugerido pela outra personagem o emprego da língua inglesa para a efetivação do contato.

Uma possível leitura, porém empírica e, assim sendo, não planejada pelo autor, é a de cunho religioso; um leitor ingênuo, pode concluir que Deus não atendeu ao pedido da personagem, por diversas razões; talvez por esta não merecer, por estar muito ocupado, ou ainda por não falarem a mesma língua. Fica evidente que a interpretação do leitor modelo leva em conta a mensagem implícita de que a chance de seu pedido ser atendido por Deus aumenta se feito em inglês, a língua de maior *status* e poder atualmente, isto porque, a crítica, na realidade, remete-se ao domínio do “Império” Norte Americano, ao seu monopólio cultural e econômico.



A segunda tira é composta por três quadrinhos trazendo além das personagens principais um quero-quero chamado “Queromeu”, cujo nome, assim como os traços físicos denotam arrogância, egoísmo e superioridade. As cobras perguntam a “Queromeu” que conselho ele daria a um corrupto em início de carreira, este responde com um “provérbio” conhecido, criando no leitor a expectativa de que a justiça desempenhará seu papel contra os corruptos. O clímax é atingido nesse ponto, sendo mantido o suspense até o próximo quadro, pelo emprego das reticências. Entretanto o pressuposto quebra-se na última fala quando verifica-se que “Queromeu” modifica o provérbio adequando-o ao seu contexto social. A expressão facial das cobras mostra a indignação e um certo grau de conformismo de uma realidade a qual elas não podem mudar.

A ironia apresentada nesse fragmento volta-se à política e à justiça contaminadas e descaracterizadas de seu fim original pela corrupção, a qual não é efetivamente combatida estimulando sua perpetuação. Aprofundando-se nessa perspectiva, emerge a idéia que o político que não faz uso desse “benefício” é tolo e ingênuo.



A última tira compõe-se de quatro quadrinhos onde aparece somente uma das “Cobras” observando a eclosão de um filhote (de cobra). O texto icônico apresenta no primeiro quadrinho a figura de um ovo rompendo-se – observa-se o uso de uma onomatopéia que além de reforçar a idéia de movimento, representa o som da casca quebrando-se – a seguir a idéia de movimento do nascimento é transmitindo através do traço (do desenho) e pela repetição da estratégia lingüística da onomatopéia.

O autor propositalmente desenha a “cobrinha” fora da formatação padrão dos quadrinhos dando destaque ao momento individual do nascimento. No terceiro quadro, o filhote pergunta à Cobra onde está, sendo informado de que se encontra no Brasil. Ao final dá-se a quebra de expectativa, pois o filhote ao invés de ficar contente por nascer em um país tropical, recolhe-se em seu ovo. Sua última fala denota um certo pessimismo e desânimo enfatizado pelo uso de reticências.

Na tira pode-se evidenciar uma crítica contra a situação atual do país, podendo estender-se a diversas instituições, seja ela social, política ou econômica.

## 5. CONCLUSÃO

Luís Fernando Veríssimo criou a série “As Cobras” para dar vazão à crítica bem humorada. Nessa série, cada personagem representa um sistema de valores no qual aparece a ideologia do autor mascarada com uma capa de ingenuidade. Segundo Bakhtin (1979, p. 17), “(...) Tudo que é ideológico possui um significado que remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.” O signo nasce e desenvolve-se junto às organizações sociais, assim, só pode ser entendido dentro de um contexto social. Há, portanto, uma relação estreita entre a consciência individual e o universo dos signos. Já as palavras são neutras ao nascerem entretanto, ao contextualizarem-se, adquirem valores, conceitos e pré-conceitos, informando e formando as pessoas. É possível “ler” a consciência humana através do conjunto de signos que a expressa. Ao criar “As Cobras”, Veríssimo pôde exercitar de maneira sublime a ironia e o sarcasmo. Cabe aqui uma reflexão sobre a escolha de personagens representadas por cobras, pois essas reforçam o sentido pejorativo da imagem que a sociedade compartilha a respeito desse réptil, como um ser peçonhento, nocivo, traiçoeiro, mas ao mesmo tempo, sedutor. Uma outra leitura possível para essas personagens, é a representação da parte da população que, embora consciente e crítica da situação político-social, submete-se ao sistema dominante, acabando por tornar-se cúmplices.

O humor ocorre pela reação de um sujeito a fatos da realidade, a verdades estabelecidas e acontecimentos inesperados, originando-se de um saber individual ou coletivo, que é rompido pela quebra de expectativa, provocando suspensão e desconcerto. “O humorismo é a arte de fazer cócegas no raciocínio do outros. Há duas espécies de humorismo: o trágico e o cômico. O trágico é o que não consegue fazer rir; e o cômico é o que é verdadeiramente trágico para se fazer.” (Leon Eliachar)<sup>1</sup>

A tira é uma forma de representação explícita de um jogo interativo entre os personagens que, quadro a quadro, contam uma história. O outro parceiro deste jogo é o leitor do texto. Assim como os demais textos, a tira não possui vida em si própria, dependendo de um leitor para vivificá-la. Daí, a importância deste, responsável pela decodificação ativa do sentido planejado para o texto pelo seu autor, pois este pressupõe a existência de um destinatário hábil em desvendá-lo, capaz de perceber as inferências, a ambigüidade, a ironia, a crítica em suas variadas formas, capaz de desfrutar do humor e, ainda, efetuar uma reflexão sobre a realidade. Os gêneros textuais, cada um a seu modo, exigem leitores relativamente especializados, conhecedores do universo temático e interativo em que os textos são produzidos, possuidores de pré-requisitos básicos presumidos para ler, interagir e dialogar com as diferentes formas textuais.

A tira como forma de narrativa peculiar que associa recursos verbais e visuais específicos, é um poderoso instrumento de crítica por ser acoplada em veículos de comunicação e também por ser capaz de atingir um grande número de pessoas das mais variadas idades e camadas sociais. Além disso, tem a função de divulgar valores e questões culturais suscitando a reflexão e a crítica. Esse gênero textual, um subtipo de história em quadrinhos, insere-se dentro de um contexto cultural e artístico e são seus produtos. Por este motivo reflete a ideologia de seus criadores, e, indiretamente, o momento histórico em que vivem.

Segundo Henri Bergson “Uma situação é sempre cômica quando, pertence, ao mesmo tempo, a duas séries de acontecimentos absolutamente independentes e pode ser interpretada ao mesmo tempo em dois sentidos diferentes”. É o que ocorre no caso da construção da tira que é geralmente elaborada sobre perspectiva de acontecimentos ou situações da realidade social, política e econômica de um país, mas sua multiplicidade de leituras, que são decorrentes de técnicas lingüísticas e visuais utilizadas intencionalmente pelo autor, efetiva o efeito cômico. Esse efeito somente será concretizado se houver o compartilhamento entre autor e leitor de conhecimentos similares ou equivalentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikail. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BERGSON, Henri. **O riso: Ensaio sobre significado do cômico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Unicamp, 1996

CIRNE, Moacy. **A linguagem dos quadrinhos**. 2º edição Petrópolis : Vozes, 1971

DIONÍSIO, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna 2002

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1990, 1998.

FREUD, Sigmund. **O chiste de sua relação com o inconsciente**. In *Obras completas*. Rio de Janeiro : Imago 1969

<sup>1</sup> ELIACHAR, Leon . Disponível em:<[http://www.releitura.com/humor\\_def.asp](http://www.releitura.com/humor_def.asp). acessado em 05 de Agosto de 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação a estética**. 4ª ed. Recife; UFPE, 1996.

SAUSSURE, Fernand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

#### **SITE**

ELIACHAR, Leon. Disponível em: <[http://www.releituras.com/humor\\_def.asp](http://www.releituras.com/humor_def.asp). acessado em 05 de Agosto 2004

## **O LEITOR COMPETENTE E O TEXTO SOCIAL: UM DESAFIO CONSTANTE**

Geraldo José da SILVA

Professor do Curso de Letras Luso-Anglo-Latinas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-Unidade de Ensino de Dourados e Pós-graduando no Mestrado em Letras da UEM/2004, na Área de Estudos Lingüísticos – Linha de Pesquisa: Estudos do Texto e do Discurso.

**RESUMEN:** El presente trabajo objetiva reflejar las características del lector competente delante de la lectura de textos de circulación social. Sabedores de que la lectura es un proceso en lo cual el lector hace un trabajo activo de construcción de significado, a partir de su conocimiento de mundo, sobre el autor, de todo lo que sabe sobre la lengua: característica de género urge la necesidad de ejercitar una lectura que posibilite la formación de lectores competentes y, por consiguiente, de buenos escritores, visto que sin la práctica de una lectura efectiva y iterativa la producción textual podrá ser de bajo contenido forma y consistencia opaca. Ciertos de que leer un texto, determinando padrones de conocimiento para su comprensión, o asumiéndolo como instrumento para conocer, continúa siendo un acto de extrema complejidad, donde la dependencia de condiciones parece ganar cuerpo en la medida en que apuramos nuestra metalenguaje, esta propuesta es presentada. Siendo la lectura un acto de posicionamiento político delante del mundo, no debemos olvidar de que el lector en la medida en que lee, constituyese, representase, identificase.

**PALABRAS LLAVES:** lectura, competencia, textos sociales.

**RESUMO :** O presente trabalho objetiva refletir as características do leitor competente frente a leitura de textos de circulação social. Sabedores de que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado, a partir de seu conhecimento de mundo, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica de gênero, urge-se a necessidade de exercitar uma leitura que possibilite a formação de leitores competentes e, por conseguinte, de bons escritores, visto que sem a prática de uma leitura efetiva e interativa a produção textual poderá ser de baixo teor e consistência opaca. Ciente de que ler um texto, determinando padrões de conhecimento para sua compreensão, ou assumindo-o como instrumento para conhecer, continua sendo um ato de extrema complexidade, onde a dependência de condições parece avolumar-se na medida em que apuramos a nossa metalinguagem, esta proposta é apresentada. Sendo a leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo, não devemos esquecer de que o leitor na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura – competência – textos sociais

## 1. INTRODUÇÃO

Ao nos atermos ao tema leitura e à formação de leitores competentes, consideramos que este assunto, ainda que muito debatido, não está esgotado dada à importância que a leitura assume na vida dos sujeitos que constituem a sociedade. É, no mínimo, relevante ressaltar a necessidade de uma prática constante da leitura. Não podemos afirmar que a leitura anda muito mal em nosso país, mas convém questionar que tipo de leitura estamos fazendo tanto na escola como na sociedade em que estamos inseridos. Dessa forma, o artigo em tela objetiva: a) apresentar uma reflexão, à luz dos PCN (Brasil, 1997) e de contribuições teóricas de autoridades no assunto, sobre as características do leitor competente e como elas podem ser encontradas em textos de circulação social; b) analisar um *corpus* significativo que em sua construção se possa perceber, contextualmente, através de intertextualidade, de inferências, ativação de esquemas que envolvam conhecimentos lingüísticos, conhecimentos prévios do leitor ideal, ou seja, de um leitor com nível de criticidade agudizado.

Numa perspectiva teórica centrada na interação leitor-texto e contexto histórico-social-cultural, busca-se uma leitura que seja transitiva visando um leitor sujeito histórico. Além disso, proporcionar ao leitor a condição de produzir novos textos. Justifica-se a escolha do texto *Marginália II*, de Gilberto Gil e Torquato Neto pelo leque de possibilidades temático-históricas que o mesmo encerra.

## 2. PERSPECTIVA TEÓRICA

Mesmo vivendo na era da eletrônica e das ‘modernidades’, vemos a necessidade do ser humano em saber ler o mundo, principalmente nas suas relações comunicativas com o outro. Assim, o sujeito leitor se constrói em um contexto social, trazendo consigo suas características psicológicas e socioculturais. A prática da leitura desempenha um papel importante na vida dos indivíduos. Frente ao exposto, consideramos o que Dell’Isola assevera sobre a leitura:

“a leitura, meio de fundação do ser humano, prática social, co-produção de textos, é processo que se movimenta entre o que se reconhece no texto e o que expropria dele; revelando estratégias dinâmicas de produção de sentido que possibilitam as várias condições de interação entre sujeito e linguagem” Dell’Isola (1996, p.74).

A leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo. Não devemos esquecer de que o leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica. Há que se buscar uma leitura transitiva, visando um leitor sujeito histórico.

É oportuno lembrar o que Silva (1998, p.21) nos chama atenção quando afirma “a leitura é uma prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura”, o que justifica a necessidade e importância da leitura crítica, onde se possa olhar com critérios a realidade que nos cerca. Corroborando Silva (1998), vê-se que a leitura crítica exige um leitor competente que seja seletivo, que analisa e examina as evidências apresentadas e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos mesmos. Sabemos que o aprimoramento das competências em leitura crítica é função da instituição escolar como um todo.

Em consonância com Silva (1998), que vê a leitura como atividade crítica (questionamento, conscientização e libertação gera implicações, desconforto, quando a vinculamos com organizações sociais específicas: escola, sociedade, instituições governamentais) e isso implica como estes órgãos tratam a leitura e a sua propagação nesta mesma sociedade, pois é sabido que o surgimento de homens-leitores críticos e transformadores pode abalar as estruturas da manutenção do poder. A realidade do leitor não deve ser esquecida, visto que seu contexto é fundamental na constituição de sua posição de sujeito no meio em que vive. Tal situação é atestada por Silva (1998, p.22) “A ditadura acabou. O Brasil se redemocratizou. Muita coisa mudou. Porém, as estruturas que reproduzem as injustiças sociais não se modificaram em nada!”

Ampliando a discussão sobre a necessidade de criticidade no processo de ensino-aprendizagem da leitura, destacamos o que o autor menciona: “A leitura crítica encontra a sua principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a

buscar, pela ação concreta, uma sociedade onde os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria”. Silva (1998, p.22-23). Notamos que a leitura crítica exige e sugere um engajamento do leitor e que, também, faz emergir toda uma história do indivíduo, na qual o mesmo ativa esquemas de conhecimentos para a construção de sentido.

Segundo os PCN (Brasil, 1997), a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seu conhecimento do assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica de gênero. Vê-se que o trabalho com a leitura objetiva a formação de leitores competentes e, por conseguinte, de bons escritores visto que sem a prática de uma leitura efetiva e interativa a produção textual poderá ser de baixo teor e consistência.

Em consonância com os PCN (Brasil, 1997), depreendemos que um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Vale lembrar que formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Esse tipo de leitor pode se constituir mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho organizado em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.

Para Dell’Isola (1996), o leitor competente considera as marcas de sua individualidade e o contexto sócio-histórico, sabe que o texto não está acabado, não é produto, é dispositivo de produção, sabe que a leitura é variável, que texto tem lacunas a serem preenchidas, lê o texto com todo o seu ser: olhos, ouvidos, sentimentos, pensamentos e bagagem sociocultural. Este sujeito interage com diversas formas de linguagem, através da sua leitura de mundo. O leitor competente mencionado por Dell’Isola (1996) deve ser capaz de fazer intertextualidade com outros textos lidos, fazer inferências sustentadas pelo contexto e, também, pelo seu conhecimento de mundo.

A autora apresenta três enfoques relevantes no que se refere ao ato de ler, a saber: a) a leitura como habilidade fundante do ser humano, situação em que o sujeito é sujeitado a algo e, também, é agente sobre algo; b) a leitura como prática social: o sujeito leitor se constrói em contexto social, o sujeito leitor é levado a reproduzir as leituras preestabelecidas pelo social, ao se expressar, o emissor do texto revela marcas de sua individualidade, produto de suas características psicológicas e socioculturais; c) a leitura como ato de co-produção de textos: o texto é enunciação projetada pelo autor, continuada *ad infinitum* e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro. A leitura é produto pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Esse preenchimento é feito pela bagagem histórico-sociocultural do leitor.

Goulemot (1996) assevera que a leitura é sempre produção de sentido, ler é constituir e não reconstituir um sentido. Para o autor, o sentido se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse fora-do-texto (história coletiva e pessoal – o que quer dizer que é o cultural que ordena o que acreditamos pertencer a uma singularidade extrema) assim definido opera, para além dos sentidos das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto. Dessa forma, vemos que a história cultural, política e social – via os autores – trabalha o conteúdo que lemos. Para tanto espera-se do leitor uma competência também singular centrada no seu conhecimento de mundo. É válido mencionar que esse tipo de leitor faz emergir a biblioteca vivida com suas leituras anteriores e dados socioculturais pertinentes ao contexto – terreno da leitura feita.

Ciente de que ler um texto, determinando padrões de conhecimento para sua compreensão, ou assumindo-o como instrumento para conhecer, continua sendo um ato de extrema complexidade, onde a dependência de condições parece avolumar-se na medida em que apuramos a nossa metalinguagem. Assim, ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar seu leitor. Vê-se, então, que a leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Além disso, proporcionar ao leitor a condição de produzir novos textos.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é resultado de uma reflexão sobre as características do leitor competente frente a textos de circulação social, visando uma maior criticidade e interação leitor – texto. Para tanto foi escolhido como *corpus* o texto *Marginália II*, de Gilberto Gil e Torquato Neto, por este possibilitar uma leitura reflexiva e faz com que o

leitor acione esquemas de conhecimentos prévios e de mundo numa interlocução bastante produtiva no que concerne a experiência desta atividade.

Em consonância com o exposto, apresentamos uma possibilidade de leitura do texto *Marginália II*, de Gilberto Gil e Torquato Neto, tendo como leitor ideal, o leitor competente.

*Marginália II* de Gilberto Gil e Torquato Neto

- 1 Eu, brasileiro, confesso minha culpa, meu pecado,
- 2 Meu sonho desesperado, meu bem guardado segredo,
- 3 Minha aflição.
- 4 Eu, brasileiro, confesso minha culpa, meu degredo,
- 5 Pão seco de cada dia, tropical melancolia,
- 6 Negra solidão.
- 7 Aqui é o fim do mundo, aqui é o fim do mundo,
- 8 Aqui é o fim do mundo...
- 9 Aqui o terceiro mundo pede a bênção e vai dormir
- 10 Entre cascatas, palmeiras e araçás e bananeiras,
- 11 Ao canto da juriti
- 12 Aqui, meu banho de glória, aqui, meu laço e cadeia.
- 13 Conheço bem minha história, começa na lua cheia,
- 14 Termina antes do fim.
- 15 Aqui é o fim do mundo, aqui é o fim do mundo,
- 16 Aqui é o fim do mundo...
- 17 Minha terra tem palmeiras onde sopra o vento forte
- 18 Da fome, do medo e, muito principalmente, da morte.
- 19 Ô lelê, ô lalá ...
- 20 A bomba explode lá fora, agora o que vou temer?
- 21 Oh, yes, nós temos bananas até para dar e vender.
- 22 Ô lelê, ô lalá ...
- 23 Aqui é o fim do mundo, aqui é o fim do mundo,
- 24 Aqui é o fim do mundo...

(In Fred de Góes. Gilberto Gil – Literatura Comentada. São Paulo: Abril, 1982.p. 28-9.)

#### 4. ANÁLISE DO CORPUS

O texto mostra um depoimento de um “locutor virtual”, ao falar de sua história, confessando sua culpa e sua comodidade diante dos fatos e da realidade de sua pátria.

Há um misto de valores dos quais se apropria para mencionar sua visão crítica e irônica do lugar em que vive, mas que nada faz de concreto para que sua realidade mude.

O título apresenta uma carga semântica que nos permite inferir que há uma menção a todos que vivem à margem do sistema por medo de assumir uma identidade patriótica e as implicações sociopolíticas que isso pode acarretar. Outra marca relevante no texto é o uso da primeira pessoa “eu, brasileiro, confesso...” o que sugere um maior grau de verdade por parte do locutor ao declarar-se a um leitor/destinatário virtual da mesma nacionalidade. O uso do apostrofo “brasileiro” é recursivo e intencional numa tentativa de prevê a leitura de tal texto por outros brasileiros, imprimindo - dessa forma - um compromisso dialógico com um potencial leitor.

Este texto nos leva ao movimento cultural do final dos anos 60, baseado na idéia de que era necessário assumir nossa cultura tropical de maneira crítica e irônica. O tropicalismo, movimento que tentava traduzir a realidade brasileira com humor e irreverência, “digerindo” a realidade nacional por meio de uma arte renovada e antropófaga, em grande parte inspirada em Oswald de Andrade, tem presença significativa no momento histórico vivido. Numa perspectiva bastante irônica, denunciavam-se as contradições do país, onde conviviam a enxada e o avião, o rock e a moda de viola, o luxo e o lixo. Evidentemente essa proposta tropicalista não foi bem aceita na época (anos 60-70), visto que vivíamos a forte censura, principalmente com o Ato Institucional nº 5, onde tentou-se calar toda uma efervescência da produção tropicalista. Mesmo assim, os compositores da época (Gil, Caetano, Torquato Neto, etc) tiveram grande contribuição cultural, pois usaram de alusões, alegorias e códigos que conseguiam driblar a



censura. Vale lembrar que mesmo com a censura da época a indústria cultural brasileira (livros, revistas, discos, filmes, etc., produzidos de modo padronizados, em série, como numa indústria comum) consolidou-se. Registramos aqui a contribuição de Goulemot (1996) onde ela ressalta que “a história, aceitemos ou não, orienta mais nossas leituras do que nossas opções políticas”. Também Goulemot (1996), a esse respeito, assevera que “ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais”. Consideramos, neste particular, todo um conhecimento de mundo do leitor em questão. É importante acrescentar que Kleiman (1993), considera a experiência prévia indispensável para construir o sentido textual pelo leitor, sendo esta uma habilidade fulcral no ato da leitura em que se tenha um leitor maduro como ideal.

Como todo texto é um sujeito assujeitado em se tratando de enunciação e manifestação de idéias, o texto em questão é rico em intertextualidade, quesito abordado pelos PCN (Brasil, 1997) e Goulemot (1996) como característica marcante de um leitor competente, veja-se logo, no primeiro verso, uma forte referência religiosa, com o Ato de Contrição católico: “Eu, pecador, me confesso a Deus todo-poderoso, etc”.

Nos versos 9, 10 e 11 há uma retomada ao livro *Iracema* de José de Alencar “... ao canto da juriti”(cap. 15, p.51). O texto dialoga com a “Canção do exílio” de Gonçalves Dias de forma parodística no verso 17 “Minha terra tem palmeiras onde sopra o vento forte”. Há também referências a canções populares como “Yes, nós temos bananas” e o refrão “ô lelê, ô lalá”. Percebemos que o texto é uma colagem paródica, carregada de ironia. Outra ocorrência de intertextualidade é possível entre os versos 13 e 14 com o texto *Idílica estudantil III* de Alex Polari “*Nossa geração teve muito pouco tempo/começou pelo fim/ mas foi bela nossa procura/ah! Moça, como foi bela a nossa procura/mesmo com tanta ilusão perdida/quebrada,/mesmo com tanto caco de sonho/onde até hoje/ a gente se corta*”.

Por meio da intertextualidade verificada no texto, podemos ter um panorama do país com as notações referenciadas aos aspectos culturais, históricos e literários de forma brincalhona, mas intencional por parte dos autores do texto em análise.

Outro item muito rico, nesse texto, são as inferências que, segundo os PCN (Brasil, 1997), o leitor competente emprega como estratégia de seleção, antecipação e verificação temática depreendidas no contexto. Assim é possível perceber uma realidade amarga e rotineira do brasileiro no verso “Pão seco de cada dia, tropical melancolia, negra solidão”. A passividade de nosso povo e a conformidade com a situação vivida, falta de identidade e auto-confiança “Aqui o terceiro mundo pede a bênção e vai dormir entre cascatas...”. Grosso modo, pode-se inferir uma retomada ‘crítica’ à uma passagem do Hino Nacional Brasileiro “Deitado eternamente em berço esplêndido”. Outra dicotomia temática abordando a realidade social da pátria é perceptível nos versos 17 “Minha terra tem palmeiras onde sopra o vento forte” e 18 “Da fome, do medo e, muito principalmente, da morte”. A tônica social mais uma vez é trazida à tona nos versos 20 “A bomba explode lá fora, agora o que vou temer?” e 21 “Oh, yes, nós temos bananas até para dar e vender”. Nos versos 20 ao 24, vemos a característica cômoda do brasileiro em que se pode depreender que, no Brasil, não temos bomba/guerra por que temer o conflito externo? Aqui, apesar de tudo, temos “bananas/bonança” embora esteja na mão de poucos e festa/música “ô lelê, ô lalá”. A irreverência está presente no texto, pois se temos tudo isso, mesmo assim somos terceiro mundo “Aqui é o fim do mundo”.

“O dinamismo desse processo inferencial e representativo permitirá que o leitor interprete o texto, recriando-o e preenchendo suas lacunas com seu próprio “eu” , como sujeito psico-histórico-sociocultural, agora enriquecido pelas novas informações depreendidas do texto”. Dell’Isola (1996, p.74).

A temática social do texto é nitidamente atemporal uma vez que ainda hoje há necessidade de sempre buscarmos e mantermos nossa identidade nacional. Vemos muitos de nossos contemporâneos viverem à margem de tudo: cultura, educação, lazer e saúde. Não podemos negar que avançamos muito no que se refere ao desenvolvimento tecnológico e industrial, mas que ainda estamos presos a amarras sócio-históricas do nosso tempo: globalização, especulações econômicas e um universo de instabilidade geral que se instaura nas sociedades como um todo. Os autores fazem um retrato sem retoques da problemática situação econômica do país, esquecendo um tom ufanista dos românticos. Citam sim “cascatas, palmeiras, araçás e bananeiras...” mas de forma irônica e parodística próprias do movimento tropicalista de nossa cultura que sempre foi tema de nossa literatura.

Isto posto, destacamos o que Dell’Isola (1996) considera como características relevantes de um leitor competente: “as marcas de sua individualidade e o contexto sócio-histórico; o saber que a leitura é variável, que o texto tem lacunas para serem preenchidas, produz diferentes leituras do mesmo texto, dependendo do momento, das relações com o contexto”. Corroborando Dell’Isola (1996), Solé (1998), enfatiza que o leitor competente deve trazer ao texto seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, atribuindo sentido e significado ao texto, principalmente aos textos de circulação social.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise textual permitiu uma leitura mais exaustiva de texto de circulação social e contribuiu consubstancialmente para o exercício da criticidade aplicada ao este gênero de texto, pois nenhuma leitura é opaca ou ingênua, visto que todo discurso é marcado pelo seu contexto sócio-histórico-cultural. Oportuno lembrar que a leitura assume um papel importante na vida dos indivíduos e por isto, deve ser praticada e ensinada de forma que leve o leitor a se constituir como sujeito de seu discurso e de seus atos. A retomada aos aspectos abordados neste trabalho é salutar para lermos o mundo com olhos clínicos, vislumbrando a constituição da cidadania, ideal de todos nós.

Assim, ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar seu leitor. Vê-se que a leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Dessa forma, a prática da leitura configura-se como fundamental para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, contribuindo de forma inequívoca para a construção de uma sociedade mais equilibrada, em que haja mais justiça, produtividade e criatividade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In: MAGALHÃES, I. (orgs.) As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Unb, 1996, p.69-75.
- GOULEMOT, Jean Marrie. Da leitura como produção de sentidos. *In: CHARTIER, Roger (org.). Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas; Pontes/Ed.Unicamp, 1993.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## O MUNDO EM PRETO E BRANCO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO RACISMO.

Éderson José de LIMA

Graduado em Letras, Português e Espanhol, pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras/ UVA e Mestrando em Letras, na área de Estudos Lingüísticos e na linha de pesquisa de Estudos do Texto e do Discurso pela Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Vera Lúcia da SILVA

Graduada em Letras, Português e Francês, pela Universidade Estadual de Maringá - UEM e Mestranda em Letras, na área de Estudos Lingüísticos e na linha de pesquisa de Estudos do Texto e do Discurso pela Universidade Estadual de Maringá - UEM.

**ABSTRACT:** In the constitution of discourse senses, a game of different ways of discursive and ideological filiations takes place. Within this framework, French Discourse Analysis concerns a double memory game: the institutional memory which, establishes and crystallizes the possible senses while the memory constituted by the forgetfulness appears in the form of “already-said” memory, that is, the interdiscourse. Indeed, the “already-said” memory is applied and changed into enunciative scenes which show some enunciative marks. In fact, these marks may be verified by the analyst through reading in the contraction game. It may be possible to verify the preconceptions and exclusions through exclusion enunciative marks in a given discourse. These marks are found and illustrated in the article “O Dentista Tiradentes” in “Isto É” magazine. This paper shows how preconception and racism in discourse is constituted as well as, highlighting the different nature carried out by “interdiscourse”.

**KEY WORDS:** discourse analysis, exclusion, racism.

**RESUMO:** Na constituição dos sentidos no discurso, ocorre um jogo de diferentes formas de filiações discursivas e ideológicas. E é neste viés que a Análise do Discurso de corrente francesa, nos coloca num duplo jogo de memória: o institucional que estabiliza, cristaliza, e ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento, que se apresentam na forma de memória do “já-dito”, o “interdiscurso” tantas vezes retomado. Este “já-dito”, por sua vez, é retomado e transformado na cena enunciativa, mas deixa escapar determinadas marcas enunciativas, que no jogo das contradições o analista consegue constitui-las em forma de gestos de leitura, em um discurso caracterizado por marcas enunciativas de exclusão mostrando o preconceito e/ou a exclusão na forma de discurso. Marcas estas encontradas na reportagem da revista “ISTO É” intitulada “O Dentista Tiradentes”, onde mostraremos como se constitui um discurso preconceituoso e racista, evidenciando o caráter desigualitário perpassado pelo “interdiscurso”.

**PALAVRAS CHAVES:** análise do discurso, exclusão, racismo

### 1. INTRODUÇÃO:

O século XX inaugura os estudos em lingüística moderna, onde destaca-se os processos epistêmicos sistematizados pelos discípulos de Ferdinand de Saussure. Seus métodos e fundamentos científicos, legitimaram a Lingüística como uma ciência autônoma contribuindo para a constituição de seu objeto de estudo. E neste período vimos dois momentos nos estudos lingüísticos: o círculo estruturalista impulsionado pelos estudos dos colaboradores de Ferdinand de Saussure e os estudos pós década de 50, denominados pós-estruturalistas.

A corrente estruturalista se apresenta no cenário intelectual com as idéias de Ferdinand de Saussure, que desencadearam no “Curso de Lingüística Geral”, também denominado “Círculo Lingüístico de Genebra”. Esta corrente se apresenta com uma proposta de estudo da lingüística imanente, ou seja, estudar a língua pela língua e

deixando de lado o caráter social do código lingüístico. Fator este que fora retomado pelos pós-estruturalistas como sendo de fundamental importância nos estudos da linguagem. Saussure se inscreve como filósofo estruturalista por negar este caráter social da língua e a vendo como um “sistema abstrato de regras”, privilegiando o que chamou de *langue* (língua), a qual compreendia a estrutura comum a todas as línguas também conhecida como gramática natural de cada falante e refutando o que chamara de *parole* (fala), que é o sistema social e individual passivo de variações em seu uso.

Todo este período denominado estruturalismo se caracterizou por esta peculiaridade de conceber a língua como unidade estática. Com algumas concepções teóricas distintas a de Saussure, mas sempre com uma concepção de “língua estrutura” reduzindo os estudos lingüísticos a análises de estruturas e/ou estudos filológicos.

O pós-estruturalismo nos meados da década de 50 chegou com novas propostas que, desencadearam em um deslocamento epistêmico da concepção de língua estática, para a concepção de língua como mecanismo social, que se concretiza nas relações sociais. Os estudos lingüísticos se deslocam de uma tradição gramatical para a concretização em seus falantes em um universo político e social. Estes dois momentos dos estudos lingüísticos foram muito importantes para a construção de diversas concepções de linguagem, proporcionando assim, diferentes formas de conceber a língua e deslocando a concepção “reducionista” centrada na estrutura da língua que predominara até então.

Com este pequeno retrospecto histórico, procuramos situar as diferentes formas de concepção de língua nos estudos lingüísticos em dois momentos da história. Esta visão nos possibilitará, a partir de então, utilizar na prática alguns mecanismos de análise de texto, objetivo este de nosso ensaio, sob a égide da Análise do Discurso de corrente francesa que se apresenta como uma disciplina de leitura de texto em um quadro pós-estruturalista dos estudos lingüísticos.

A *priori* situaremos as bases teóricas que se edifica a Análise de Discurso de corrente francesa que a distingue das demais concepções de leitura de textos. A *posteriori* partiremos para a descrição do *corpus* e dos aspectos que nos propomos a analisar, tais como: Formação Discursiva, Formação Ideológica, Formação Imaginária, Rede de Filiações Parafrásticas, Marcas Metaenunciativas na forma de Heterogeneidade Mostrada e Marcada no texto.

## 2. ANÁLISE DO CORPUS:

A partir da década de 60 com o terreno fecundo do Estruturalismo, do marxismo, da psicanálise e com os questionamentos do lingüista Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux, surge a Análise do Discurso, com interesse nas lutas de classes do materialismo histórico dialético marxista, então, funde-se três áreas do conhecimento científico: as Ciências Sociais, a Psicanálise e a Lingüística. Com a união dessas ciências foram possíveis fazer questionamentos acerca do texto, mas não só o lingüístico fechado em si, mas concebendo o texto como um produto histórico e ideológico, e uma forma de explicação de seu material extralingüístico.

Orlandi (2001) afirma que no curso evolutivo da Análise do Discurso tivemos os estudos do texto, em sua materialidade lingüística, em M. Bréal no século XIX, com sua semântica histórica. Situando-nos no século XX, temos os Formalistas Russos (anos de 20/30) que já pressentiam no texto uma estrutura. O interesse dos Formalistas era o texto literário, os seus trabalhos procuravam uma lógica interna nos textos, uma análise que não era a tradicional, a de conteúdo. A análise de conteúdo consistia em fazer perguntas como: o que este texto quer dizer? Pergunta esta que a Análise de Discurso vem refutar com questionamentos do tipo: como este texto significa? Pois a linguagem não é transparente para a Análise do Discurso. Não é o “o quê”, mas o “como” os objetos simbólicos significam.

Para a Análise do Discurso de corrente francesa (doravante AD), a noção de Condições de Produção do discurso (CP), são norteadoras na constituição dos sentidos no discurso por estarem ligadas ao sujeito, a situação e a memória constituída pelo esquecimento. Perguntar ao texto em que condições dadas fora produzido o discurso e que tipo de coerções sofreu no curso da história e que posição ou de que *lugar* o sujeito discursivo enuncia, desencadeiam em sentidos possíveis para a AD.

O *corpus* utilizado (que segue em anexo) para nossas análises fora da Revista “IstoÉ” do dia 18 de fevereiro de 2004, que trouxe um fato que sempre fez parte da conjuntura histórica-social brasileira, embora, na maioria das vezes, passa despercebida, revelando que o caráter racista perpassado pelo interdiscurso contra o negro ainda resiste na sociedade brasileira. O título da reportagem “O Dentista Tiradentes” nos revela uma rede parafrástica de sentidos e nos remete a uma memória do já-dito, ou seja, o interdiscurso tantas vezes retomado. A palavra “Tiradentes” possui

uma carga semântica que nos revela no jogo de filiações os diferentes sentidos possíveis tais como: injustiçado e mártir. Toda esta rede de filiações só se torna possível pela retomada da memória do já-dito atravessado pela história que é veiculadora dos sentidos possíveis. Para a AD os sentidos não existem *a priori*, mas sim na relação do discurso com a história e a ideologia que o constitui como tal em uma dada Formação Discursiva.

A AD procura explicitar gestos de leituras que se fazem presentes pela rede de filiações discursivas possíveis, por isso é descartada a possibilidade de uma leitura absoluta ou o conceito de leitura certa ou errada, pois os sentidos se constituem no interior das Formações Discursivas sendo esta quem veicula os sentidos e os dizeres. A AD não procura interpretar o texto, mas sim mostrar que a leitura poderia ser outra e no jogo das contradições tenta explicitar a ideologia que atravessa o arquivo de discursos no curso da história.

No *corpus* analisado, no que concerne as Formações Discursivas (doravante FD), podemos constituir o jogo de coerções que uma exerce sobre a outra. Para iniciarmos nossa descrição e análise das FD reconhecemos três modalidades discursivas que se mostram presentes no texto: o discurso midiático, o discurso judiciário e o discurso paternal. Sob estas três FD é que procuraremos explicitar o preconceito e/ou exclusão que se fazem presentes no jogo “inconsciente” do sujeito com a linguagem.

O jornalista Antonio Carlos Prado que narra o episódio do dentista negro assassinado por policiais militares do Estado de São Paulo, constitui a FD midiática porque para a AD o indivíduo não existe enquanto tal. O indivíduo só existe enquanto sujeito que ocupa um “lugar” dentro de uma cena enunciativa.

O discurso midiático em uma tentativa de se posicionar com um discurso anti-racismo acaba deixando marcas enunciativas de exclusão em sua formulação que iremos constituir-las no trecho a seguir extraído da reportagem: “Flavio Ferreira Sant’ Ana tinha 28 anos. Era negro e era dentista.”. A partícula “e” se mostra como um constituinte de exclusão por parte da FD midiática e no jogo das contradições percebemos que a palavra “negro” e “dentista” induz o leitor a perguntar-se sobre a situação do negro em nosso país, tanto das classes menos favorecidas, como das classes mais prestigiadas. Mas inconscientemente a FD midiática deixa escapar marcas enunciativas de exclusão, constituindo um discurso, na rede de filiações parafrásticas, do tipo: “negro não pode ser dentista”. É um ofício de muito prestígio para um sujeito de cor negra.

Ao referir-se aos policiais militares, a FD midiática se utiliza da memória do já-dito quando da retomada da sigla “PMs” para referir-se aos policiais. Esta sigla nos mostra, como a FD midiática utiliza-se dos mecanismos de antecipação para a construção do texto. Este texto só constituirá sentidos em uma FD, que esteja acostumada com a sigla “PMs”. Indicador este que nos evidenciam a premissa a qual, os sentidos só se constituem dentro de uma dada FD. Com este imaginário de seu público leitor, a FD midiática pode reportar-se a memória do já-dito e construir seu discurso. A memória do já-dito está ligado ao interdiscurso e a história que o constitui e esta retomada do discurso é sempre recobrada do esquecimento natural, que fazem com que apareçam “verdades” cotidianas do tipo apresentada pela FD midiática: “Seguiram o lema de atirar primeiro e perguntar depois: dois balaços no peito do dentista e ele morreu.”. Este enunciado torna-se um “chavão” pela retomada da memória discursiva ou memória do já-dito e denuncia a forma violenta com que age a FD policial para com outras FDs. Este “chavão” se constituiu em um movimento histórico das coerções sociais, pois o discurso não se sustenta em si, não existindo uma verdade *a priori*, mas sim em relação a fatores interdiscursivos e/ou históricos.

Na afirmação: “O assassinato do dentista Tiradentes exibiu em branco-e-preto como alguns PMs costumam tratar os negros”, vemos como o interdiscurso se constitui como um discurso de “verdades” para uma FD. A retomada desta memória discursiva revela que outros sujeitos de raça negra já foram vítimas da FD policial ou até mesmo de outros órgãos da sociedade civil.

O sujeito para a AD não é linear, ele pode se inscrever em diferentes FDs e percebemos isto no discurso do pai do dentista assassinado. Em análise ao texto, constatamos que o pai de Flávio (dentista), foi membro da corporação policial estando hoje aposentado, com isto percebemos que o sujeito discursivo oscila entre a FD paternal, sendo o pai do dentista assassinado, e ao mesmo tempo faz parte da FD policial, conhecendo os princípios que regem esta FD. O sujeito sempre se inscreve em uma FD e não outra, para que seu discurso tenha um sentido e não outro. No caso do pai de Flávio, ele se inscreve na FD paternal quando de seu dito: “Tenho certeza de que se ele fosse branco não teriam atirado no meu filho”. O pai de Flávio por conhecer a FD policial e negá-la, acaba constituindo um discurso de “autoridade” sobre como a polícia trata os negros e como esta FD é preconceituosa e violenta.

O uso de “aspas” na citação acima, constitui um discurso marcado na forma de “Heterogeneidade Constitutiva Mostrada e Marcada” no texto. Esta forma de Heterogeneidade é também denominada por Authier-Revuz (1998) de marcas “Metaenunciativas”, que se caracteriza pela inserção da “voz do outro” em meu discurso, ou seja, a voz do pai de Flávio no discurso midiático. Este recurso é também utilizado pelos jornalistas como forma de

se ausentar de eventuais conseqüências do que fora dito.

Observamos outra FD que se mostra presente imbuída do discurso jurídico, o qual se constitui pela voz do ministro da justiça Márcio Thomaz Bastos. Para a AD não interessa os sujeitos empíricos, mas sim as posições-sujeito, ou seja, os diferentes “lugares” que o sujeito pode e deve ocupar para ser sujeito de seu discurso, pois como afirma Orlandi (2001), hoje temos a concepção de um sujeito-de-direito ou sujeito jurídico que é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua, para sabê-la, uma ilusão criada pela ideologia. De modo que, o ministro da justiça Márcio Thomaz Bastos se inscreve em uma FD jurídica sofrendo as coerções daquilo que pode e deve ser dito enquanto representante assujeitado desta FD. O ministro da justiça enquanto tal, representante da justiça, não poderia ter um discurso senão o de contrário ao ato racista empregado pelos PMs, pois de acordo com os princípios democráticos que estão fundamentados a Constituição Federal de igualdade entre todos os cidadãos, foi violada pelos PMs e o ministro da justiça diz “Os elementos sensíveis e exteriores mostram a presença do preconceito, o negro é sempre suspeito”. Nesta citação do ministro da justiça, percebemos a veiculação de seu discurso de modo a se adequar aos princípios jurídicos e democráticos e ao mesmo tempo se mostra assujeitado a sua FD em defender os direitos de todos os cidadãos.

O discurso assumido pelo ministro da justiça “o negro é sempre suspeito” é visto como a retomada de uma memória do já-dito e esta é uma ilusão causada pela ideologia de que o sujeito é fonte de seu dizer. Pêcheux denomina esta ilusão de “esquecimento número um”, também chamado de esquecimento ideológico, que é da ordem do inconsciente formado pelo simbólico e do interdiscurso. É neste que o indivíduo é interpelado em sujeito/assujeitado da linguagem, mas pensando ser origem de seu dizer. Quando que na verdade as determinações históricas e ideológicas ditam o que deve e pode ser dito. Para Orlandi (2001, p.35): “os sentidos se representam como originado em nós quando que na verdade a língua se inscreve na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade”. Os esquecimentos e a paráfrase fazem parte do sujeito e dos sentidos e esta retomada do interdiscurso produz uma cadeia parafrástica de sentidos que possui uma carga semântica historicizada. Os sentidos escapam ao controle do sujeito, pois este é constituído pela história pela ideologia e pelos “esquecimentos”, por isso as suas escolhas serem imotivadas na relação com sua FD. *A priori*, o sujeito é motivado pela intenção de convencer seu alocutário, mas *a posteriori* é interpelado pela ideologia e pelos “esquecimentos” que transforma indivíduos concretos em sujeitos. Althusser (2001).

O posicionamento assumido pela FD midiática é o de condenar a atitude racista com que fora morto o dentista Flávio na passagem “O fato é que Flávio não era ladrão, mas, ainda que a PM se depare com um bandido, ela não pode sair atirando.”. O que percebemos é que há por parte da FD midiática uma tentativa de mostrar de forma concreta que o racismo perdura em nossa sociedade e isto fica claro quando a inserção do discurso “Suspeito e rei do crime”, persuadindo o leitor para sua verdade.

A FD jurídica se mostra também presente através do discurso do Tribunal de Alçada Criminal de São Paulo, onde lê-se sobre uma apelação contra um sujeito de cor negra que diz: “(...), por ela se verificando possuir traços bem definidos, diverso do universo de ‘morenos’ com feições negróides que inunda a marginalidade” “(de morenos a negróides, o juiz fez o trecho constar em negrito)”. A FD midiática, evidencia que o FD jurídica é preconceituosa e que a igualdade entre os cidadãos é uma ideologia superficial, quando que na prática a justiça é preconceituosa e desigualitária. O juiz ao destacar as características físicas na apelação de um cidadão, deixa inconscientemente escapar marcas de um discurso preconceituoso e racista, pois ao suscitar as características físicas de pessoa morena a negra com características “marginais”, vemos a tentativa de constituir um discurso de generalização do tipo: “todo negro é marginal”. Neste jogo de contradições é que se torna possível constituir este discurso de exclusão que o sujeito de forma inconsciente diz/não diz.

A FD midiática ao colocar-se em defesa aos direitos dos negros, nega outras FDs, constituídos pelos discursos dos PMs e os discursos da justiça, e neste último procura constituir um discurso preconceituoso. E isto fica evidente quando da citação: “Como os dois cidadãos, réus nas apelações, são brancos, pode-se deduzir que o juiz considera mais fácil e cabal o reconhecimento de um branco, já que o negro ‘campeia na marginalidade’ ”. A FD midiática ao construir um texto/reportagem, já tem em mente quem são seus leitores, ou seja, ela põem em prática os seus mecanismos de antecipação, pois já existe um público preexistente que irá “consumir” este tipo de veículo de informação. E este mecanismo de antecipação veicula o que pode e deve ser dito para que se tenha um efeito de sentido e não outro. E é através deste imaginário que a imagem do negro em nossa sociedade vai se constituindo e se historicizando pelo interdiscurso.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O suporte do gênero discursivo, influência e constitui os sentidos. E por isto o discurso midiático se caracteriza por uma abordagem direta a seu público alvo. Os papéis dentro de uma redação jornalística são bem definidos e a utilização dos mecanismos de antecipação com seus leitores muito eficaz, que acabam por atribuir ao texto jornalístico um *status* de veracidade e a responsabilidade de retratação da história. O *ethos* atribuído ao jornalista é o de construtor da história do tempo presente influenciando a memória coletiva. Barbosa (2003, p.112) afirma que “Enunciar que o jornalista exerce uma função significativa na escrita da história de uma nação não é novidade. Os próprios jornalistas reivindicam para si essa responsabilidade...”, podemos perceber que o discurso midiático tem um forte papel em nossa sociedade e a mídia sendo um veículo de posse do Estado, veicula/manipula as imagens em pró daquilo que pode e deve ser dito e visto.

As Condições de Produção em que se apresentam o discurso preconceito, se constrói, segundo Barbosa (2003, p.118) “Face ao confronto entre memória coletiva nacional dominante e memórias marginalizadas, a mídia constitui-se tanto em um elemento fundamental na manutenção do corpo social e das suas instituições...”. A mídia tem o poder de criar imagens como uma produção cultural construindo uma relação entre memória coletiva e memória histórica que constituem as “verdades” para os grupos sociais.

O discurso na relação com a história nos proporciona um conflito ideológico que se faz presente na constituição dos sentidos possíveis no texto. E é no jogo das contradições que estes sentidos possíveis são constituídos por um duplo limiar, o do inconsciente e o da ilusão, que causa no sujeito a impressão utópica de neutralidade discursiva nos evidenciando que o sujeito não tem controle sobre os sentidos, por exemplo, quando o sujeito é envolvido pelo equívoco da linguagem e diz: “...mas eu não queria dizer isto”, e no jogo das contradições os gestos de leitura nos evidenciam que o sujeito: “não queria dizer mas disse!”. A AD não procura evidenciar um sentido absoluto, mas mostrar que os sentidos dependem das tomadas de posições do sujeito, da sua inserção em uma FD e não outra. E como afirma Orlandi (2001, p.9) o sujeito é instado a ocupar um “lugar” na cena enunciativa e “a entrada do simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político”, e neste jogo com os sentidos e o político, não somos conscientes de tudo, pois estamos envolvidos pela linguagem que é a criadora de ilusões e se apresenta como veículo de ideologias inserido na história.

É no jogo das contradições que a ideologia e o preconceito se mostram adquirindo sua materialidade no discurso sempre acompanhada por uma memória do já-dito. O racismo tem uma história de lutas em nosso país e pensarmos que o preconceito seria apagado pela história de lutas, seria até certo ponto uma ingenuidade. Convivemos com uma história de discursos racistas e isto fica evidente ao longo da história do negro, pois este não conta sua história como afirma Santos (1999, p.117) “...a história do negro é a história que lhe conta o branco, seu heróis são pretos que serviram a brancos (Henrique Dias, Marcilio Dias...) o branco é o super-ego do negro”. Este discurso de negros feito por brancos, faz com que a memória negra reclame por sua legitimidade na história e estas marcas “metaenunciativas” presentes na constituição do discurso negro, incitam uma memória de povo injustiça que luta pelos seus direitos. A segregação e a diferença em nosso país se mostraram no decorrer de nossa história, segundo Santos (1999, p.118) “de que ‘mais negros formados, menos negros discriminados’, realidade esta não vivenciada no dia a dia da nossa sociedade, onde a produção de discursos, em especial o discurso midiático, age como fonte de especulações e manutenção de discursos racista e excludentes.

Sobre o sujeito, constatamos que o mesmo é assujeitado a sua FD por estar sempre oscilando entre um “lugar” e outro dentro de seu espaço social. E neste mesmo espaço social ocorre um conflito de diferentes Formações Ideológicas que devido aos diversos posicionamentos-sujeito este se inscrever em uma FD e não outra, para que seu discurso tenha um sentido e não outro. O sujeito pode ocupar diversos papéis sociais como de pai, filho, político, mãe, professor, policial, etc. Em cada uma destas posições o sujeito terá seu discurso determinado por marcas bem definidas deste seu “lugar” social.

A definição de sujeito para a AD é a de um sujeito não psicologizante, o qual não é livre das coerções sociais e do emaranhado ideológico e parte do pressuposto de que o discurso assumido pelo sujeito é retomado de uma memória discursiva que cai no esquecimento e o sujeito te a ilusão de ser livre. Para a AD o sujeito só existe enquanto ser ideológico inserido em uma FD em um momento particular da história e por isto seu discurso ser veiculado. O sujeito é livre para se inserir em um espaço social, portanto, não existindo a neutralidade discursiva para o sujeito da AD.

Todo discurso se mostra como uma Memória Discursiva na forma de memória do já-dito. E esta memória do discursiva é regulada por determinadas “Condições de Produção do Discurso” que fazem jus a relação entre sujeito, situação e a memória. Em “Análise Automática do Discurso” Pêcheux (1983), propõe que existem

determinadas Condições de Produção do discurso ao afirmar que um sujeito ocupa um determinado “lugar” na cena enunciativa. Ao ocupar esta posição, formula diversas “representações imaginárias” que os participantes fazem da sua respectiva identidade, bem como a do referente do seu discurso. De acordo com ele, tais representações constituem-se com base naquilo que já foi dito e ouvido, porém são representações ilusórias, tendo em vista que o vivido pelos sujeitos é constituído pela estrutura da ideologia que o determina, pois como afirma Orlandi (2001, p.20), “a ideologia é condição para a constituição do sujeito e dos discursos em uma teoria materialista do discurso e uma teoria não subjetiva do sujeito. Não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua”. E é neste processo de interpelação que o preconceito e a exclusão mostram sua face em um jogo de contradições que se cristalizam na história.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

\_\_\_\_\_. **Freud e Lacan Marx e Freud**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

BARBOSA, P. L. N. Discurso e mídia: A cultura do espetáculo. 1ª ed. Maringá: Eduem, 2003 p 111 – 124.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad: NEVES, L. F. B. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Trad: SAMPAIO, L. F. A. São Paulo: Loyola, 1996.

SANTOS, J. R. A inserção do negro e seus dilemas. In: **Parcerias estratégicas** nº 6, Brasília, 1999 p 110 – 154.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. 4.ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Bethania S. Mariani, et al. 3.ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad: ORLANDI, E. P. 3 .ed. Campinas: UNICAMP, 1997.



## OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA (\*)

Ana Paula Demétrio

(G – PUC-PR)

Gisela Beatriz Galbiatti Peduzzi

(G – PUC-PR)

Maria Aparecida Borges Leal

(G – PUC-PR)

**RESUMO** - O presente trabalho tem como objetivo a análise e a compreensão do gênero textual *tira*. Será dado enfoque à importância que o gênero textual *tira* exerce sobre o aprendizado da língua materna. Tão grande é essa influência que os Parâmetros Curriculares Nacionais já pacificaram a exposição do aluno à diversidade de gêneros em circulação. Sabe-se que os gêneros textuais têm a função social de suprir as necessidades comunicativas e por serem flexíveis, houve uma explosão nos últimos anos, contribuindo para o surgimento de formas inovadoras.

O gênero *tira* foi escolhido por ter um caráter altamente argumentativo e por ser dotado de signos não lingüísticos que atraem a atenção do aluno contribuindo para a evolução da sua consciência crítica e criativa e para que isso aconteça o acadêmico de Letras deve estar preparado para orientá-lo.

**PALAVRAS-CHAVE** - (...gênero textual ..... tiras .....argumentação ...)

O presente trabalho tem como tema *gêneros textuais* e como objetivo a análise e compreensão do gênero *tira*.

Considerando-se que o desenvolvimento da prática metodológica com gêneros textuais vem sendo bastante difundido nas escolas, devido às demandas atuais de ensino que visam responder às necessidades e desafios da sociedade contemporânea, muitos professores estão empenhados em estudá-los profundamente.

Na primeira parte do trabalho, será apresentado o conceito de gênero textual e serão apontadas as diferenças existentes entre gênero e tipo textual.

Na segunda parte será explicitado de que maneira o gênero textual exerce influência sobre o ensino de língua materna.

Em seguida será analisado o gênero textual *tira*. Essa análise será canalizada para o estudo de tiras de *Dilbert*, a partir das quais serão apresentadas as características sócio-comunicativas, quais sejam, conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Por fim, serão tecidas algumas considerações sobre o objetivo do trabalho e a relevância do tema para os acadêmicos de Letras e para os professores de língua materna.

Conforme Luis Antônio Marcuschi, gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Há diferença entre tipo textual e gênero textual: ambos são elementos-chave na comunicação verbal, porém, o tipo textual é caracterizado pela natureza lingüística e formal de sua composição, enquanto o gênero textual apresenta marcas sócio-comunicativas e discursivas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se de um lado existem poucos tipos textuais (narração, descrição, argumentação, exposição, injunção e o diálogo); de outro, existe uma infinidade de gêneros textuais.

Nos últimos anos houve uma explosão de novos gêneros, tanto na oralidade como na escrita, que surgem à medida que as culturas se desenvolvem, na tentativa de atender às necessidades do dia-a-dia e de cumprir as funções sociais a que se destinam. Pelo fato de estarem surgindo constantemente em situações inovadoras e com novas exigências, uma característica tem se tornado intrínseca à noção de gêneros: a flexibilidade. Os gêneros são flexíveis a ponto de determinado gênero dar origem a outro.

As novas tecnologias, principalmente as ligadas à área da comunicação contribuíram muito para que isso ocorresse. Podem ser citadas formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, telemensagens, videoconferências, e-mails, aulas virtuais e muitos outros.

(\*) Artigo apresentado para cumprimento do Programa de Aprendizagem Prática Profissional: Língua Portuguesa na Educação Básica – Curso de Letras Português Inglês – PUC PR - por alunas do 2º período, sob orientação da Professora Maria Cristina Monteiro.

Para Marcuschi, a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. O gênero carta, por exemplo, adaptou-se ao meio de comunicação Internet e deu origem a um novo gênero, o *e-mail*. É importante ressaltar que, embora os gêneros não se caracterizem nem se definam por aspectos formais (estruturais ou lingüísticos), mas sócio-comunicativos e funcionais, não quer dizer que se deva desprezar a forma.

Desse modo, os gêneros surgidos no último século criaram formas próprias de comunicação com um certo hibridismo, mistura de velhos gêneros que tem como resultado o aparecimento de um gênero novo. Esses novos gêneros permitem observar uma maior integração entre os vários tipos de semioses – congregação dos signos verbais e não verbais.

O trabalho com gêneros textuais no ensino da língua materna já está previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois o trabalho com texto, em sala de aula, é uma oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia, nas mais diferentes situações de comunicação oral e escrita.

O trabalho com as tiras, por exemplo, não deve se restringir à análise lingüística ou àquilo que o texto quer dizer. Os professores devem explorar os recursos de seu funcionamento, sua estrutura, e como elas influenciam a composição, conteúdo, emprego de vocabulário e propósitos. Devem também se preocupar com as relações entre a fala e a escrita no contexto dos gêneros textuais, até porque esses se distribuem numa constante, pelas duas modalidades, nas várias situações da vida cotidiana.

Assim, o aluno poderá analisar as recorrências, o que se repete na construção dos personagens, através da relação do verbal com o visual, ler através dos traços do desenho, fazer um paralelo com outras tiras através do estilo e argumentação textuais.

Um exemplo de atividade é suprimir um dos quadrinhos que compõem a tira e pedir para que o aluno imagine como seria, ou ainda, retirar a fala dos personagens para que ele a componha, adequando-as à estrutura do gênero, e só depois lhe mostrar a tira.





Níquel Náusea

Vale ressaltar que a escrita implica no conhecimento de mecanismos e estratégias do uso da linguagem. Desse modo, o contato com gêneros variados é importante para que o aluno possa exercitar e desenvolver suas competências lingüísticas em contextos diversos, permitindo-lhe verbalizar as questões da sua realidade, contribuindo assim para a formação de um sujeito crítico e criativo.

As tiras requerem habilidades perceptivas, visuais e, a partir do momento que se obtém o entendimento, o aluno constrói o significado, tornando-se parceiro na produção e recepção do texto.

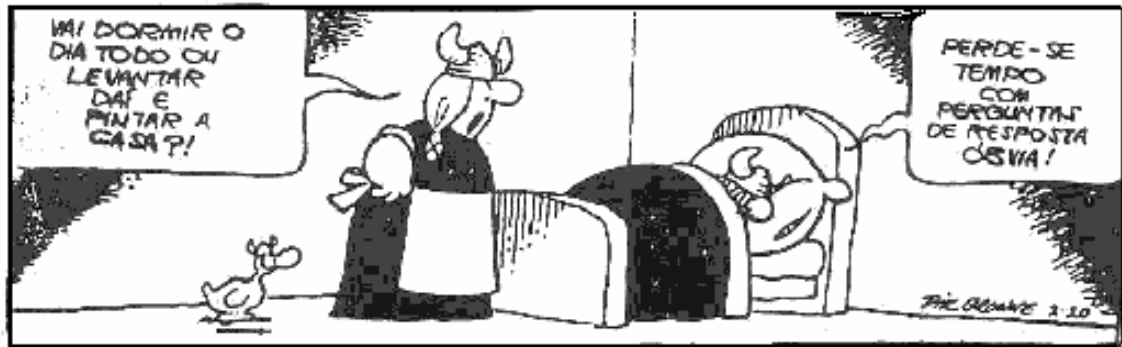
O conhecimento de mundo, relevante para a coerência textual, colabora na interpretação da tira (ex. centauro – figura mitológica). O professor pode, tendo a tira como base, explicar ao aluno como é a organização de um texto narrativo, predominante nesse gênero, devido à disposição dos quadinhos e à seqüência narrativa. Contudo, outros tipos textuais podem estar mesclados com o narrativo.



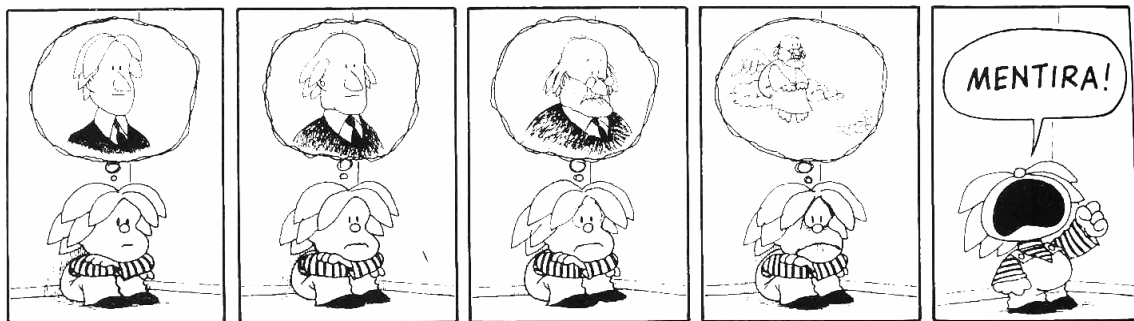
Níquel Náusea

Segundo Bronckart, se existem as características comuns que, ao serem identificadas num enunciado lingüístico permitem o reconhecimento deste como sendo um texto, também há as diferenças que nos fazem perceber a diversidade de espécies de textos.

Há indícios de que as tiras tiveram sua origem nas histórias em quadrinhos e remontam ao início do século XX. São compostas por um quadrinho ou mais, e, por esse motivo têm caráter sintético.



Dik Browne – Hagar, o horrível



Quino – Mafalda

Dessa forma, devido ao espaço reduzido, os argumentos e as palavras devem ser precisos, a fim de transmitir, juntamente com as imagens, o conteúdo do texto. Elas podem ser sequenciais, no caso de alguns jornais, apresenta-se um episódio por dia que vai conectando-se ao acontecimento anterior e assim por diante. As temáticas são as mais variadas, satirizam a política, a economia, a educação, a saúde e outras, não se referindo a uma pessoa ou fato diretamente.

Para que as imagens, as palavras e as frases contidas nas tiras sejam analisadas precisa-se recorrer a alguns elementos estudados pela semiótica.

Devem ser analisados os movimentos e posturas corporais na comunicação interpessoal, levando em conta variáveis como intensidade, aplicada ao grau de tensão muscular necessário ao movimento; amplitude, para a extensão dos movimentos realizados e rapidez que caracteriza o movimento como rápido ou lento, dependendo do tempo necessário à sua realização.



Níquel Náusea



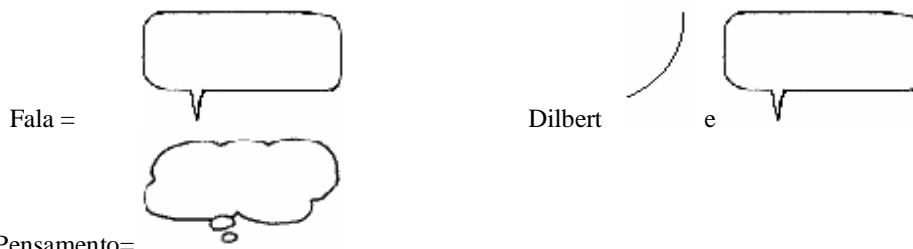
Níquel Náusea



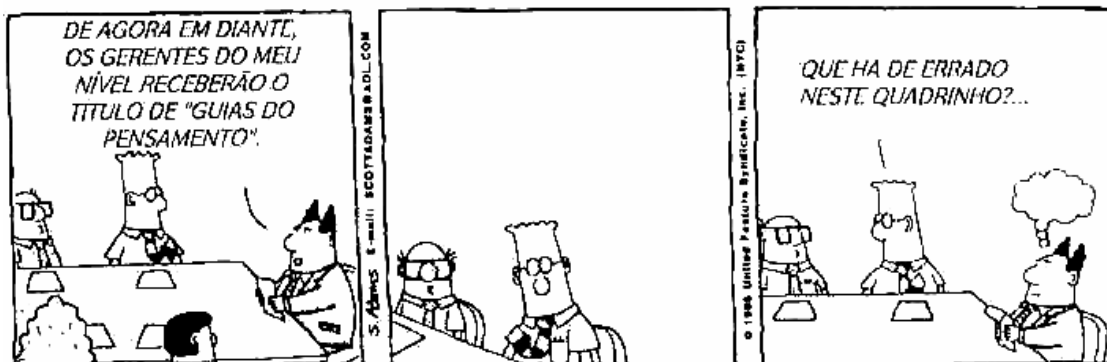
Níquel Náusea

Tem importância também a análise dos fenômenos de emissão vocal como altura do tom de voz, qualidade da articulação, tipo de emissão, ritmo, formas de riso, choro, interjeições, vocalizações, enfim, daquilo que está sendo mostrado.

A fala e seu emissor, bem como os pensamentos, são demonstrados através dos seguintes balões:

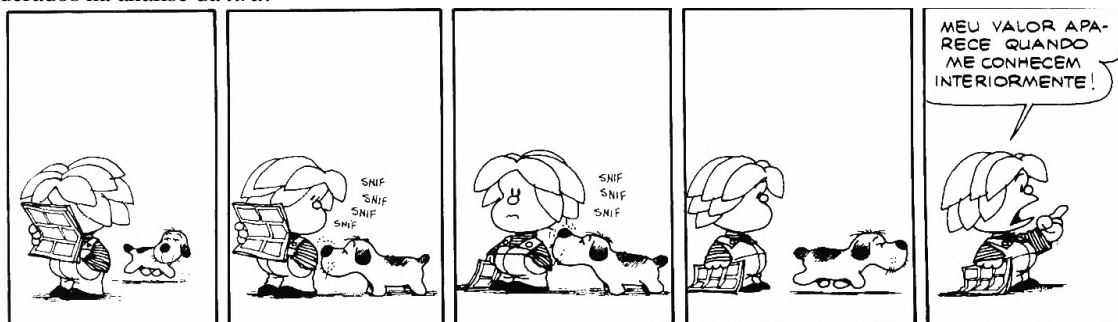


Níquel Náusea



Scott Adams – Dilbert

A percepção do uso do espaço, ou seja, das diferentes distâncias entre os personagens, também devem ser considerados na análise da *tira*.



Quino – Mafalda

A Semiótica, ciência que estuda todos os tipos de linguagem e signos, é descrita pelos teóricos, como a relação entre o signo e o objeto. Ela possibilita a compreensão da produção textual que pode surgir mediada por signos verbais e não-verbais.

O entendimento do significado do texto não-verbal depende do perceber pelo ver. Sabe-se que 75% da percepção humana é visual. Quando se vê uma *tira* em um jornal, por exemplo, essa visão ultrapassa aquilo que está sendo mostrado, o que existe é uma interação entre signo, objeto e intérprete.



Jim Davis – Garfield

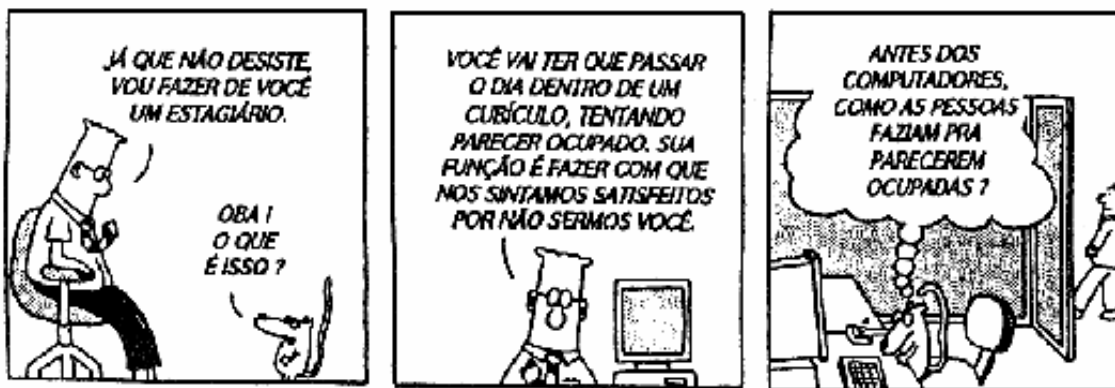
Para que se possa compreender os mecanismos que estruturam um texto (verbal ou não-verbal) é preciso desenvolver habilidades e ter consciência dos processos ideativos, tais como analisar, generalizar, imaginar, redefinir, prever, julgar e ser capaz de escolher a modalidade de pensamento que pareça ser mais apropriada à situação.

## DILBERT



As características sócio-comunicativas das tiras do Dilbert são as seguintes:

a) Conteúdo: as tiras humorísticas de Scott Adams, criador de Dilbert são permeadas por uma crítica à administração e às condições de trabalho das grandes empresas (local em que a história se desenvolve), fazendo alusão ao cinismo, à hipocrisia e ao preconceito existente no ambiente de trabalho, justamente o que a diferencia de outras tiras. Dilbert é sem dúvida um anti-herói. Mergulhado na burocracia e cercado de incompetência, seu trabalho é como uma tortura inevitável.



b) Propriedades funcionais: As tiras de Dilbert são dirigidas aos que, de certa forma, têm conhecimento de mundo referente ao funcionamento das grandes corporações econômicas. O sucesso dos personagens está diretamente vinculado à identificação dos leitores com as situações das tiras de Adams, em que tudo parece absurdo e ao mesmo tempo verdadeiro, ou seja, é fácil reconhecer chefes, funcionários, ordens estúpidas etc, uma vez que realidade é sua maior inspiradora.

### Os personagens de Dilbert



**Dilbert**

Tem 30 anos, é engenheiro e trabalha numa empresa californiana de alta tecnologia. Prefere os computadores às pessoas.

Trabalha fechado em cubículos, veste roupas sem graça e a sua barriguinha revela as longas horas de trabalho sedentário.



**Chefe**

É o pior pesadelo dos empregados. Não nasceu mau e sem escrúpulos, mas lutou arduamente para o conseguir. E teve sucesso. O seu nível de inteligência está muito abaixo do de todos os empregados - afinal, é por isso que



Dogbert

Parecido com Dilbert nos óculos e no "dom da palavra" é inteligente, mas muito cínico. É consultor externo, trata as pessoas com desdém e adora demonstrar a sua superioridade intelectual. A sua "não secreta" ambição é escravizar os humanos.



Ratbert

É um otimista que só quer ser amado. É freqüentemente envolvido nos esquemas diabólicos de Dogbert.



Wally

Engenheiro integrado na equipe de Dilbert, de quem é colega inseparável e com quem partilha as frustrações do dia-a-dia. Está também sujeito aos caprichos do chefe.



Alice

Tal como Wally, está integrada na equipe de Dilbert, a que dá um toque feminino. É a mais reivindicativa - quando os outros se calam, a sua voz continua a fazer-se ouvir.



Catbert

É o gestor de recursos humanos e diverte-se com manobras sádicas. É útil quando tem que dar más notícias - o *downsizing* é sua prática mais freqüente.



Bob

Afinal, os dinossauros não estão extintos. Bob vive escondido na casa de Dilbert e é o companheiro de Dogbert. Procura emprego constantemente.

O universo de Dilbert virou livro – O Princípio Dilbert, cujo conceito básico é que os funcionários mais ineficazes são sistematicamente transferidos para onde possam causar menos danos: a gerência.



O veículo de comunicação no qual o texto é publicado é determinante para se perceber a que gênero pertence. As tiras, geralmente, aparecem na parte destinada ao entretenimento e cultura, as quais são selecionadas conforme sua linha. Por exemplo: revista feminina – Radical Chic, infantil – a turma da Mônica, os jornais costumam colocar tiras variadas, em torno de cinco, para atingir todo o tipo de leitor.

As *tiras* de Adams são publicadas em cerca de 1550 jornais e revistas de todo o mundo. No Brasil, aparecem no caderno de informática do jornal Folha de S. Paulo.

Dilbert foi incluído em 1996, pela revista norte americana People em sua lista de 25 personalidades mais interessantes do país. No ano seguinte, apareceu na capa da revista Time, como uma das 25 figuras mais influentes dos EUA.

c) Estilo: Scott Adams é um experiente economista que resolveu abandonar a profissão para dedicar-se às *tiras* que satirizam os negócios.

Indignado com as mais variadas situações que ocorrem no ambiente de trabalho, Adams criou o personagem Dilbert, que tem 30 anos, usa óculos, sua gravata está sempre torta, não tem boca, é engenheiro e trabalha numa grande empresa. Prefere os computadores às pessoas. Trabalha sempre fechado em ambientes minúsculos (cubículos – baias), usa roupas sem graça e possui uma barriguinha avantajada.





Adams trabalhou durante 17 anos em lugares como esses e conseguiu reunir uma infinidade de material para a elaboração das tiras. Dilbert foi inspirado em vários de seus colegas de trabalho, e as primeiras tiras eram baseadas no dia-a-dia da empresa em que trabalhava, mostrando funcionários de grandes empresas como vítimas de gerentes incompetentes e colocando-os em situações ridículas e absurdas.

d) Composição característica: nas tiras de Dilbert predomina a narração, a argumentação e a injunção. Esse gênero possui integração com diversos tipos de semioses – congregação de signos verbais e não verbais – signos verbais (linguagem coloquial: Oba!, Xi!...), sons (onomatopéia: RRRRING), imagens (desenhos, espaço) e formas de movimento (expressões corporais), através dos balões de fala, legendas (Companhia sem estratégia / Companhia com estratégia, marmotas / empregados/ marmotas-empregados), personificação dos animais etc.





Como Scott Adams recebia centenas de relatos reais, Dilbert foi a primeira tira a ter o e-mail do autor publicado: [scottadams@aol.com](mailto:scottadams@aol.com)

Dessa forma, qualquer pessoa pode enviar-lhe uma situação pertinente ao ambiente de trabalho e vê-la transformada numa tira bem humorada.

Ao levarmos em consideração que os gêneros textuais somente cumprem a função social de suprir as necessidades comunicativas se tivermos acesso a eles e a capacidade de compreender suas características discursivas, o trabalho em torno dos gêneros textuais torna-se altamente relevante para o acadêmico de Letras e para o professor de língua materna.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já pacificaram a questão da necessidade de expor o aluno à diversidade de gêneros em circulação hoje em dia, devido às demandas atuais do ensino da língua portuguesa de forma que o aluno esteja apto a interagir com o mundo a sua volta.

O contato com essa universalidade de gêneros é necessário, pois, conforme Ângela Chanoski-Gusso e Rossana Finau, “é equivocado supor que um leitor competente em narrativas tenha o mesmo sucesso na leitura de textos argumentativos, por exemplo” (2002, p.09). O exercício com diferentes discursos também o prepara para lidar com o advento de novos gêneros textuais, que poderão ser objeto de futuras pesquisas.

O gênero tira, objeto de análise deste trabalho, fornece subsídios para que o estudante não apenas reflita sobre a estrutura da língua, mas perceba os enquadramentos que a linguagem assume em diferentes situações interlocutivas, reconheça o tipo de texto, suas particularidades, bem como a relação da estrutura com o conteúdo, analise o objetivo do autor, a quem se destina, a relação entre a oralidade e a escrita e, conseqüentemente, o emprego do vocabulário apropriado.

A leitura e o exercício com gêneros textuais de base argumentativa, como a tira, são importantes para que o estudante consiga expor suas opiniões com clareza e desenvolva uma postura mais consciente frente à realidade social e política.

#### Referências bibliográficas

Marcuschi, L.A. *Gêneros Textuais: constituição e práticas textuais*. São Paulo: Cortez.

Bonckart, J-P. 1999. *Atividades de Linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC.

*Gêneros textuais & ensino*. Organizadoras: Ângela P. Dionísio, Anna R. Machado, Maria A. Bezerra. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Finau, Rossana Aparecida. *Língua Portuguesa: rumo ao letramento – 8ª série: livro do professor / Rossana Aparecida Finau, Angela Mari Chanoski-Gusso*. Curitiba: Base, 2002.

Nox, Nemo. *Dilbert*. Disponível em

<<http://www.burburinho.com/20020427.html>> acesso em 28/05/04.

Tasso, Ismara. *Um paradigma imagético para a produção textual*. Disponível em <<http://www.google.com.br/search>> Acesso em 30/05/04

Coelho, Luiz Antônio Luzio. *Narratividade Visual*. Disponível em <<http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/imago/site/narrativa/producao/kaz-novaes.htm>> Acesso em 25/05/04

## OS GÊNEROS TEXTUAIS SOB O ENFOQUE DOS PCNS

Terezinha da Conceição Costa Hübes (PG – UEL)

Aluna regular do Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Nível Doutorado – da Universidade Estadual de Londrina – UEL; Professora de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

**RESUMO:** Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados pelo MEC (1998) com a finalidade de constituir-se como referência para as discussões curriculares na área, são reconhecidos pelas escolas como documento norteador do ensino e, mais especificamente, da Língua Portuguesa. Diante dessa realidade é que nos propomos a analisar o tratamento atribuído aos gêneros textuais na estrutura desse documento. Nosso objetivo é discutir as orientações didáticas repassadas a partir do aporte teórico adotado para a definição de gêneros. Para tanto, nosso objeto de análise são os PCNs do ensino fundamental que correspondem aos 1º e 2º ciclos (séries iniciais). Tendo como perspectiva teórica básica as concepções bakhtinianas de gêneros discursivos em diálogo com Bronckart (1999) e Schneuwly (1994), entre outros, nossa idéia é relacioná-las com aquelas apresentadas pelo documento, avaliando, assim, sua constituição teórica e possibilidade de materialização numa perspectiva didática, a partir das orientações apresentadas em forma de conteúdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero, PCNs, Texto

### 1.1 Concepção de Linguagem e Texto

O ensino da Língua Portuguesa vem sendo influenciado, ultimamente, por inúmeros pesquisadores que, seguindo diferentes perspectivas teóricas, colocam-se como porta-vozes de uma proposta de mudança no trabalho didático com a linguagem. Porém, tem se destacado, nas últimas duas décadas do século XX e nestes primeiros anos do século XXI, a teoria sócio-interacionista vygostkiana de aprendizagem, atrelada à concepção sócio-dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (1992).

A concepção de linguagem adotada tanto por Vygostky (1985) quanto por Bakhtin (1992) teve como referencial a abordagem marxista da filosofia da linguagem que vê a enunciação indissolivelmente ligada às condições da comunicação e estas sempre ligadas às estruturas sociais. Assim, a enunciação é a base da filosofia marxista da linguagem – realidade da língua e estrutura sócio-ideológica (BAKHTIN, 1995).

A concepção de linguagem, enquanto discurso que se organiza em função do outro, definindo e delineando seu caráter dialógico, encaminha para um novo olhar sobre o texto e suas condições de produção. Não se trata mais de pensá-lo apenas como estrutura interna coesa e coerente, mas também inserido num contexto histórico discursivo, com o qual deve estabelecer um elo por meio da cadeia dialógica estabelecida entre sujeitos pertencentes às relações sócio-históricas nas quais estão inseridos. O texto escrito, enquanto ação de sentido, é entendido agora como uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores determinadas pela compreensão responsiva do outro. É essa compreensão, portanto, que configura seu caráter dialógico que, segundo Bakhtin (1992), é o fator determinante da escrita.

Assim, qualquer indivíduo, quando produz um enunciado, está fazendo uso de uma linguagem social, pertencente a um grupo social particular de falantes. Trata-se, portanto, de adotar um modelo discursivo que o represente naquela determinada situação comunicativa, modelo este a que Bakhtin denomina gêneros.

A Teoria dos Gêneros de Discurso proposta por Bakhtin (1953) veio enriquecer a discussão sobre o trabalho com o texto, à medida que, segundo Rojo (2000, p. 174), viabiliza “uma eventual organização dos discursos a serem ensinados/aprendidos pelos professores/estudantes, além, é claro, de uma melhor compreensão dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos envolvidos em todo discurso, materializado como texto”.

### 1.2 Gêneros e Tipologias Textuais

#### 1.2.1 Definição de gêneros

O que até então era definido e ensinado, principalmente nos livros didáticos, como *tipos de texto*, passa a ser revisitado pelos teóricos e pesquisadores que se propõem a discutir as diferenças existentes entre *gêneros textuais e tipologias textuais*, ressaltando algumas conseqüências que a inconsistência de tais indefinições poderiam causar para o ensino de práticas de leitura e produção textual. Passemos, então, a essas

conceituações, partindo, a princípio, da definição de gênero que, segundo Bonini (2004, p. 4) “embora mantenha um núcleo comum, apresenta uma variedade significativa de formulações”. No entanto, para defini-lo, pautar-nos-emos mais especificamente em Bakhtin (1992), Bronckart (1999) e Schneuwly (1994), considerados, hoje, suportes teóricos dessa vertente lingüística, sem desconsiderar, no entanto, outras definições também interessantes.

Bakhtin (1992, p. 279) considera os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, constituídos por ações sócio-discursivas para agir e dizer sobre o mundo, definindo-o de algum modo. Essa visão de Bakhtin segue, assim como define Marcuschi (2003, p. 22), “uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua”.

Bronckart (1999, p. 75) traça sua definição de gênero a partir daquilo que entende por texto: “Chamamos de texto toda unidade e produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. E, partindo dessa consideração, complementa dizendo que a partir do momento em que todo texto se inscreve num conjunto de textos, ele adota a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso.

Schneuwly (1994, p. 25), ao definir o que é um gênero, admite que embora a retórica e a literatura tenham empregado esse termo constantemente, somente na obra de Bakhtin (1953/1959) encontra-se uma noção considerável para se defini-lo. E, pautado, então, neste autor, resume, da seguinte maneira, o que entende por gênero:

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Para Meurer (2000, p. 150) “os gêneros textuais são caracterizados por funções específicas e organização retórica mais ou menos típica. São reconhecíveis pelas características funcionais e organizacionais que exibem e pelos contextos onde são utilizados”. Por outro lado, segundo o autor, são os gêneros que “determinam os conhecimentos que os seres humanos possuem, sua identidade, seus relacionamentos sociais e sua própria vida” (p. 152). O autor complementa sua definição estabelecendo uma enumeração de textos que, devido suas funções sociais e convencionais, são considerados gêneros:

... anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditório, bulas, cartas, comédias, contos de fada, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, históricas, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias, novelas, orações, pareceres, piadas, poemas, portarias, projetos, receitas, regimentos, relatórios, reportagens, prestação de serviços, requerimentos, romance, sermões, sumários, telegramas, palestras, briga de namorados e trabalhos científicos, entre muitos outros.

Essas definições de gêneros encerram, em suas especificidades, a idéia de que, para aprender a língua materna, o indivíduo precisa, antes de tudo, desenvolver, assim como afirma Schneuwly (1994) “capacidades” para empregar a linguagem em diferentes funções de uso. Para isso, é preciso que ele compreenda as diferentes práticas discursivas estabelecidas pelas relações sociais que estão associadas ao uso dos diferentes gêneros.

## 1.2.2 Tipos de texto

Para definir o que se convencionou a chamar de *tipos de texto*, Marcuschi (2003, p. 22) recorre a Biber (1988), Swales (1990), Adam (1990) e Bronckart (1999) e, para tanto, traça a seguinte definição: “Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição” e categoriza essas seqüências discursivas em “narração, argumentação, exposição, descrição e injunção”. Assim, um gênero textual, cujo critério para defini-lo pauta-se em sua ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, organiza-se a partir das seqüências típicas que nortearão sua discursividade.

Bronckart (1999, p. 76), quando se refere a esse assunto, defende a constituição da infra-estrutura textual e adota a expressão “tipo de discurso” e “tipos de seqüências”, em vez de tipo textual, entendendo-os como segmentos que entram na composição dos gêneros “como formas específicas de semiotização ou de

colocação em discurso” (p. 138). Portanto, para o autor, os tipos de discursos são apreendidos exclusivamente, “esvaziados da semantização particular que necessariamente lhe conferem as formas específicas de recursos morfossintáticos mobilizados por uma língua natural para traduzir um mundo” (p. 156).

Tentando fazer uma leitura das palavras de Bronckart, entendemos que as seqüências discursivas (narrativas, argumentativas, descritivas, expositivas ou injuntivas) são selecionadas em função daquilo que se quer dizer, isto é, respondem às intenções comunicativas e que só obterão carga semântica naquela situação (ou gênero) em que estão inseridas. Assim, elas existem em função dos gêneros e nele são empregadas para preencher aquela armadura comunicativa. Dessa forma, “quando se nomeia um texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo” não está se nomeando um gênero, mas sim o predomínio de um tipo de seqüência de base”, como bem explica Marchusci (2003, p. 27).

### 1.3 Gêneros, Tipos Textuais e PCNs

E os PCNs, como têm transitado entre as definições de gêneros e tipos textuais? Brait (2000) que se propõe, em seu artigo, a discutir as diferenças existentes entre gêneros discursivos e tipologias textuais, quando se refere aos PCNs, afirma haver um mesclamento entre esses dois conceitos, utilizando-os sem uma distinção exata entre um e outro.

Dispostas a conferir esse dado, fomos buscar nos PCNs das séries iniciais (1997), essa constatação. Deparamo-nos, primeiramente, com a palavra gênero quando os autores tratam da noção de “Linguagem, atividade discursiva e textualidade” (p.23). Após uma breve conceituação de linguagem como “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais” (p.24), os autores afirmam que produzir linguagem é produzir “discursos”, o que, segundo eles, significa “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias. (...) Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao **gênero** (grifo nosso) no qual o discurso se realizará” (p. 25).

Como a palavra gênero aparece pela primeira vez, o que qualquer leitor espera é que a mesma seja definida logo em seguida. No entanto, na página seguinte (26), ao retomar novamente o termo, os autores apenas informam, em nota de rodapé que o termo “é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly” sem qualquer referência às suas obras. Dessa forma, os autores agem como se os teóricos apontados fossem velhos conhecidos dos leitores, no caso, professores das séries iniciais. A seguir, exemplificam-no da seguinte forma:

Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de **enunciados**, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: **conteúdo temático, estilo e construção composicional**. Pode-se ainda afirmar que a noção de gênero refere-se a “famílias” de **textos** que compartilham algumas características comuns, embora **heterogêneas**, como visão geral à qual o texto se articula, tipo, **suporte** comunicativo, extensão, grau de **literalidade**, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (p.26) (grifo nosso).

O que reconhecemos, nessa citação, é um discurso tecnicamente elaborado por especialistas, estudiosos, pesquisadores da linguagem, de forma tal que os termos por nós destacados, entrelaçam a definição de maneira estável, como se tratassem de termos amplamente discutidos e assimilados pelos leitores. Porém, caso o leitor não saiba interpretar tais termos, poderia compreender a noção de gênero aí estabelecida?

Num artigo elaborado por Silva (2001), no qual a autora se propõe a discutir a formação do professor alfabetizador, a partir das contribuições possíveis dos PCNs, encontramos exatamente essa citação de gêneros, sobre a qual a autora analisa a possibilidade de compreensão. E, a esse respeito, ela comenta que o texto “apresenta falhas textuais, pois em vez de ajudar a divulgar e introduzir conceitos lingüísticos (...) ele parece estar dialogando com os leitores” (p. 106) que, nesse caso, já conheceriam os recentes trabalhos e pesquisas sobre gêneros textuais, desconsiderando, portanto, a possibilidade de isso não ser fato real, uma vez que se trata de professores que, em grande parte, não possuem uma formação em nível superior.

Depois dessa primeira menção ao gênero, os autores apresentam, nas páginas seguintes, argumentações sobre a importância do trabalho com o texto, sob o título “Diversidade de textos” (p.30). E ao discorrer sobre o assunto, referem-se não mais como gêneros, mas sim como tipos de textos que circulam socialmente, como se fossem termos sinônimos. Quando falam do “tratamento didático” (p. 54) que deve ser dado à leitura, novamente ressaltam a importância de “trabalhar com a diversidade de texto e das combinações entre eles”. E assim reforçam expressões como “modalidades de textos” e “diferentes textos” (p.57), que são

recorrentes em outras citações, até mesmo nos objetivos de ensino da língua “... ler e analisar uma grande variedade de textos e portadores do tipo que se vai produzir” (p.71).

A expressão “gênero” só é retomada na parte em que os autores tratam da “Prática de produção de texto” (p.65) e escrevem:

Um escritor competente é alguém que (...) sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. O escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas dos gêneros.

Será que, da forma como está trabalhada, aqui, a noção de gênero e texto argumentativo, por exemplo, é suficiente para fazer o leitor entender que um está em função do outro? Ou seja, ele saberia que gênero tomar como modelo para, a partir dele, redigir seqüências argumentativas? Aqui falam da importância do escritor competente saber “selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e circunstâncias enunciativas em questão”. Ressaltam favoravelmente o planejamento do discurso e o reconhecimento das características específicas do gênero selecionado, porém não o colocam como um instrumento dialógico, produzido em função de um outro texto que suscita uma resposta e, portanto, deve ser produzido para esse fim. Caberia, nessa parte do documento, destacar a função social da linguagem, representada por meio dos gêneros, a fim de que o aluno compreendesse a real função da escrita; que ele escreve para estabelecer um diálogo com sua família, com sua comunidade, com seu meio social, com o mundo; que a escrita lhe permite dialogar, responder, interagir com as várias instâncias da sociedade e que os gêneros, nesse contexto, são “modelos” cristalizados de discursos que podem ser adotados de acordo com cada situação específica de comunicação, para a concretização de seu enunciado, independente da seqüência discursiva que o constituirá.

Quando passam a tratar dos conteúdos específicos deste ciclo, os autores adotam a terminologia de Bakhtin (1988) “gêneros discursivos” e não de Bronckart (1999, p. 143) “gêneros de texto” e divide-os em dois grandes grupos: “gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral (...), gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita” (p.111). E, para os gêneros orais destacam os contos, poemas, saudações, entrevistas, notícias, anúncios, seminários e palestras; para os gêneros escritos indicam receitas, instruções de uso, listas, textos impressos em embalagens, rótulos, calendários, cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis, anúncios, slogans, cartazes e folhetos.

Retomando Brait (2000, p. 16), lembramos sua afirmação ao dizer que, a partir do momento que aparecem os conceitos de gêneros discursivos nos PCNs, os “autores mesclam, indiscriminadamente, *gênero discursivo e tipologia textual*, estruturando o restante do trabalho com o ensino aprendizagem de língua, quase que exclusivamente, a partir de tipologias textuais”.

Isso fica evidente no conjunto de sugestões do documento que contrasta com o percurso dos escritos bakhtinianos que constroem a concepção de gênero pautado no caráter dialógico da linguagem. Compreender os gêneros na perspectiva de Bakhtin é reconhecê-lo como instrumento que permite a concretização interlocutiva sempre inserido num ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto. Os gêneros são, portanto, instrumentos a serviço do homem que possibilitam sua interação com o(s) outro(s), seja respondendo, seja interrogando-o(s). Brait (2000, p.17, 18) explicita muito bem essa relação dialógica permitida pelos gêneros:

Qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero. Mas não de uma forma pura e determinista. Se vou me expressar em determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras. (...) Não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação, de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as seqüências de um texto, das quais as várias tipologias textuais dão conta...”.

Evidenciado os gêneros nessa perspectiva, esperaríamos dos PCNs, que afirmam pautar-se principalmente nas concepções bakhtinianas de gêneros, ênfase maior no caráter dialógico da linguagem, ressaltando a produção de um texto sempre em função de um outro.

Enfim, não se trata de simplesmente criticar a forma como os conceitos de gênero e tipo de texto são apresentados no decorrer do documento. Trata-se de colocar-nos no lugar dos leitores para quem esse documento foi elaborado: professores de 1ª a 4ª séries que, com certeza, têm conduzido sua prática com o texto, pautados nos conceitos que sempre lhes foram acessíveis, principalmente por meio dos livros didáticos: textos narrativos, descritivos e dissertativos. De repente, surge uma “nova” maneira de ver a linguagem que propõe, a esses docentes, novas práticas de ensino. Porém, uma nova prática pautada em quais conhecimentos? Em um documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais que se propõem a fornecer subsídios teóricos e práticos que sustentem tal proposta. No entanto, seus elaboradores parecem não levar em consideração o contexto sócio-histórico-cultural daqueles leitores, desconsiderando a possibilidades dos professores não conhecerem “as características dos gêneros” (p.115), quando lhes é solicitado essa intervenção no direcionamento da prática de produção de texto, porém sem sequer mencionar o que são gêneros e quais são, portanto, suas características.

Nesse caso, somos levados a concordar com Silva (2001, p. 109) quando afirma que “a quantidade de conceitos que fundamentam a proposta acaba funcionando como obstáculos de leitura e atrapalham a compreensão da proposta apresentada nos PCN”. Da maneira como foi organizado, com o nível de linguagem empregado, carregado de conceitos não explicitados, o texto do documento desnorreia o leitor e desestimula a continuidade da leitura. Sendo assim, se o leitor, antes dos PCNs, não sabia diferenciar gênero de tipologia textual, não é com a leitura desse documento que saberá. Ao contrário, pela própria mesclagem que o mesmo faz, é provável que tais termos sejam empregados como sinônimos, uma vez que é assim que os deixa transparecer.

O que poderíamos esperar de um documento de circulação nacional, acessível a todos os professores das séries iniciais, é que estimulasse a pesquisa e o ensino baseados em estudos de gêneros textuais, propondo o levantamento das muitas maneiras de manifestações orais e escritas, a fim de auxiliar os indivíduos a perceberem como os textos funcionam. Porém, somos levados a concordar com Brait (2000, p. 22) que ao concluir seu artigo faz a seguinte afirmação: “a partir do momento em que encerram o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento”.

## BIBLIOGRAFIA

ADAM, J. M. **Linguistique textuelle. Dès genres de discours aux textes.** Paris : Nathan, 1999.

BAKHTIN, M. (1953/1959). Esthétique de la creation verbale. Paris : Gallimard. (Tradução: Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** São Paulo : Martins Fontes, 1992).

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo : Hucitec, 1995.

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

BONINI, A. Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno. In: CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: teoria e prática.** Londrina : Moriá, 2004.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo : EDUC; Campinas : Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª séries).** Brasília : Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, texto e discurso.** Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo : EDUC, 1999.

FREITAS, M. T. de A.. **Vygostsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo : Ática, 1996.

GARCEZ, L.. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília : Editora da Universidade de Brasília, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. DIONÍZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro : Lucerna, 2003.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITICH, Leda Maria Braga (orgs.) **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn.** Florianópolis : Insular, 2000.

ROJO, R. (org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo : EDUC; Campinas : Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas (1994). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas (SP) : Mercado de Letras, 2004.

SILVA, S. B. B. da. Os parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor.** Perspectiva da lingüística aplicada. Campinas (SP) : Mercado de Letras, 2001.

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

VYGOSTSKY, I.S. (1934). **Pensée et langage.** Paris : Sociales, 1985.



# OS GÊNEROS TEXTUAIS “ANÚNCIO CLASSIFICADO”, “AUTOBIOGRAFIA”, “POEMA”, “PROPAGANDA” E “RECEITA CULINÁRIA”: UMA ABORDAGEM ARGUMENTATIVA

Deborah Gomes de Paula  
Jae Keum Oh  
Luana Gabriela Marques

Alunas do Curso de Letras da Faculdade de Comunicação e  
Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Resumo:** Este trabalho focaliza as orientações argumentativas do descritivo inserido em gêneros textuais diversos. O objetivo é aprimorar as habilidades de leitura e produção de textos descritivos, ao mesmo tempo em que busca contribuir para uma reflexão sobre a questão do “gênero”, tendo em vista a proposta dos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa. Verificou-se, pelas análises realizadas, que cada um desses gêneros tem a sua especificidade, sendo que, em alguns casos, há uma intertextualidade intergenérica. Verificou-se, também, que o processo descritivo é incorporado ao processo argumentativo a partir de um determinado ponto de vista, fornecendo dados para o desenvolvimento da argumentação. Nesse sentido, há uma relação de equivalência entre as categorias argumentativas – Premissa, Argumentos e Conclusão - e as categorias descritivas – Designação, Individualização e Definição.

**Palavras-chave:** gênero textual; descritivo; orientação argumentativa.

## Introdução

Esta comunicação focaliza as orientações argumentativas do descritivo inserido nos gêneros textuais “anúncio classificado”, “autobiografia”, “poema”, “propaganda” e “receita culinária”. Trata-se da avaliação de um estudo realizado por alunos do curso de Letras da PUC/SP, durante o 1º. semestre de 2004, na disciplina *Língua Portuguesa-Intermediário*, orientados pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doroti Maroldi Guimarães.

Este estudo busca contribuir com um projeto de pesquisa sobre argumentação que estamos desenvolvendo na PUC/SP, coordenado pela professora acima referida. O objetivo é fornecer subsídios aos professores, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do uso dos argumentos.

Nesse sentido, podemos citar: Koch (1987), para quem o ato de argumentar constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia; e Charolles (1980), que propõe a seguinte superestrutura para o discurso argumentativo: Premissa, Argumentos e Conclusão (ou tese).

Ressaltamos, nesse estudo, a orientação argumentativa do descritivo, considerando que a adjetivação pressupõe uma atribuição de valores.

De modo mais específico, busca-se, com esse estudo, aprimorar as habilidades de leitura e produção de textos descritivos e, também, contribuir para uma reflexão sobre a questão do “gênero”, tendo em vista a proposta dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de Língua Portuguesa e as amplas discussões que vêm ocorrendo sobre esse campo inovador de pesquisa. De acordo com os PCNs, o domínio da língua é de suma importância para que um indivíduo tenha plena participação social em seu meio e, por esse motivo, é essencial que a escola garanta o acesso a todos os saberes lingüísticos necessários ao exercício da cidadania.

## 1. Fundamentação Teórica

De acordo com os PCNs, aprender a linguagem vai muito além de aprender as palavras, visto que temos de saber, também, os seus significados culturais e a maneira pela qual as pessoas as entendem e as interpretam. Por realizar-se na interação verbal, a linguagem não pode ser compreendida sem levar em conta a situação concreta de sua produção. Logo, produzir linguagem equivale a produzir discurso, ou seja, dizer alguma coisa para alguém de uma determinada forma e em um determinado contexto. Por conta disso, as escolhas não são feitas de maneira aleatória na produção do discurso, já que este é organizado a partir da suposição dos conhecimentos que o interlocutor possa ter.

Nesse sentido, o texto é o produto de uma atividade discursiva oral ou escrita, com uma seqüência verbal que constitui um conjunto de relações estabelecidas por meio da coesão e coerência e que forma um todo significativo e acabado. Todo esse conjunto é chamado de textualidade e, assim, um texto só o é quando se encontra nele a textualidade e, também, quando está organizado dentro de um gênero.

Bakhtin (1997) entende gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados por esferas de utilização da língua. E já que todas as vezes que utilizamos a língua estamos necessariamente praticando algum gênero, há uma grande variedade deles, classificados pelo autor em primários e secundários. Os gêneros primários estão geralmente enraizados na vida cotidiana, relacionados diretamente com a realidade existente. Os gêneros secundários, por outro lado, aparecem em circunstâncias culturais mais complexas e relativamente evoluídas.

Marcuschi (2002) trata dos gêneros textuais e considera-os fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia.

O autor distingue gêneros textuais de tipos textuais. Gêneros textuais são textos materializados que encontramos em nossa vida diária, como carta, bilhete, telefonema. Já os tipos textuais são definidos pela sua composição lingüística (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) abrangendo as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Para o autor, dentro de um mesmo gênero textual podemos ter um ou mais tipos textuais (heterogeneidade tipológica), bem como pode ocorrer a intertextualidade inter-gêneros. A referida intertextualidade mescla funções e formas de gêneros diversos num dado gênero. É por isso que os gêneros podem ser considerados maleáveis, capazes de adaptação, sendo, portanto, considerados como ação social e reflexo das estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura.

Considerando que todo texto sempre se manifesta num ou outro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é muito importante tanto para a produção como para a compreensão de textos.

Marquesi (1996) trata da organização do texto descritivo em língua portuguesa, por meio do estabelecimento de categorias. Estas são funções textuais esquemáticas que possibilitam ao homem organizar e classificar as diferentes frases enunciadas num texto. A autora propõe, então, as seguintes categorias:

- Designação: compreende “nomear”, “indicar”, ou seja, “dar a conhecer” para se determinar e qualificar certas marcas; portanto, tal categoria condensa, num conjunto sêmico, um recorte lexical, designando e reconhecendo os objetos do mundo;

- Definição: compreende “determinar a extensão ou os limites de”, é um conjunto de predicções que propicia a exemplificação do conteúdo semântico que estava condensado na(s) palavra(s) ocorrência(s);

- Individuação: compreende “especificar, distinguir, ou seja, especializar, particularizar, tornar individual”; temos, portanto, o que é o ser individualizado e como ele é individualizado no recorte descritivo.

A autora afirma, ainda, que o texto descritivo implica algumas regras, a saber:

- equivalência: usada para estabelecer a relação entre designação e predicação; na designação, possibilita a produção de parassinônimos e de paráfrases, permitindo que se estabeleça uma ordenação entre todos aqueles termos que se referem ao designado; na definição, implica: “x” é “y”, em que para “x” há designação e para “y” há a predicação ou conjunto de predicções aceitos pela convenção social, tornando-se um saber partilhado; na individuação, implica “x é y”, em que para “x” há uma designação e para “y” há a predicação ou o conjunto de predicções próprias do ser em questão;

- hierarquização: relaciona-se à morfologia do texto (categorias) e à sintaxe do texto (relações entre categorias); as categorias “Designação”, “Definição” e “Individuação” são hierarquizadas pela condensação e expansão.

## 2. Análise

Neste trabalho, enfatizamos as orientações argumentativas do descritivo nos gêneros textuais “anúncio classificado”, “autobiografia”, “poema”, “propaganda” e “receita culinária”, selecionados, a título de exemplificação, dentre os tópicos analisados no decorrer da disciplina.

### 2.1 Anúncio classificado

A análise do gênero “anúncio classificado” foi realizada pelos alunos: Cristina da Mota e Leonardo Caetano.

O anúncio classificado analisado pelo grupo foi publicado no domingo, dia 02 de maio de 2004, na página 17 do Caderno *Folha Classificados-Imóveis 2* do jornal *Folha de S.Paulo*.

Os participantes responsáveis pela produção desse anúncio são: a Imobiliária *Local Imóveis*, o público-leitor-consumidor, no caso, os possíveis interessados na compra de imóveis, e a equipe de redação da *Folha de S.Paulo* responsável pelo caderno de imóveis.

Em termos de gênero, trata-se de um gênero textual pertencente ao domínio discursivo publicitário cujo suporte é o jornal. Quanto à construção composicional, podemos dizer que ele apresenta seqüências tipológicas

descritivas. O conteúdo temático diz respeito às qualidades do apartamento que está à venda: excelente, completo (porque tem tudo o que necessário para se ter conforto), amplo, tranquilo. O estilo é marcado por uma linguagem simples, pelo discurso direto e pela adjetivação.

Em relação às categorias descritivas: na Designação, temos o “apartamento”; na Individuação, o “lazer completo, ampla sala, cozinha planejada, em rua tranquila”; na Definição, “o apartamento é excelente”.

A função do descritivo é fazer com que o leitor construa uma representação positiva do apartamento e se interesse em comprá-lo. Nesse sentido, destaca-se a orientação argumentativa, de forma que o leitor seja persuadido pelo anunciante a comprar o imóvel por se tratar de um bom negócio. Para tanto, são manifestados argumentos na Individuação, por meio da adjetivação, que corresponde às qualidades do imóvel.

Assim, temos: Premissa – o apartamento é excelente; Argumentos – o apartamento é amplo, completo; Conclusão (implícita) – compre o apartamento. A avaliação é positiva, de acordo com os marcos de cognições sociais.

## 2.2 Autobiografia

Os alunos Ana Chien, Michele A . Pimenta e Tatiana Rigante realizaram a análise do gênero “autobiografia”, focalizando a intertextualidade intergêneros, uma vez que se trata de uma autobiografia em formato de “poema” publicado em 1948 e extraído de um site da Internet que está no ar desde dezembro de 2003, “sendo retocado” com frequência, de acordo com Raul, o elaborador da página. Ele é um profissional liberal da área de webdesign, que tem por objetivo divulgar a obra do escritor Graciliano Ramos, para que sirva de apoio à pesquisa, fornecendo informações biográficas. No caso em questão, ele focaliza as características da personalidade de Graciliano. Todavia, embora seja uma autobiografia, não se verifica o uso dos pronomes “eu” e “meu”, mas um discurso direto em terceira pessoa, ficando implícita uma personalidade contraditória.

Trata-se de um gênero textual, cujo domínio discursivo é o literário e o suporte o computador. Apresenta seqüências tipológicas descritivas (predominante) que se organizam numa linha cronológica; seqüências narrativas (implícitas) e seqüências argumentativas, sendo que, nas descritivas também há uma orientação argumentativa. A linguagem não é rebuscada, a descrição se faz por adjetivação e uso de substantivos com função de adjetivo, além do uso de marcas lingüísticas como a data de nascimento e a data de morte.

Considerando as categoriais propostas por Marquesi (1995) para a definição do descritivo, temos:

- na Designação - Graciliano Ramos;

- na Individuação - altura: 1,75; sapato: número 41; gosta de palavras escritas e faladas; inspetor de ensino; é ateu; sua leitura predileta é a bíblia; usa óculos; é meio calvo; indiferente à música; foi casado duas vezes; tem sete filhos; não gosta de vizinhos; não tem preferência por nenhuma comida; não gosta de frutas nem de doces; detesta rádio, telefone e campainhas; adora crianças; tem horror às pessoas que falam alto.

- na Definição - Graciliano é contraditório.

Quanto à regra de equivalência, temos:

- na categoria Designação: todos os nome ou designações atribuídas a Graciliano (x) → x1= tem horror às pessoas que falam alto; x2= adora crianças; x3= é ateu; x4= sua leitura predileta é a bíblia.

- na categoria Individuação: Graciliano - predicação específica: altura: 1,75; sapato: número 41...

- na categoria Definição - predicação: a) dicionário- Graciliano é nome próprio; b)texto- Graciliano é contraditório

Quanto à regra de hierarquização, temos: Condensação – na Designação: Graciliano; na Expansão – Individuação: Graciliano: é ateu; sua leitura predileta: a bíblia, adora crianças, odeia pessoas que falam alto etc; e Definição: Graciliano é contraditório.

A função do descritivo nesse gênero analisado é fazer com que o leitor construa uma representação mental da personalidade de Graciliano: contraditória.

Nesse sentido, ressalta-se a orientação argumentativa do descritivo, marcada pelos argumentos correspondentes às características do referente designado (Graciliano), que são manifestados na categoria da Individuação, sendo que cada característica funciona como um argumento para provar que Graciliano é contraditório.

Considerando que a subjetividade é marcada pelo uso de adjetivos - quanto maior a adjetivação menor subjetividade, no caso do gênero analisado, há menos adjetivos do que substantivos (com valor de adjetivo), sendo, portanto, pouco subjetivo.

## 2.3 Poema

A análise do gênero “poema” foi realizada pelos alunos: Rogério F. Carvalho e Sabina da S.Lopes.

Selecionou-se, para análise, o poema “A revolta do texto”, escrito em 1974, por Ernesto de Macedo e Costa e publicado em 2000 por uma revista de cunho didático, direcionada para o Ensino Médio, como resultado do Programa Escola e Cidadania.

Trata-se de um gênero textual cujo domínio discursivo é o literário. Apresenta seqüências tipológicas descritivas (predominante) com substantivos funcionando como adjetivos.

O gênero selecionado leva o leitor a fazer uma representação mental positiva, principalmente pelo fato de ser um poema muito bem construído, com muita rima, assonâncias, aliterações e musicalidade.

## 2.4 Propaganda

A análise do gênero “propaganda” foi realizada pelos alunos: Diego M. Toscano; Fernanda de O. Marques; Nerissa F. de Medeiros.

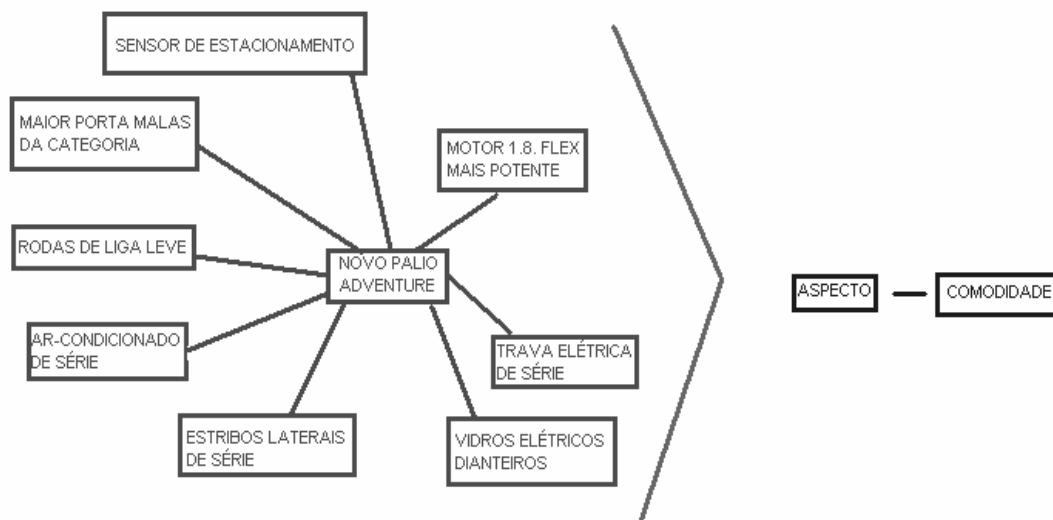
Os participantes envolvidos na produção da propaganda são: a Agência Publicitária contratada pela FIAT, a FIAT e o leitor da revista, pertencente à classe social médio-alta e de linguagem culta. A divulgação dessa propaganda deu-se na edição 310 do dia 26 de abril de 2004 da Revista *Época* – Editora Globo.

O gênero textual selecionado, que tem por suporte a Revista *Época*, pertence ao domínio discursivo publicitário e apresenta seqüências tipológicas descritivas que contribuem para a caracterização do novo carro Palio Adventure.

Busca-se persuadir o leitor acerca das vantagens oferecidas pelo lançamento do novo Palio Adventure. Por conta disso, a linguagem das seqüências tipológicas dessa propaganda é específica (sensor de estacionamento; maior porta-malas da categoria; rodas de liga leve e estribos laterais de série; ar-condicionado de série; vidros elétricos dianteiros e trava elétrica de série; motor 1.8 Flex mais potente). No slogan, a linguagem é coloquial.

Quanto às categorias do descritivo, tem-se a Designação, que condensa o referente novo Palio Adventure. Na Individuação, encontram-se as seqüências tipológicas descritivas, isto é, sensor de estacionamento; maior porta-malas da categoria; rodas de liga leve e estribos laterais de série; ar-condicionado de série; vidros elétricos dianteiros e trava elétrica de série; motor 1.8 Flex mais potente. A Definição expande o novo Palio Adventure como o carro mais confortável do mercado.

Abaixo, segue quadro ilustrativo das categorias definidas acima:



Há, ainda, as regras do texto descritivo, pois a designação Novo Palio Adventure equivale ao sensor de estacionamento; maior porta-malas da categoria; rodas de liga leve e estribos laterais de série; ar-condicionado de série; vidros elétricos dianteiros e trava elétrica de série; motor 1.8 Flex mais potente. Pelo dicionário de língua, o carro é definido como qualquer veículo de rodas para transporte de pessoas ou cargas; e automóvel como um veículo terrestre, de rodas com pneumáticos, acionado por um motor de explosão. Depois, esse mesmo carro é apresentado como a parte que se encaixa perfeitamente em um todo aventureiro na propaganda.

Dentro das regras do descritivo, tem-se a hierarquização: na condensação, a designação Novo Palio Adventure; e, na expansão, a Individualização: com o sensor de estacionamento, maior porta-malas da categoria, rodas de liga leve e estribos laterais de série, ar-condicionado de série, vidros elétricos dianteiros e trava elétrica de série, motor 1.8 Flex mais potente. Por fim, na Definição, que o Novo Palio Adventure é o carro mais cômodo do mercado.

Quanto à orientação argumentativa, destaca-se a estrutura argumentativa do texto, a saber: o referente é o Novo Palio Adventure; a focalização: são as vantagens oferecidas pelo Novo Palio Adventure; a circunstância é o lançamento de um novo modelo do Palio Adventure; o marco de cognição social é o novo modelo do Palio Adventure: é o mais adequado às exigências de um proprietário que possui um espírito aventureiro; e a opinião construída é a de que o Novo Palio Adventure é o carro mais cômodo do mercado.

Destacam-se, ainda, os argumentos, nas seqüências tipológicas descritivas (sensor de estacionamento; maior porta-malas da categoria; rodas de liga leve e estribos laterais de série; ar-condicionado de série; vidros elétricos dianteiros e trava elétrica de série; motor 1.8 Flex mais potente). Assim, há subjetividade nessas seqüências, em que substantivos têm valores de adjetivos.

## 2.5 Receita Culinária

A análise do gênero “receita culinária” foi realizada pelos alunos: Fernanda Couto dos Reis, Gabriela Calaza Elias e Marisa Mitie Matsubara.



Selecionou-se o gênero receita culinária “Bolo com Damascos”. Neste, a participante Evelyn Duarte representa o papel de culinária e especialista em microondas.

Quanto ao descritivo, tem-se: na categoria Designação - Bolo com Damascos; na categoria Individualização - 3 ovos, 3 colheres (sopa) de manteiga, 1 e 1/2 xícara (chá) de açúcar, 1 pote de iogurte natural, 2 xícaras (chá) de farinha de trigo, 1 xícara(chá) de damascos picados, 1 colher (sopa) de fermento em pó; Bata as claras em neve, bata as gemas com a manteiga e o açúcar, adicione sem parar de bater o iogurte e a farinha de trigo peneirada, adicione os damascos, leve ao microondas por 7 a 9 minutos na potência alta, cubra o bolo com chantilly e geléia de damascos ou damascos inteiros; na categoria Definição - Bolo com Damascos é delicioso.

Na regra de equivalência, tem-se: na Designação – o bolo; e na Definição, há duas possibilidades: definição do texto – bolo de damascos é delicioso; definição do dicionário – provém de bola, massa de farinha, açúcar e outros elementos cozida no forno ou frita.

Na regra de hierarquização, temos: a condensação, que abrange a designação bolo com damascos; e a expansão com duas possibilidades: a definição – o bolo é delicioso – e a individualização – 3 ovos, 3 colheres (sopa) de manteiga, 1 e 1/2 xícara (chá) de açúcar, 1 pote de iogurte natural, 2 xícaras (chá) de farinha de trigo, 1 xícara(chá) de damascos picados, 1 colher (sopa) de fermento em pó; Bata as claras em neve, bata as gemas com a manteiga e o açúcar, adicione sem parar de bater o iogurte e a farinha de trigo peneirada, adicione os damascos, leve ao microondas por 7 a 9 minutos na potência alta, cubra o bolo com chantilly e geléia de damascos ou damascos inteiros.

No que diz respeito à orientação argumentativa, destacam-se as categorias argumentativas, buscando persuadir o público a preparar o bolo: Premissa - “Esta deliciosa receita”, fazendo com que o leitor queira comer o bolo; Argumentos - o modo de preparo é simples, os ingredientes são fáceis de serem encontrados e o fato da pessoa que preparou a receita ser uma culinária. Recorre-se, também, à emoção, inserindo uma figura atrativa, bonita e

que aguça o paladar do leitor; Conclusão - a culinária sugere uma cobertura de chantilly e geléia de damascos ou damascos inteiros.

### 3. Conclusão

Neste trabalho, cada um dos gêneros apontados tem a sua especificidade, sendo que, em alguns casos, há uma intertextualidade intergenérica, como, por exemplo: o gênero “autobiografia” no formato de “poema”, extraído de um site da Internet. O processo descritivo é incorporado ao processo argumentativo a partir de um determinado ponto de vista, fornecendo dados para o desenvolvimento da argumentação. Nesse sentido, há uma relação de equivalência entre as categorias argumentativas – Premissa, Argumentos e Conclusão - e as categorias descritivas – Designação, Individualização e Definição. Segundo Silveira (1998), é com um bom domínio da língua materna que os indivíduos são capazes de reconhecer e atuar com eficácia nas mais diferentes situações comunicativas, de forma a construir, dinamicamente, representações do mundo, como forma de conhecimentos, e a transmiti-las com adequação.

### 4. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 19-36.

MARQUESI, Sueli Cristina. *A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 91-121.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, *Gêneros textuais e ensino de língua*. Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, MEC/SGF, 2000. pp. 19-27.

GRACILIANO RAMOS. <http://www.graciliano.com.br>. Acesso em 2004.

Uol. <http://www.uol.com.br>. Acesso em 2004.

**Título do Trabalho:** Os gêneros textuais “anúncio classificado”, “autobiografia”, “poema”, “propaganda” e “receita culinária”: uma abordagem argumentativa.

**Nome completo do(s) Autor(es):** Deborah Gomes de Paula  
Jae Keum Oh  
Luana Gabriela Marques

**Titulação Acadêmica :** Graduanda do Curso de Letras em Língua Portuguesa.

**Instituição onde trabalha(m) e atividade exercida na mesma:** PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Endereço para correspondência:** Avenida Melcherth, 1170 – Vila Matilde – 03508-000 – SP.

**Telefone para contato:** (11) 6653 6878/ (11) 9737 7869.

**Endereço eletrônico:** [deborahpaula@ig.com.br](mailto:deborahpaula@ig.com.br) ou [deborahpaula@hotmail.com](mailto:deborahpaula@hotmail.com)

## O TEXTO NA SALA DE AULA: O MODELO NAS SÉRIES INICIAIS\*

Milene Bazarim

Mestranda em Linguística Aplicada – IEL/UNICAMP/CAPES

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é relatar o resultado de uma pesquisa realizada com o intuito de investigar as características dos textos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa de uma segunda série do Ensino Fundamental, bem como as possíveis influências na produção textual do aluno. Na análise, foi privilegiado o levantamento dos mecanismos coesivos desses textos que constituem não o único, mas talvez o principal modelo ao qual a criança foi exposta. Este modelo, constituído por todos os textos presentes na amostra, não é homogêneo. Se, por um lado, não é possível assegurar que a presença de determinados mecanismos na produção textual da criança se dá porque eles aparecem nos textos que servem de modelo; por outro, o fato de alguns mecanismos não aparecerem naquilo que serve de modelo, pode ser uma das razões da ausência nos textos da criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto, Aquisição de Escrita, Ensino de Língua Materna.

### INTRODUÇÃO

O interesse pelo assunto em questão surgiu quando entramos em contato com pesquisas<sup>1</sup> a respeito da escrita, cujos resultados mostravam que as produções dos alunos não eram satisfatórias, devido a vários problemas, não só no que diz respeito aos aspectos formais, mas também aos sociocomunicativos e semânticos.

Por conta disso, surgiu uma questão: por que os alunos não conseguem ter um desempenho lingüístico tão eficiente na escrita, quanto têm na fala? É evidente que fala e escrita não são iguais, mas alguns estudos mostram que há mais semelhanças que diferenças (MARCUSCHI, 2001) e que as crianças que usam seu conhecimento da oralidade para construir a escrita são muito bem sucedidas. Assim, várias hipóteses puderam ser formuladas, as quais apontavam a necessidade de se investigar as origens, ou seja, o início da escolarização.

Vários são os fatores que podem interferir no processo de aquisição da escrita, mas um nos chamou a atenção. Se a escola, para a maioria das crianças, é um lugar privilegiado para o acesso à leitura e a escrita, os textos nela veiculados, provavelmente, constituirão, não o único, mas talvez o principal modelo a elas disponibilizado.

Diante da complexidade e das diversas abordagens que o tema possibilita, detivemo-nos na análise dos textos – copiados e produzidos – presentes em um caderno de um aluno que cursava a segunda série do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública de Ensino de Suzano, São Paulo.

Esclarecemos que a escolha pelas séries iniciais da escolarização se deu devido à importância atribuída a esse período na formação tanto de leitores quanto de produtores de textos. Todavia, não deixamos de considerar que o contrário também é suscetível.

Já a opção pela segunda série, deve-se ao fato de que nesse momento, teoricamente, a criança já possuiria maior familiaridade com a leitura e a escrita, não só por conta de suas experiências fora do contexto escolar, mas também porque já passou um ano em contato com as práticas escolares. O critério de escolha do aluno foi aleatório. Não houve qualquer preocupação a respeito da idade, sexo, rendimento escolar, grau de letramento dos pais, renda, entre outros.

### A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E OS TEXTOS

Na década de 80<sup>2</sup>, a qual foi marcada por uma mudança de foco no que diz respeito à alfabetização<sup>3</sup>, a circulação de vários livros e artigos levou os educadores a se deterem nas questões referentes a “como se

---

\* Este projeto faz parte das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Projeto Temático “Práticas de Escrita e de reflexão sobre a escrita em contexto de ensino”, sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup> Dra. Inês Signorini.

<sup>1</sup> COSTA VAL, 1999; PÉCORA, 1999.

<sup>2</sup> Magda Soares (1998, p.53-60), apesar de não se referir especificamente ao ensino de português nos primeiros anos de escolarização, também se refere década de 80, especialmente a segunda metade, como um momento de mudança, em que “a concepção de língua como um instrumento de comunicação e um ensino de língua nela inspirado já não encontravam apoio (...) nas novas teorias que começavam a chegar ao campo do ensino de língua materna, desenvolvidas tanto na área das ciências lingüísticas quanto na área da psicologia da aprendizagem.”

<sup>3</sup> No trabalho, guiamo-nos pela distinção entre **letramento**, **alfabetização** e **escolarização** proposta por Marcuschi (2001,p.21). O autor define letramento como um processo de aprendizagem social e histórica da



aprende”, diferentemente daquilo que era feito anteriormente, quando se preocupavam, sobretudo, com o “como se ensina”.

Essas publicações<sup>4</sup> forneceram informações que auxiliaram no entendimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Foi possível perceber que a alfabetização não é um processo baseado apenas na percepção e memorização, que as crianças quando chegam à escola, a despeito de sua situação socioeconômica, devem ser respeitadas enquanto usuários de sua língua materna. Isso significou considerar que elas sabem e utilizam intuitivamente as regras que regem o funcionamento da língua.

Conforme defende Cagliari (1999, p.33-35), o ensino de português na alfabetização difere dos outros devido à especificidade desse primeiro momento, no qual há um grau de desconhecimento maior por parte do aluno em relação à leitura e à escrita. No entanto, de acordo com o alerta de Goodman (1990, p.85-86), não podemos negligenciar os usos e reflexões que as crianças fazem da escrita antes que elas “aprendam” a escrever na escola.<sup>5</sup>

Temos conhecimento de que “cada criança que chega à escola é uma criança única, com seu próprio ritmo e nível de desenvolvimento cognitivo, sua própria linguagem, seu próprio contexto sociocultural, econômico e político” (BRAGGIO; LINHARES, 1999, p.159). Dessa forma, cogitamos que uma mesma prática produza diferentes efeitos em sujeitos diversos. Além dos textos presentes no caderno do sujeito pesquisado, sabemos que fatores diversos podem interferir no processo, tais como a valorização que o uso da escrita tem na comunidade na qual a criança está inserida e as outras questões referentes às práticas de ensino.

Concordamos, portanto, com Braggio e Linhares (1999, p.15) quando afirmam ser necessária uma abordagem política, sociocultural e psicolinguística desse processo. Contudo, precisamos evidenciar a impossibilidade de compreender a aquisição da escrita sem considerar a sua dimensão textual-discursiva, bem como as condições e as finalidades de sua produção.

Da mesma forma que o que as pessoas têm a dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, mas sim textos (COSTA VAL, 1999, p.3), a escrita também não deve se reduzir à capacidade de grafar, conforme as convenções ortográficas, palavras ou frases soltas, bem como a leitura não deve ser a estéril decodificação as sílabas.

Sendo o texto reconhecido como uma unidade comunicativa básica (COSTA VAL, 1999, p.3), o processo de aquisição de escrita deve ser nele baseado e levar a sua produção.

## AS CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO ALUNO

Primeiramente, traçamos um panorama geral dos dados, cuja riqueza de maneira alguma é completamente explorada neste trabalho. Posteriormente, há a análise de alguns textos presentes na amostra, a qual prioriza a identificação de elementos relacionados ao fator de textualidade coesão. Por fim, estudamos duas produções textuais do aluno presentes no caderno.

Para a análise dos fatores de textualidade adotamos os mesmos critérios utilizados por Costa Val (1999). Contudo, assim como a autora faz, é preciso assumir a subjetividade da avaliação, a qual não tem a intenção prescritiva.

Além da presença de elementos de coesão, observamos como esses elementos cooperam para a continuidade, progressão, não-contradição e articulação<sup>6</sup> dos textos. A **continuidade** foi verificada a fim de reconhecermos a retomada de idéias, conceitos – no plano da coerência – e a presença de marcadores coesivos, tais como pronomes anafóricos, repetições, etc. No entanto, um texto para ser texto não pode se limitar à repetição, ele deve **progredir**, isto é, apresentar novas informações àquelas que já foram ditas. Para isso, a língua dispõe de mecanismos que marcam a relação entre o dado e o novo. O acréscimo de informações novas deve ser feito, tomando-se as devidas precauções para evitar as **contradições**, as quais podem se estabelecer em

---

leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é considerado um conjunto de práticas. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu, segundo Marcuschi, à margem da escola, porém é sempre um aprendizado mediante ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. Já a escolarização é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que alfabetização é apenas uma das atribuições da escola. Não deixamos, porém, de considerar a escola como um local onde há práticas e eventos de letramento.

<sup>4</sup> Destaca-se FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A.A **psicogênese da língua escrita**. 4.ed. Porto Alegre, Artmed, 1991.

<sup>5</sup> Pesquisas sobre letramento mostram a existência de algum conhecimento a respeito da escrita mesmo em pessoas que não tiveram acesso à educação formal, conforme KLEIMAN, 1995.

<sup>6</sup> Tais critérios resultaram de uma leitura feita por Costa Val dos quatro requisitos propostos por Charolles (1978), respectivamente: repetição, progressão, não-contradição e relação.

dois planos: em relação ao próprio texto e em relação ao mundo a que se refere. “O mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa” (COSTA VAL, 1999, p.25). Esse aspecto pode ser avaliado tanto no plano conceitual (coerência), quanto no plano da coesão, quando observamos tempos e modos verbais, emprego de conjunções, aspectos léxico-semânticos, entre outros. Já em relação à **articulação**, verificamos se as idéias expressas no texto relacionam-se, com ou sem elementos coesivos, adequadamente. Quando pertinente, fizemos observações a respeito dos fatores pragmáticos, tais como: situacionalidade, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade.

Encontramos, nesta amostra, 36 aulas, as quais apresentam uma certa regularidade: texto, ilustração (feita pelo próprio aluno); “compreensão do texto”, exercícios gramaticais. Eventualmente, há alguma omissão, alteração na seqüência, bem como a inserção de propostas de produção de textos, caça-palavras, ditados. O panorama geral traçado demonstrou que, talvez atendendo à recomendação oficial<sup>7</sup>, a presença de textos nas aulas foi marcante (60% das aulas) e, por conta disso, as atividades de “compreensão” também foram muito freqüentes (40% das aulas). A produção de texto apareceu somente em 8% das aulas, constituindo uma atividade cuja realização foi solicitada esporadicamente. Já os exercícios gramaticais, assim como os textos, foram os mais recorrentes, pois estiveram presentes em 51% das aulas.

As ilustrações também foram consideradas como atividade porque apareceram com freqüência. Acreditamos que, no contexto estudado e por estarem sempre ancoradas em um texto, elas podem ser entendidas como uma maneira diferenciada de o aluno expressar sua compreensão sobre o texto.

Se a presença de textos na amostra é marcante e responde, inclusive, a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cabe-nos estudar as características desses textos.

Primeiramente, observamos os mecanismos de coesão referencial, “aquela em que um componente da superfície textual faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual” (KOCH, 1999, p.30). Verificamos que os textos utilizavam com maior freqüência artigos e as repetições, encontramos também pronomes, principalmente os pessoais, e elipse. As formas de referenciação, tais como nominalizações, hiperônimos, categorização, classificação, entre outras, foram raras ou praticamente inexistentes na amostra.

Posteriormente, o foco foi os elementos coesivos seqüenciais por meio dos quais se estabelecem relações semânticas e/ou pragmáticas que fazem o texto progredir (KOCH, 1999, p.49). Os resultados apontaram um equilíbrio entre os elementos seqüências parafrásticos e os frásticos, no entanto, da mesma forma que entre os primeiros destacam-se apenas o paralelismo sintático e a recorrência de recursos fonológicos, entre os elementos frásticos o conector e aparece em 43% das ocorrências.

A presença de tais mecanismos, tanto os referenciais quanto os seqüenciais, contribui para que o texto continue, progrida de maneira articulada e sem contradições. Todavia, a simples presença desses elementos não é uma garantia de que tais critérios sejam atendidos, por isso, partiremos agora para a análise de alguns textos, a fim de verificar como esses mecanismos são utilizados.

Gua – Guo – gua – guo<sup>8</sup>

Zé Tinoco é dono da egua moleza.  
 Moleza é uma égua manhosa.  
 Ela fica muito tempo deitada.  
 Zé Tinoco chama:  
 \_ Moleza! Moleza! Vamos a cidade  
 Mas moleza demora muito para  
 se levantar.  
 Zé Tinoco sabe como faze-la  
 levatar mais rápido  
 Ele dá capim, novinho a Moleza.  
 Moleza pula contente.

Na amostra, não é apontada autoria ou fonte desse texto, desconhecemos a sua origem, logo não podemos analisar a sua **situação** de produção, bem como a sua **intenção**. De qualquer forma, a simples presença no caderno do aluno nos faz pensar que, no mínimo, ele pretenda se realizar enquanto texto e tenha, mesmo que implicitamente, a intenção de transmitir algum conhecimento, mesmo que não somente o textual, hipótese essa reforçada pelo “título”.

<sup>7</sup> Estamos nos referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

<sup>8</sup> Os textos estão registrados da mesma maneira como se apresentavam na amostra.

Por outro lado, o aluno, aquele que copiou o texto, leu e respondeu as questões, pelo contexto em que a produção lhe foi submetida – sala de aula –, tende a **aceitar** esse como um exemplar de um bom texto em Língua Portuguesa e, a despeito dos eventuais problemas que tal produção possa possuir, irá se esforçar para encontrar algum sentido.

Percebemos a presença de alguns marcadores coesivos no texto, principalmente pronomes anafóricos - “égua Moleza” é retomada por “ela” e “la”, “ Zé Tinoco” por “ele” - e o conector “mas”. Isso asseguraria a **continuidade**, que é marcada lingüisticamente pelos mecanismos de repetição e substituição e, no plano conceitual, pela manutenção do mesmo tema.

Nesse texto, percebemos que há uma mistura da progressão temática linear, em que o tema de um enunciado passa a tema do enunciado seguinte, e progressão de tema constante, na qual a cada enunciado são acrescentadas novas informações. Massini-Cagliari (2001), afirma ser essa uma das características dos textos de cartilhas.

A progressão temática linear – a mais “natural”, segundo Kopple – aparece nos textos de cartilhas apenas em conjunto com a progressão com tema constante, que prevalece na grande maioria dos casos. Mesmo assim, a tendência observada nas cartilhas, de apresentar os elementos novos sempre atrelados a elementos já dados continua a valer .... (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.103)

Não identificamos elementos que desencadeiem **contradição** interna ou externa. Apesar de, para alguns, soar estranho a atribuição de uma característica como “manhosa” a uma égua, isso não chega a gerar uma incoerência. A **relação** é feita através dos mecanismos coesivos e no plano lógico-semântico se dá através da presença de termos pertencentes ao mesmo campo semântico ou que mantêm sentidos próximos, tais como: Moleza – deitada – manhosa .

A **informatividade** e a **intertextualidade** são os outros fatores de textualidade que podem ser mencionados. A inserção de novas informações no texto não garante um alto grau de informatividade, principalmente se os dados mencionados forem previsíveis e pouco relevantes. Neste caso, o texto analisado apresenta não só baixa informatividade, como também baixa intertextualidade.

É reduzido o uso de inferências e do conhecimento de mundo - o qual seria necessário apenas para se reconhecer que os homens são os donos da égua, não o contrário; que as éguas pertencem aos homens para realizar algum tipo de trabalho, por isso não podem ser moles muito menos manhosas; que éguas se alimentam de capim.

Contudo, mesmo esse texto não sendo tão informativo e relevante o quando poderia ser, algum sentido é construído, graças aquilo que Grice<sup>9</sup> chama de “necessidade de cooperação” e Charroles de “crédito de coerência”.

Vejamos agora um outro texto.

A conversa das palavras

Um dia as palavras  
resolveram conversar...  
Fezeram uma grande reunião  
onde cada palavra  
foi contar a sua significação  
A palavra LIVRO veio logo  
Depois e foi também falando:  
— Tem cofres que guardam joias,  
te, cofres que guardam dinheiro.  
Eu sou um cofre enventado .  
para o pensamento ficar gua  
rdado.

Assim como no texto anterior, autoria e fonte são desconhecidas. Os elementos coesivos mais recorrentes seguem o mesmo padrão diagnosticado no levantamento global: a referência é feita pela substituição (elipse, pronome) ou repetição, o conector e é utilizado como elemento coesivo seqüencial.

<sup>9</sup> As quatro máximas conversacionais de Grice - quantidade, qualidade, relação e maneira – foram citadas por Costa Val (1999, p.11).

Verificaremos que prevalece a progressão de tema constante e a tentativa de inserção da progressão de tema derivado ( $A \rightarrow A_1, A_2, A_3...$ ), pareceu-nos frustrada.

Essa “frustração” só pode ser percebida porque os elementos “cada” e “veio logo depois” permitem o questionamento sobre quem veio antes e o que disse. Essa pergunta, entretanto, não pode ser respondida com as informações explícitas no texto nem por inferência. Isso provoca a sensação de falta, de incompletude.

No exemplo a seguir também identificamos problemas na progressão temática, o que compromete a construção do sentido do texto.

#### O jeitinho de Quitéria

Dona Quitéria minha vizinha tem um jeito de falar meio esquisito. Quando vai ao supermercado é para fazer um comprinhas, se jogamos a bola no seu jardim somos uns pés tinhas quando esta de bom humor, nos convida para um cafezinho com bolinhos quentinhos

A progressão temática predominante no texto é a de tema constante. A presença de marcadores seqüenciais, tais como o “quando”, não assegurou que o texto continuasse e progredisse de maneira eficiente. A sua disposição formal - tudo reunido em único parágrafo - por mais que não garanta, colabora para que tenhamos a impressão de que as informações estejam amontoadas.

Percebemos que várias informações anunciadas não foram retomadas e/ou desenvolvidas. Não há nada no texto que ratifique “o jeito esquisito de falar de Dona Quitéria”. Após o “quando” é criada uma expectativa sobre um acontecimento que é previsível: ir ao supermercado para fazer compras. O que vem a seguir representa uma espécie de salto, o qual é reforçado pela ausência de um marcador coesivo que estabeleça a relação com o enunciado anterior. Há a introdução de um “nós” que só é recuperado e adquire sentido se deduzirmos que ele estaria retomando o “eu” da “de minha vizinha” e mais alguém. No entanto, a esse “mais alguém”, não é feita qualquer referência no texto. Novamente temos um salto, o tema volta a ser Dona Quitéria e a presença do marcador coesivo não auxilia na relação entre os enunciados.

Esse tipo de situação não ocorre no texto abaixo:

A cigarra e a formiga  
A cigarra passou todo o verão cantando enquanto a formiga juntava os seus grãos.  
Quando chegou o inverno, a cigarra veio á casa da formiga para pedir que lhe desse de comer.  
A formiga então perguntou:  
\_\_ O que é que você fez durante o verão  
\_\_ Durante o verão eu cantei  
\_\_ Pois bem, agora dance!

Observamos a presença de muitos marcadores coesivos, tanto referenciais quanto seqüenciais, os quais são empregados de maneira adequada. Para referência são usados artigos, pronomes e repetições (cigarra – lhe), já na seqüenciação, além da recorrência de termos, são utilizados conectores como “enquanto”, “quando”, “então” e “pois bem”. Cabe ressaltar a inversão da ordem direta da oração no segundo parágrafo, o qual inicia com “quando chegou o inverno”. Mesmo trabalhando como os tipos de progressão mais recorrentes na amostra, a linear e a de tema constante, a complexidade aqui apresentada parece maior.

Apesar da impressão de que os textos são utilizados como pretextos para veicular conteúdos gramaticais, há apenas três casos explicitamente didáticos, um dando orientações sobre o emprego de -m e -n, o outro sobre dígrafos e, por último, um sobre os sinais de pontuação. Percebemos um certo controle vocabular, pois quase todos dão ênfase a determinado dígrafo: qu, nh, gu, lh, -l, rr, etc, podendo ter sido esse o critério de escolha dos textos.

Como esses textos não estão em um livro didático que será ou não usado na sala de aula, mas sim no caderno, isso significa que eles constituem um dos modelos textuais ao qual o aluno é exposto, portanto, já podem estar interferindo no tipo de concepção que a criança faz a respeito da escrita e de seus usos.

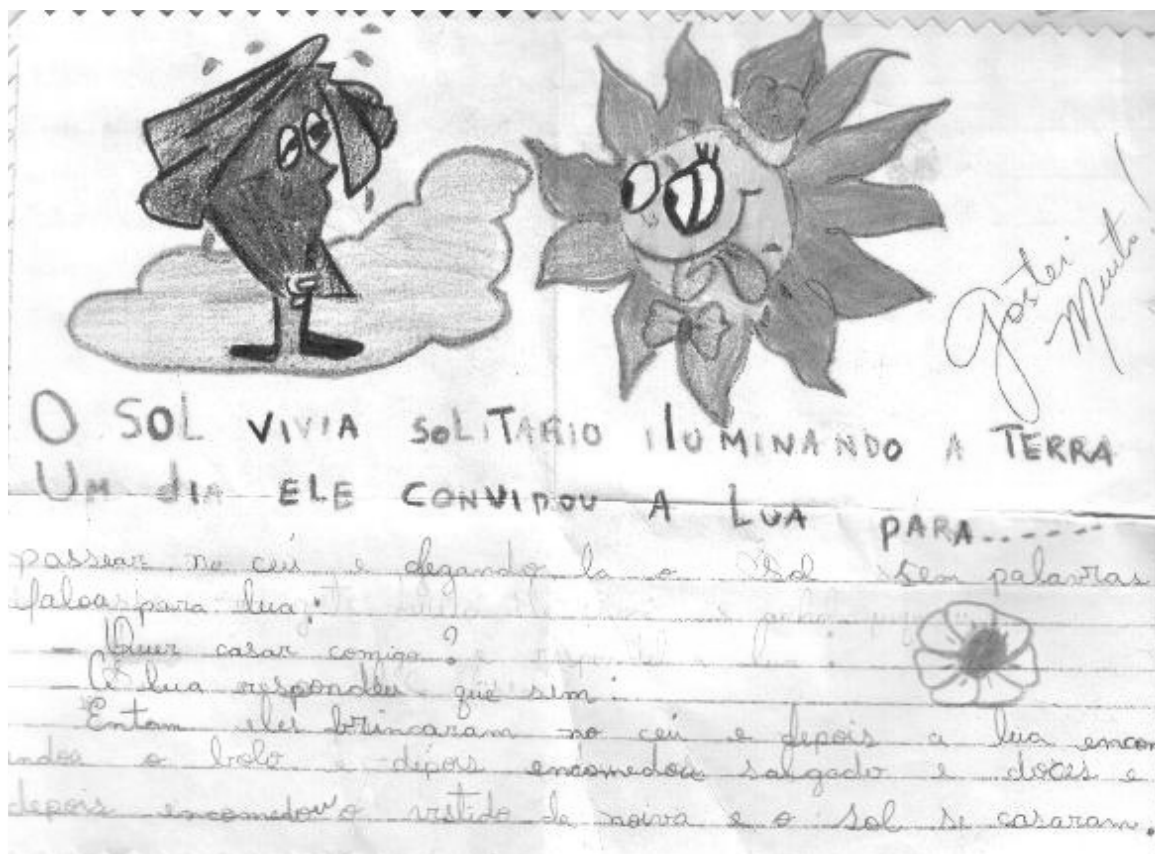
A seguir, analisaremos dois textos produzidos pelos alunos que estão presentes na amostra. Não nos preocuparemos com as questões normativas nem em identificar as hipóteses sobre a escrita construídas e evidenciadas pelo sujeito em questão.

Faremos, portanto, a análise dos fatores de textualidade, da mesma maneira que fizemos com os outros textos. Além disso, estaremos preocupados em verificar se as características das produções textuais do aluno são semelhantes a dos textos copiados.

O texto abaixo foi a primeira produção encontrada na amostra, a qual resulta da continuação de um texto fornecido pela professora, mas não há qualquer instrução explícita. Nessa produção, as possibilidades do aluno são controladas, uma vez que seu texto deverá continuar, progredir e se articular sem contradições a partir do que foi dado.

O aluno trabalhou com dados “sol”, “lua” e, por influência tanto da informação de que o sol estava “solitário” quanto da ilustração, adicionou a proposta de casamento, bem como os demais itens – “bolo”, “salgados e doces”, “vestido de noiva” os quais demonstram que a criança associou o casamento à festa.

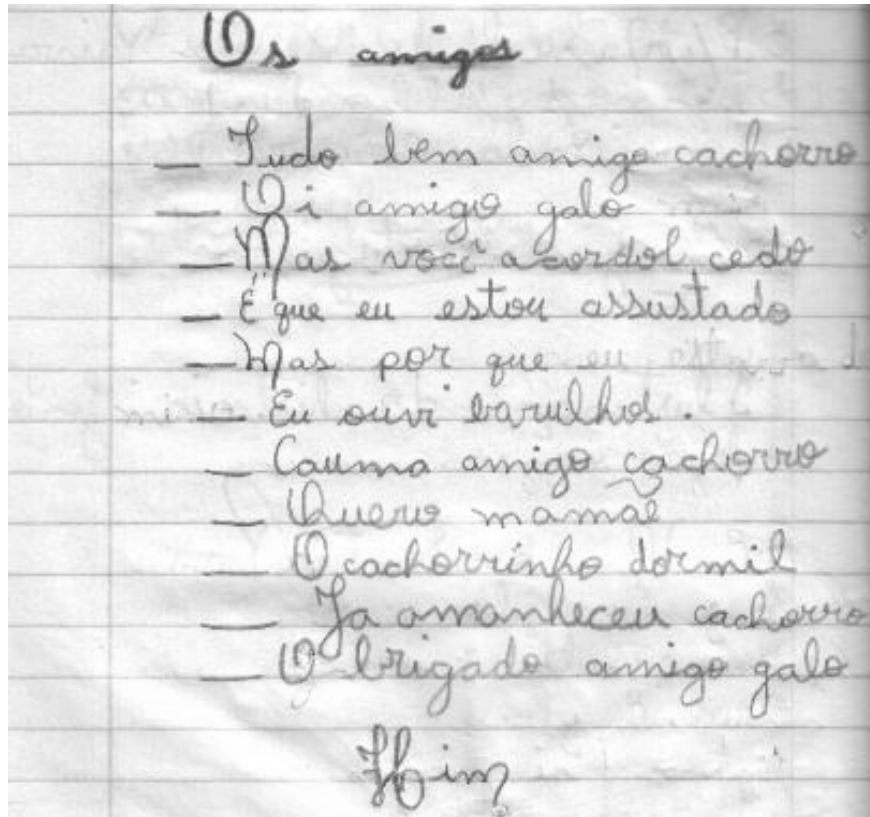
Em sua produção, a criança utiliza-se basicamente dos mesmos mecanismos coesivos identificados na amostra. Pronomes (eles – sol e lua), elipse (a lua encomendou o bolo e depois  $\emptyset$  encomendou...), advérbios (lá – céu) e repetições foram os elementos usados para a referência. “Entam”, “e”, “e depois” são os conectores utilizados na seqüenciação. A progressão temática, predominantemente linear e com tema constante.



O sol vivia solitário iluminando a terra/ um dia ele convidou a lua para... / passear no céu chegando lá o Sol sem palavras / falou para lua : / \_\_ Quer casar comigo? / \_\_ A lua respondeu que sim? / \_\_ Entam eles brincaram no céu e depois a lua encom / endou o bolo e depois encomendou salgado e doces e / depois encomendou o vestido de noiva e o sol se casaram.

No texto seguinte, cuja instrução solicitava a produção de um diálogo e fornecia os personagens através de figuras, não há características muito diferentes daquelas que encontramos quando traçamos o panorama geral dos textos da amostra. O que nos chamou atenção foi a sua progressão temática, a qual é linear e com tema constante, porém apresenta “saltos” sem o uso de marcadores que estabeleçam adequadamente a relação

temporal o que também ocorre em alguns textos presentes na amostra. Aqui, o cachorro acorda assustado porque ouviu barulho, pede a mãe, dorme e, de repente, sem qualquer explicação, amanhece.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção, mencionada anteriormente, foi realizar um estudo da textualidade dos textos presentes no caderno e identificar algumas características semelhantes nas produções do aluno. Nosso olhar não foi direcionado a fim de localizar infrações. Detivemo-nos nos mecanismos coesivos porque eles, mesmo materializados na superfície textual, não garantem e nem constituem condição para a unidade formal, semântica e pragmática do texto.

O modelo aqui referido é, na verdade, um dos a que as crianças são expostas. Esse modelo, formado por todos os textos presentes na amostra, ao contrário do que pode parecer, não é homogêneo. Apesar do nosso interesse pelas características comuns, não deixamos de constatar e mostrar algumas diferenças significativas.

Com a análise da produção dos alunos, percebemos que os mecanismos de referenciação e sequenciação utilizados são semelhantes aos dos demais textos da amostra. Contudo, temos que considerar que os textos copiados utilizam-se dos mecanismos coesivos mais comuns, alguns deles, como o marcador e, amplamente usados em textos orais.

Isso significaria que não podemos afirmar que a presença desses mecanismos na produção da criança se dá porque eles também aparecem no "modelo". Contudo, o contrário pode ser tão verdadeiro quanto, ou seja, o fato de determinadas características não aparecerem naquilo que serve de modelo pode ser uma das razões da ausência na produção textual do aluno.

Fundamenta essa nossa visão o fato de não estarem presentes na produção da criança mecanismos muito diferentes dos usados nos textos que constituem um dos modelos a que ela é constantemente exposta.

Da mesma forma, concluímos que se o modelo textual do caderno pode se tornar uma influência perniciososa, poderia também colaborar para a expansão dos conhecimentos textuais da criança.

Imaginamos que haja um grande equívoco entre os educadores acerca do trabalho com o texto. Em momento algum é vedada a reflexão e análise lingüística. A questão parece ser por onde se inicia.

Sabendo-se que o texto é a unidade mínima comunicativa, logo é por ele se começa. Os textos a serem utilizados podem ser aqueles que circulam socialmente e que fazem parte do universo do aluno, o qual no decorrer do processo será ampliado.

Esses textos precisam, portanto, ser explorados em sua totalidade. Quando a construção dos sentidos tiver sido assegurada, o trabalho lingüístico não só pode, como dever ser feito, pois em nenhum outro lugar, além da escola, ele será realizado.

Suspeitamos que seja necessário fazer o caminho inverso daquele que usualmente é praticado: partir do texto para se chegar até a palavra e não o contrário. Nas atividades com palavras isoladas e frases soltas, muito recorrentes na amostra, pode estar implícita a idéia de que a frase é um pré-requisito para a construção do texto.

Isso não quer dizer, como podem imaginar alguns, que a normatização deva ser abandonada. Ao contrário, primeiro é preciso garantir que a criança escreva e tenha autonomia para escrever, depois a atenção se volta à forma. Se a criança for exposta a textos de boa qualidade, provavelmente esses constituirão o seu modelo e auxiliarão na construção do seu estilo.

Além disso, há práticas alternativas que poderão ser utilizadas quando for preciso deter-se em questões estritamente formais. Os ditados, que usam palavras isoladas, as quais dificilmente pertencem ao mesmo campo semântico, podem ser substituídos pelos ditados interativos que usam o texto como base e privilegiam a interação, pois alunos e professor discutem a forma a ser empregada.

E possível que se trabalhe, principalmente quando os alunos ainda estão na fase inicial do processo, com a produção de textos coletiva. O professor pode ser o escriba dos alunos, os quais devem participar ativamente da produção. Nesta situação, a escrita ganha um significado e os processos envolvidos na produção, os quais são apagados quando o texto está pronto, são evidenciados.

Não podemos esquecer das atividades lúdicas: cruzadinhas, bingo de palavras, stop, entre outros, que podem ser utilizadas, provocando situações de aprendizagem aliadas ao prazer e ao divertimento.

Evidentemente ainda há muito o que ser dito sobre o assunto. Este trabalho procurou evidenciar algumas características dos textos da amostra, os quais, por constituírem um dos principais modelos a que as crianças são expostas, podem ter impactos sobre as suas concepções de escrita.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.B.M et al. **Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP, Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.
- ABAURRE, M.B.M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP, Pontes [198?]p.136-141.
- BRAGGIO, S.L.B.; LINHARES, L.S. Da influência da prática de ensino no processo de aquisição da linguagem escrita. **Letras em Revista**.UFG, Ed. Do Cegraf, v.1, 1999, p.157-183.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- CAGLIARI, L.C.**Alfabetização e Lingüística**. 10.ed. São Paulo, Scipione, 1999.
- COSTA VAL, M.G. **Redação e Textualidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1991.
- GOODMAN, Y. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, E. ; PALACIO, M.G. **Os processo de leitura e escrita: novas perspectivas**.3.ed. Porto Alegre, Artmed, 1990.
- GREGOLIN-GUINDASTE, R.M. A produção de textos nos primeiros anos de escolaridade. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegres, n.º 11, 1990, p.12-14.
- KLEIMAN, A.B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A Coesão Textual**. São Paulo, Contexto, 1999.
- KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e Coerência**. 6.ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A Coerência Textual**. São Paulo, Contexto,1998
- MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo, Cortez, 2001.
- MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2001.
- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N.B. (org.) **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo, Educ, 1998.

## Páginas pessoais na internet: um gênero em evolução?<sup>1</sup>

Hamilton de Godoy WIELEWICKI  
(Doutorando - PPGI-UFSC / Professor - UFSM)

### Resumo:

As novas tecnologias de informação têm provocado mudanças substanciais nas práticas discursivas dentro e fora do contexto acadêmico. Partindo desse cenário, o presente trabalho objetiva discutir a questão dos gêneros do discurso no contexto da internet (mais especificamente, da World Wide Web – a WWW). Para tanto, tomar-se-á como referência um estudo piloto baseado num questionário aplicado a professores de línguas, bem como da análise de páginas pessoais de páginas de pesquisadores da área de linguagem. A partir do estudo sugere-se que as páginas pessoais na internet podem ser vistas como um gênero em rápido processo de desenvolvimento e que mais pesquisas são necessárias para ampliar o entendimento sobre as práticas discursivas e sociais nas páginas da web.

**Palavras-chave:** discurso; gênero; internet; página pessoal

### 1. 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 redes<sup>2</sup> - 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<sup>3</sup>. 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”<sup>4</sup> (Killoran, 2002: p. 21).

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).

### 2. Gêneros do discurso e a internet

---

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

<sup>2</sup> 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*.

<sup>3</sup> De acordo com o site <http://www.viz.co.nz/internet-facts.htm>, acessado em 04 de junho de 2003.

<sup>4</sup> 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.



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” (Marcuschi, 2002: p. 18) e que, “mesmo apresentando alto valor preditivo e interpretativo das ações humanas” (idem) são “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (ibid.). 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”<sup>5</sup> (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.

### 3. 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.

### 4. 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 participantes<sup>6</sup> 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 todos 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 as 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.

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 Sistemico-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)

---

<sup>5</sup> 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”.

<sup>6</sup> 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.

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”<sup>7</sup>. Uma vez que uma variedade de modos semióticos podem ocorrer numa amostra de páginas da web, espera-se que as contribuições oferecidas por Kress & Van Leeuwen (1996; 2001) sobre multimodalidade também possam ser úteis.

#### 4. 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 uma 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 das páginas da web é seu permanente estado de “página em construção”, conforme referido por Bauman (1999: p 275-6).

##### 4.1. 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 feito 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 uma 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.

##### 4.2. Critérios para avaliar uma página da web

Quando questionados sobre os critérios que usavam para avaliar uma página, parece haver razoável concordância entre 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

<sup>7</sup> 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”.

<b>quantidade de texto</b>	-	-	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>10</b>
<b>linguagem</b>	-	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>50</b>	<b>20</b>
<b>tempo de acesso</b>	<b>10</b>	-	<b>20</b>	<b>40</b>	<b>30</b>

**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 argumentando 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.

### 4.3. 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 permitiu 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. 46-7). 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 acadêmica<sup>8</sup> e provavelmente vai exigir muito mais atenção de pesquisadores e profissionais da área da linguagem, conforme sugerido, por exemplo, por DeVoss & 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

<sup>8</sup> Alguns exemplos da relevância da discussão sobre plágio, é a atenção dada à questão em eventos importantes, tais como o Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (XVII ENPULI, realizado em Florianópolis em 2003) e em respeitadas listas de discussão, tais como a CVL (Comunidade Virtual de Linguagem), bem como em publicações importantes, como *Computers and Composition*.

acrescentados à página tão frequentemente quanto possível. Esta constante atualização implicaria 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.

	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 incluída 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”<sup>9</sup> (Kress & van Leeuwen, 2001: p 20).

<sup>9</sup> 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 necessária 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 no 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 porque 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 da páginas.<sup>10</sup>

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.

#### 4.4 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 o um telefone visual, com 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 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

---

<sup>10</sup> Na história da escrita, a dependência do ‘detentor’ da sabedoria tecnológica não pode ser visto 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, foi que escrita tornou-se menos sacralizada. Há alguns anos atrás, os centros de processamento de dados e os especialistas em computação eram tratadas com certa reverência. Com um uso cada vez maior dos computadores, no entanto, esta situação bastante, embora ainda haja um longo caminho pela frente até falarmos de um uso efetivamente mais ‘popularizado’.

também pode indicar que a internet provavelmente é vista como uma expansão daquilo que um único livro ou coleção de livros pode oferecer.

## 5. Análise de páginas da internet

Ao analisar o contexto no qual as páginas da internet existem, isto é, o contexto de situação (cf. 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 expondo 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<sup>11</sup>.

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 um 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 (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.

### 5.1. 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 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.

### 5.2. 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. 72-3).

---

<sup>11</sup> 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.

### 5.3. 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 vem 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”<sup>12</sup>, 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).

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.

### 5.4. 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

---

<sup>12</sup> Originalmente “readability and comprehension of the textual material”.

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 imediatividade, ele tem grandes vantagens sobre as interfaces síncronas (tais como chats ou vídeo-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”<sup>13</sup> (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”<sup>14</sup> (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, 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 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.

## 5.5. 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 (op. cit.), 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 (op.cit.) 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.

## 6. 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

---

<sup>13</sup> Originalmente “operate simultaneously in the expression of meaning”.

<sup>14</sup> Originalmente “could be said to be those of being”.



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 pudesse 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 será 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<sup>15</sup> (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"<sup>16</sup> 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.)<sup>17</sup>.

## Referências

- ARAÚJO, J.P. 2003. *Caracterização do cibergênero home page corporativa ou institucional* [on-line journal]. Acessada em 01/07/2003, em: <http://www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0302/08.htm>
- BAUMAN, M.L. 1999. The Evolution of Internet Genres. *Computers and Composition*, **16**: 269-282.
- BLOOR, T., & M. BLOOR 1995. *The Functional Analysis of English: a Hallidayan Approach*. London: Arnold.

---

<sup>15</sup> 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".

<sup>16</sup> Originalmente, "strategies that attempt to make sense of finished texts will be of limited use in helping to navigate and understand such indeterminate texts".

<sup>17</sup> 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."

- BRAGA, D.B. 2003. A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente de hipermídia. *Revista da ANPOLL*, **15**: 65-85.
- CHAVES, G.M.M. 2001. Interação online: análise de interações em salas de chat. IN: V. L. M. O. Paiva (Ed.), *Interação e Aprendizagem em ambiente virtual* (pp. 37-73). Faculdade de Letras, UFMG.
- DEVOSS, D., & A.C. ROSATI 2002. "It wasn't me, was it?" Plagiarism and the Web. *Computers and Composition*, **19**(2): 191-203.
- DIAS-DA-SILVA, B.C., & D.C. PAIZAN 2003. Os recursos e a linguagem da Web. *Revista da ANPOLL*, **15**: 43-63.
- EGGINS, S. 1994. *An introduction to Systemic Functional Grammar*. London: Cassell.
- FAIRCLOUGH, N. 1999. Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. IN: A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The Discourse Reader* (pp. 602). Routledge.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- 1994. *An Introduction to Functional Grammar* (2nd. ed.). London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K., & R. HASAN 1989. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HEBERLE, V. 2001. Questões de gênero e identidade no discurso da mídia. IN: A. M. G. Carmagnani & M. Grigoletto (Eds.), *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade = English as a foreign language: identity, practices and textuality* (pp. 91-110). Humanitas / FFLCH / USP.
- HEMARD, D.P. 1997. Design principles and guidelines for authoring hypermedia language learning applications. *System*, **25**(1): 9-27.
- KILLORAN, J.B. 2002. Under constriction: Colonization and synthetic institutionalization of Web space. *Computers and Composition*, **19**: 19-37.
- KRESS, G., & T. VAN LEEUWEN 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/ New York: Routledge.
- 2001. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- LEMKE, J. 1999. Discourse and organizational dynamics: website communication and institutional change. *System*, **10**(1): 21-47.
- MARCUSCHI, L.A. (2002) Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio & A.R. Machado & M.A. Bezerra (Eds..) *Gêneros Textuais e Ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro, RJ: Brasil: Lucerna.
- MENDES, M.E.X., & W. HALL 1999. Hyper-authoring for education: a qualitative evaluation. *Computers and Education*, **32**: 51-64.
- MOTTA-ROTH, D. 2001. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. IN: V. M. O. Paiva (Ed.), *Interação e Aprendizagem em ambiente virtual* (pp. 230-248). Faculdade de Letras, UFMG.
- PEREIRA, J.A.M. 2001. Interações online: correções e reparações como processos de reformulação textual nas trocas conversacionais via email. IN: V. M. O. Paiva (Ed.), *Interação e Aprendizagem em ambiente virtual* (pp. 86-125). Faculdade de Letras, UFMG.
- SILVA, C.M.S.D., & V.M. SANTOS-WAGNER 2002. Avaliação de sites na internet: tarefa necessária ou supérflua para o uso apropriado de suas informações? *Tecnologia Educacional*, **30**(156): 3-11.
- WIELEWICKI, H.G. 2003. Reading and the internet: teachers' and students' beliefs. *Manuscrito submetido a Estudos Anglo-Americanos*.

## (RE)CONSTRUINDO O LEITOR IDEAL/REAL DA NOVELA POLICIAL *UMA JANELA EM COPACABANA* DE GARCIA-ROZA<sup>1</sup>.

Cleuza Pelá  
(PG – PUC/SP)

### Resumo

Considerando as idéias de Todorov (1979) e Piglia (2004) sobre a estrutura de um romance policial clássico, mais as de Koch (2002) sobre produção textual / texto, ao lado da teoria enunciativa/ discursiva proposta por Barros (1988), e a da interpretação de Eco (1993), procurei identificar na novela policial *Uma janela em Copacabana*, de Luiz Alfredo Garcia-Roza<sup>2</sup>, se seria possível (re)construir o papel do leitor ideal/real, ao longo do processo de leitura do gênero policial. Assim, este artigo tem por objetivo apresentar o resultado dessa análise e a reflexão que desenvolvi a partir dos dados observados.

**Palavras-chave:** - Gênero policial, leitor ideal/real, contrato de leitura.

### Introdução

O romance, a novela ou o conto policial é um gênero<sup>3</sup> textual cultivado em quase todo o mundo. Nele, podemos encontrar elementos como crime (de roubo a assassinato), detetive, criminoso, vítima e (tentativa de) solução, compondo uma história secreta, dentro de outra história, a da investigação. Por isso, esse gênero costuma ser um chamariz para quem quer escrever histórias misteriosas, ou resolver um enigma, ou viver o papel de criminoso ou quem sabe de suspeito, de vítima ou somente o de narrador(a).

Todorov (1979) e Piglia (2004) confirmam que um romance policial clássico contém duas histórias: a história do crime e a história do inquérito. Na primeira, as personagens devem agir e nada pode acontecer ao detetive, um ser que é imune a qualquer acontecimento. Na segunda, o inquérito deve ser instaurado e, a partir de pistas colhidas metodicamente, descobertas devem ser feitas. De modo geral, a história do crime é introduzida paulatinamente, por um narrador, tipicamente, observador, que dá o direito de fala a alguém que ouviu a trama ou que tenha observado os fatos ocorridos.

Tendo por base esses pontos, perguntei-me se seria possível (re)construir o papel do leitor ideal/real desse gênero que abarca duas histórias ?

---

<sup>1</sup> GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Uma janela em Copacabana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

<sup>2</sup> Garcia-Roza, professor universitário, filósofo e psicanalista, costuma ambientar suas histórias policiais na cidade do Rio de Janeiro. Para habitar tal universo ficcional, criou Espinosa, um detetive, com cargo de delegado na 12º DP, de Copacabana. Segundo Garcia-Roza (1999), Espinosa “é um protagonista meio ‘gauche’, meio excêntrico, no sentido de que não está bem encaixado em lugar nenhum. Ele não é o herói. Não é como as personagens dos romances policiais da década de 40, que eram, por exemplo, aventureiras por excelência. É um ser mais reflexivo, sem ser um intelectual...”. Na obra selecionada, Espinosa vê-se frente a um caso delicado, em que três policiais são mortos misteriosamente, em um curto prazo de tempo. Como o grau de corrupção existente entre policiais é alto, ele e sua equipe acabam se envolvendo em situações inusitadas.

<sup>3</sup> Para Marcuschi (2000), o gênero textual pode ser entendido como: princípio de estabilização das experiências comunicativas; evento comunicativo vinculado a práticas sociais institucionalizadas; fenômenos ou entidades sócio-comunicativos; forma textual concretamente realizada; agrupamento de natureza sócio-comunicativa; serve de guia para o produtor e o receptor.

Para poder responder essa questão, comecei a refletir sobre as noções de produção textual/ texto e, por consequência, de leitura.

### **A (re)construção dos sentidos do texto**

A produção textual pode ser vista como uma atividade, de acordo com Koch (2002), que se articula em torno de uma motivação, uma finalidade e uma realização. Como esses aspectos fazem parte do processo social, pressupõe sujeitos que interagem consciente e intencionalmente, considerando uma situação determinada, a fim de que propósitos sejam atingidos. Nesse sentido, posso resumi-la como uma manifestação verbal que permite tanto a interação entre pessoas quanto possibilita a apreensão de conteúdos semânticos.

Porém, como se dá a organização da informação textual? Segundo Koch (2002:28), a informação semântica distribui-se no texto em informação dada e informação nova e, conforme aparecem no texto, interferem consideravelmente na construção do sentido. Como a informação dada é o ponto de ancoragem para a nova, aquela é retomada ao longo do texto por meio de recursos tais como a remissão ou referência textual. “A remissão se faz (...) a ‘conteúdos de consciência’, isto é, a referentes estocados na memória dos interlocutores (...) que são reativados a partir de pistas (...) via inferenciação [estratégias cognitivas que ajudam na progressão textual].” A progressão textual é estabelecida pelas relações de sentido entre: a) os segmentos textuais de extensões variadas tais como articulação tema/rema, encadeamento entre períodos nos parágrafos etc.; b) os segmentos textuais e os conhecimentos prévios; c) os segmentos textuais e os conhecimentos e/ou práticas socioculturais partilhados, sendo esses dois últimos itens relacionados à intertextualidade, à situação comunicativa e ao contexto sociocultural.

Assim, quando há uma atividade comunicativa, na qual são considerados os fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, os sujeitos nela envolvidos podem construir um determinado sentido e, isto, é a produção textual, o texto. Portanto, a construção do sentido textual não ocorre no texto concreto, especificamente, mas sim a partir dele, durante o processo de interação; fato esse que me leva a pensar que o texto não é uma entidade acabada, mas sim uma que se completa a partir do outro.

Conforme Eco (1993) e Barros (1988), um texto é uma entidade inacabada que deve ser atualizado pelo leitor, seu destinatário. Para tanto, ele precisa ativar sua competência comunicacional<sup>4</sup>, a fim de que, a partir da manifestação lingüística explícita, inscrita no papel ou em outro suporte, relações sintáticas, semânticas, contextuais dentre outras possam ser efetivadas para a (re)construção dos sentidos do texto. Afora isso, há os elementos não-ditos (pressupostos e subentendidos), de caráter complexo, não manifestados na superfície do texto, que requerem “movimentos cooperativos ativos” e conscientes do leitor para serem atualizados. Esses movimentos pedem a ativação dos conhecimentos de mundo/ enciclopédicos, de modo que inferências possam ser realizadas e, conseqüentemente, os espaços “em branco” preenchidos.

Apesar da responsabilidade atribuída ao leitor, Eco (1993:56:57) afirma que ele não tem a mesma competência do autor/ do enunciador<sup>5</sup>, pois “para ‘descodificar’ uma mensagem verbal é necessário, para além da competência lingüística, uma competência circunstancial diversificada, uma capacidade de pôr em funcionamento certos pressupostos...”. E, portanto, a cooperação do leitor/ enunciatário é uma condição própria para a atualização do texto, pois “gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro” e de possíveis eventos casuais.

---

<sup>4</sup> Segundo Neves (1997), o conceito de competência comunicativa está relacionado com a capacidade pela qual os indivíduos não apenas codificam e decodificam expressões, mas também usam e interpretam-nas de uma maneira intencionalmente satisfatória.

<sup>5</sup> Entendo que autor/ leitor e enunciador/ enunciatário são papéis que não se confundem. O autor e o leitor são responsáveis, respectivamente, pela produção textual e pela (re)construção dos sentidos do texto ao passo que o enunciador e o enunciatário “são desdobramentos do sujeito da enunciação que cumprem os papéis de actanciais de destinador e de destinatário do objeto-discurso”. (Barros, 1988:92)

Ao organizar essa estratégia textual, o autor/ enunciador o faz de modo a prever um leitor / enunciatário que tenha um movimento interpretativo semelhante ao seu movimento generativo<sup>6</sup>. Nestes termos, o enunciador tem por fim imputar ao enunciatário os valores do discurso que ele promove, ou seja, fazê-lo crer no que é dado ou pressuposto ou subentendido, de modo a transformá-lo em um co-enunciador do texto.

Para que tudo ocorra dentro do previsto, conforme Barros (1988:100), o enunciador escolhe um pressuposto (ou vários) e tece seu discurso, sem oferecer ao seu enunciatário a chance de troca. A “conservação [do pressuposto] é uma das leis definidoras do discurso” que ajuda a manter a coerência e a progressão temática daquilo que é posto. Assim, tal recurso pode ser entendido como um ato de fala entre o enunciador e o enunciatário, inscrito no texto. Desse ato de fala, decorre um contrato de confiança<sup>7</sup> que estipula e estabelece parâmetros de como o enunciatário deve interpretar a verdade do discurso. Portanto, ao aceitar o contrato, o enunciatário/ leitor deverá assumir as regras do jogo e escolher um papel, “uma máscara”, durante seu fazer interpretativo.

De acordo com minha experiência de leitora de romances policiais, acredito que a máscara adotada pelo enunciatário e, por extensão, dele como co-enunciador, é a do narrador, pois este é aquele que dá o direito de fala a alguém que ouviu a trama ou tenha observado os fatos ocorridos. Ao lado dessa escolha, o enunciatário/ co-enunciador ‘assina’ também o contrato de confiança.

O contrato de confiança é estruturado a partir dos seguintes itens, ou seja, o enunciatário/ co-enunciador deverá:

- a) aceitar as características do gênero policial (a presença de duas histórias, que haverá um crime a ser desvendado, enfim, os elementos estruturais desse tipo de gênero);
- b) saber que participará de uma fase do esquema narrativo, que é o do desvelamento do ‘herói’ e do ‘vilão’ da história. Assim, a história que tem seu começo na cena do crime, na verdade, está começando pela parte final; cabendo, desse modo, ao investigador, por meio de processo metonímico (pistas = parte que leva ao todo), revelar os fatores que desencadearam os fatos e, por consequência, o crime e o responsável por ele;
- c) ser cooperativo, aceitando, o(s) pressuposto(s) dado(s) pelo autor/ enunciador. No caso da obra *Uma janela em Copacabana*, de Garcia-Roza, o pressuposto é: no Rio de Janeiro, há um grau elevado de corrupção entre policiais.
- d) verificar se há pertinência entre o(s) pressuposto(s), a(s) história(s) e se o(s) enunciatário(es) estão sendo sinceros ao apresentá-lo(s).
- e) verificar o grau de informatividade decorrente das inferências promovidas durante o processo de investigação tanto pelo(s) investigador(es) quanto por ele próprio<sup>8</sup>, em função das informações dadas/ novas.

Selado o contrato, o leitor, no papel de enunciatário e, por extensão, de co-enunciador, passa à ação, ou seja, lê a obra e vai (re)construindo a história do crime, por meio da história do inquérito. Assim, à sombra do narrador<sup>9</sup> e do(s) investigadore(s) que instauram o inquérito, o sentido da obra vai sendo tecido.

Como tais fatos se dão na obra selecionada?

---

<sup>6</sup> O movimento interpretativo e o generativo podem ser plasmados a partir de esquemas narrativos que os converte em discurso com o objetivo de comunicar /contar / mostrar algo a alguém.

<sup>7</sup> Barros (1988) denomina-o de contrato de veridicção ou fiduciário.

<sup>8</sup> Essas idéias foram organizadas a partir da leitura dos textos “As leis do discurso” e “A noção de tipos e os gêneros do discurso” de Maingueneau (2001).

<sup>9</sup> Às vezes, o papel do narrador é o do investigador.

## **A leitura da obra selecionada**

Antes de começar a ler *Uma janela em Copacabana*, o leitor sabe que tem em mão uma espécie de gênero policial (novela), pois o título da obra, as informações na orelha do livro sobre o autor, a resenha sintética da contracapa<sup>10</sup> mais as informações divulgadas pela mídia ou pelo meio cultural/ escolar em que vive, levam-no a tal raciocínio. Ao começar a ler o livro, o leitor notará que foi organizado em quatro partes, com vários capítulos em cada uma.

Na primeira parte, o leitor como co-enunciador depara-se com a história 'na sua parte final': a cena do crime, no caso, do primeiro crime (Morre um policial. Estaria ele envolvido em corrupção? Essa é a pergunta que os investigadores se fazem.). Como ocorrem cinco crimes (o de policiais e de suas amantes), sem testemunhas oculares, nessa fase, são dados a ele os crimes e o começo da investigação. Com o resultado das primeiras investigações, a rotina e os bens materiais das vítimas são dados a conhecer. Assim, o contrato estabelecido começa a ser efetivado.

Na segunda parte, ocorre mais um crime (morre a amiga de uma das amantes) e aparece uma testemunha ocular. Há nova investigação e surge a primeira hipótese acerca do motivo dos crimes – as vítimas devem ter sido punidas porque desviaram dinheiro do esquema de distribuição dos lucros do jogo do bicho. Na terceira parte, é sugerida outra hipótese – as vítimas estavam envolvidas no esquema de roubo de carros. Como houve problemas entre elas, foram mortas. Na quarta parte, ocorre mais uma morte (crime ou suicídio?), a da testemunha ocular.

Nessa última parte, o delegado (Espinosa) recebe um bilhete da possível próxima vítima (Celeste) e resolve investigar o apartamento dela. Coleta dados e, considerando os depoimentos das pessoas que estavam próximas às cenas dos crimes, tece mais uma hipótese acerca das mortes e conclui que a suposta última vítima, amante de um dos policiais mortos, fora a responsável por tudo. Celeste, junto com as vítimas, havia organizado um plano milionário, no esquema de roubo de carros. A idéia era que, depois que ganhassem muito dinheiro, o montante deveria ser dividido igualmente. No entanto, ela resolvera eliminar os companheiros e ficar com o dinheiro só para si.

Ao término da leitura, o leitor/ co-enunciador aceita o final da história<sup>11</sup>, em função do pressuposto dado no início da leitura: o da corrupção entre policiais no Rio de Janeiro. E, a ele, acrescenta um posposto: embora os culpados por crimes contra a sociedade sejam descobertos por uma polícia não corrupta, a Justiça não se faz, porque o 'vilão' é mais inteligente que os investigadores.<sup>12</sup>

Enfim, durante o processo de leitura, o contrato de confiança pôde ser confirmado. Além disso, a leitura do texto mostrou, aos olhos que perscrutavam cada página, que o enunciatário previsto pelo enunciador passou a ser decalcado na figura do leitor, como co-enunciador do texto, no momento em que ele (leitor real) assumiu para si a leitura do gênero selecionado para seu deleite.

## **O uso do discurso indireto livre como recurso argumentativo**

Para reafirmar o contrato de confiança estabelecido antes do início da leitura, o enunciador usa diversos recursos lingüístico-textuais para convencer o co-enunciador de sua sinceridade em relação ao que é narrado / mostrado ao longo da história do inquérito. Um desses recursos é o do discurso indireto livre.

---

<sup>10</sup> Esses elementos são denominados de pistas paratextuais.

<sup>11</sup> Espinosa não pôde prender Celeste por falta de provas e, também, porque ela já estava fora do país.

<sup>12</sup> Posso afirmar que, neste caso, o postulado do romance policial clássico de que o 'detetive' deve ser imune a tudo, inverte-se e passa para o 'vilão'.

O discurso indireto livre é a combinação do discurso direto e do indireto. Nele, a fala e/ou os pensamentos das personagens invadem os do narrador, levando o enunciatório à ilusão de que essa(s) voz(es) se dirige(m) diretamente para ele.

Exemplos:

#### Trecho 1

Eram cinco quadras ao longo da avenida Atlântica e mais duas para dentro, pela Hilário de Gouveia, até a delegacia. Sempre que possível, Espinosa preferia o percurso pela avenida Atlântica a qualquer outro. O vento leve mantinha o mar calmo com pequenas ondas, e bandos de mergulhões voavam em formação rumos às ilhas Cafarras. **Por que alguém escolheria um lugar público, uma praça, para matar a tiro um policial? Uma resposta: porque é o melhor lugar para se matar um policial. Outra resposta: porque calhou de ser aquele lugar. Terceira resposta: porque o policial e o assassino marcaram um encontro naquele lugar.** Havia outras respostas possíveis, mas como o percurso até as delegacia não era muito longo, Espinosa contentou-se com as três hipóteses, **sendo que, das três, a terceira era indiscutivelmente a melhor. Ora, se o policial tinha marcado encontro com o assassino e o esperava sentado tranquilamente no banco da praça, era porque ou não sabia que se tratava de um assassino, ou sabia mas não lhe passava pela cabeça que a vítima seria ele próprio. Não parecia um encontro para acerto de contas, o policial teria sido mais prudente. A maneira despreocupada com que aparentemente aguardara a chegada do outro demonstrava que eram conhecidos, ou mesmo amigos.** Descartou a hipótese de um encontro para entrega de mercadoria, **aquele não era um bom lugar: muito visível, todo gradeado e com apenas uma saída. Pouco provável que tivessem se encontrado para um bucólico bate-papo na praça. Quem chega com uma arma munida de silenciador, pronta para atirar, não está a fim de conversa.** A brisa vinda do mar abrandava o calor do verão a ponto de tornar a caminhada bastante agradável. (...) Assim que chegou à delegacia, telefonou para a 3ª DP (...). (Parte I, cap. 2, pp.16-7. O negrito é meu.)

#### Trecho 2

Durante o resto da tarde, Espinosa pensou no quadro apresentado por Ramiro [um dos detetives da equipe dele]. A caminho de casa, no final do dia, continuava pensando. **Se o detetive tivesse razão, a série de mortes de policiais podia ter chegado ao fim, já que o assassino passara a se concentrar nas mulheres. Caso houvesse mais tiras a ser mortos, o razoável seria que o matador se ocupasse primeiro deles, para somente então se preocupar com as mulheres. Eles eram o alvo principal, não elas. Caso essas hipóteses tivessem fundamento, faltava ao matador eliminar Celeste.** (Parte II, cap. 7, pp. 115-6. O negrito é meu.)

Acredito que, ao usar o discurso indireto livre, o enunciador objetivou mostrar como se dá o processo de formação de hipóteses de um investigador a partir da observação de fatos. Para tanto, ele mesclou discurso dele com o pensamento do detetive e, desse modo, deixou explícito o cálculo mental e as adivinhações entendidas como suposições (*algo pode ser*) que essa personagem fez. Assim, considerando o fato em si e as pistas coletas ou aventadas, Espinosa formulou novas idéias (informações novas) que passaram a compor hipóteses, ou seja, as causas que possivelmente explicariam ou poderiam explicar o porquê do fato ter ocorrido. Depois, tomando as suposições elencadas, selecionou aquelas que poderiam ser verdadeiras (*algo pode ser*), a fim de verificá-las.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Esses pontos têm por base a obra de FRANKENTHAL, Edith Stenzler. **O pragmatismo na abdução e na percepção.** São Paulo, 2003. Mestrado (Programa Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP.

Mostrada a estratégia usada pela personagem, o enunciador espera não só ter caracterizado o gênero policial como também ter criado um efeito de realidade que ratifique o contrato de confiança pré-estabelecido entre ele e o leitor, seu co-enunciador.

## **Finalizando**

Em virtude do que acabei de expor, posso afirmar que a (re)construção do papel do leitor ideal/real pode ser feita a partir do reconhecimento das características do gênero textual, ao qual uma determinada obra se filia; da análise de seus elementos paratextuais (o título do texto, subtítulos, dados bibliográficos, prefácio, diagramação do texto, cores, tipo de letra entre outros) e do resgate do contrato de confiança que subjaz a leitura. Em função desses dados, é possível estabelecer que o papel do leitor ideal/real é o de (re)construir os sentidos do texto, em consenso com o seu enunciador, mas sem deixar de considerar os parâmetros da situação comunicativa e as circunstâncias histórico-sociais em que ele, o gênero textual e a obra estejam inseridos.

.....

## **Referência Bibliográfica**

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso – fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 1988. (Série Lendo).

ECO, Umberto. **Leitura do texto literário – lector in fabula**. Trad. Mário Brito. 2. ed. Lisboa: Presença, 1993.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Escritor carioca lança "Vento Sudoeste", romance policial protagonizado por personagem que não resolve os próprios casos*. **Folha de S.Paulo**, 08 dez. 1999. Entrevista. Disponível em:< <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0812199922.htm>.> Acesso em: [2003].

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 6ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-E-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFP, jan.2000. (Mímeo)

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad. José M. M. de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *Tipologia do romance policial*. In: **As estruturas narrativas**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1979.



**Dados pessoais**

Autora: Cleuza Pelá.

Titulação: Mestre em Língua Portuguesa.

Aluna doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, da PUC/SP.

Área de atuação: Ensino fundamental e superior .

Endereço: Rua Catharina Benites Sanches, 91 – Parque Santo Antônio – SP/SP.  
CEP: 03385-110

Fone: (0-11) 6104.3949. E.mail: pecleu@uol.com.br.



## REFLEXÃO CRÍTICA: ENSINO - APRENDIZAGEM EM L. E. M., MEDIADO PELO LIVRO DIDÁTICO.

Marlene Neri Sabadin (PG – UNIOESTE)

**RESUMO:** Se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior, Freitag (1997). Portanto o material didático é apenas o início do processo de educação. Se esse material é correto, atual, verdadeiro, não é importante como o fato de o aluno ter alguém para ajudá-lo na verdadeira apropriação dessa informação. Só assim, como diz Piaget, apropriando-se da informação, o aluno pode transformá-la em conhecimento. Dessa forma, tentamos contribuir para uma reflexão crítica e teoricamente embasada sobre a relação ensino – aprendizagem mediada pelo material didático.

**PALAVRAS – CHAVE:** Livro didático, professor, conhecimento.

**ABSTRACT:** If with the text book the teaching in Brazil is bad, without it will be incontestably worst, Freitag (1997). Therefore the didactic material is just the beginning of the education process. If that material is correct, current, true, it is not important as the student's fact to have somebody to help him/her in the true appropriation of that information. Only like this, as Piaget says, appropriating of the information, the student can transform it in knowledge. In that way, we try to contribute for a critical reflection and theoretically based the relation on teaching - learning mediated by the didactic material.

**KEYWORDS:** Text book, teacher, knowledge.

### INTRODUÇÃO

Este artigo parte do seguinte pressuposto que professor e alunos resultam de uma pluralidade de vozes que se cruzam em consonância ou dissonância. Tal cruzamento provoca conflitos e contradições que, na verdade, constituem o Outro do Inconsciente, segundo Lacan, instável e em constante transformação, lugar onde o mesmo e o diferente coabitam de maneira a não podermos captar a não ser momentos de identificação. Algumas vezes originam-se do discurso científico do qual o professor constitui um mediador: especialmente em sala de aula ele é o representante do saber de onde emana o seu poder. O professor representa o saber que se constrói a partir do livro didático, fonte primeira e, muitas vezes, única do conhecimento que se pretende transmitir aos alunos conforme Coracini (1995).

Toda a natureza é uma, por toda à parte a mesma disposição. Quaisquer que sejam os modelos que escolhamos para caracterizar o progresso das ciências, este será sempre representado como um acordo profundo com a ordem natural das coisas. O percurso da história é definido pela concatenação e a solidariedade das partes de uma natureza que formam o todo. O livro didático atravessa toda essa relação, recorta o saber científico e o impõe como verdade total e inquestionável ao professor e este, por sua vez, aos alunos, num jogo de poderes que não acaba mais.

Contrariamente ao discurso da ciência, observa-se que, no discurso da sala de aula, poucos são os enunciados que expressam hesitação e possibilidade. Tais enunciados acabam garantindo à ciência caráter provisório, possibilitando novas investigações que, casualmente, poderão modificar o que é considerado verdade, aproximando, de tal forma à tão desejada verdade absoluta. Quem sabe o fato de que o discurso pedagógico se constrói na certeza do que afirmam as autoridades do reconhecimento do saber, na ilusão da total ausência do que é subjetivo, efêmero: oculta-se, então, ao aluno a efemeridade da ciência e de seus pressupostos, como construção social e histórica que é. Portanto, o poder do professor e da instituição são inquestionáveis possibilitando o reconhecimento de um saber que contribui para a segurança do aprendiz em formação.

Há, por conseguinte, relação constitutiva entre o discurso de sala de aula e o livro didático e entre este e o discurso científico, lugar de investigação e experimentos, sem que se pressuponha a mediação interpretativa do sujeito. Essa relação transforma o saber científico num saber inquestionável, buscando a estagnação, para não dizer

a morte, daquilo que, por sua própria natureza, está em constante movimento, ou seja, transformando o sujeito, enfim, tudo o que é humano em objeto de conhecimento.

## A LÍNGUA ESTRANGEIRA

As discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras remontam há vários séculos. Em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o conseqüente acesso à literatura clássica, enquanto, em outras ocasiões, privilegiou-se o estudo das línguas modernas.

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas (a partir de agora L.E.M.) nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

Evidentemente, não se chegou a essa situação por acaso. Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês. Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes.

Ainda um aspecto bastante relevante a considerar, diz respeito às competências a serem atingidas nos cursos de línguas. Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades lingüísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira. Assim, com certa razão, alunos e professores desmotivam-se, posto que o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar, pois se torna difícil relacionar tal tipo de aprendizagem com outras disciplinas do currículo.

No âmbito da LDB (1996), as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.

Dessa forma, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

O momento atual é de um grande interesse na educação, de um modo geral, e de uma revitalização do ensino de línguas, de modo particular, em que pese alguns percalços, como as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

“O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigirem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos”. PCNs (1998, p.15)

Percebe-se que a riqueza de um país não está apenas no seu solo ou subsolo, nem mesmo nos seus recursos hídricos ou na sua biodiversidade, mas no conhecimento e no domínio da tecnologia para saber usar esses recursos. É óbvio que no momento em que se valoriza o conhecimento, cria-se um contexto favorável para a aprendizagem da língua estrangeira, veículo importante para a divulgação do conhecimento.

A educação deixou de ser tratada apenas em reuniões de professores para ser tratada também em encontros de cúpula entre países. Na grande imprensa, inúmeras são as reportagens sobre a escola, a necessidade de se investir na educação, entrevistas com especialistas da área, as reformas que estão sendo propostas, etc.

Parece haver um consenso de que a melhoria do ensino passa pelo investimento no professor, quer na sua formação, quer na melhoria de seu salário. As oportunidades de emprego no magistério, principalmente para professores de línguas, são maiores do que em muitas outras áreas. Há também melhores perspectivas de crescimento profissional, devido à necessidade de professores qualificados, principalmente nas universidades.

Nas experiências com ensino fundamental, ensino médio e formação docente, uma das questões mais recorrentes referem-se à falta de informações de base, o que faz com que os professores sintam-se hesitantes para modificar sua prática letiva através, por exemplo, da estimulação de questionamentos por parte dos alunos, os quais – acreditam – não estão em condições de responder.

As dúvidas manifestadas pelos professores deixam entrever duas questões entrelaçadas: o resultado da precária formação recebida, que os torna inseguros, e a percepção de seu papel como depositário e transmissor de informações.

A falta de preparo resultante da trajetória de educação formal tende a criar professores desmotivados, acomodados a uma prática convencional, autômata, na qual perdem o prazer de ensinar, tanto quanto os alunos perdem o de aprender.

Têm-se constatado, porém, que os professores de L.E.M sentem necessidade de aperfeiçoamento ao se depararem com sua própria insegurança. Isso os mobiliza a procurar alternativas de formação para ampliar seus conhecimentos - e desenvolver a si próprios – transformando, assim, a prática docente.

Sabe-se que, para ministrar uma boa aula, é necessário que o professor esteja seguro em relação ao conteúdo a ser tratado, isto é, que conheça o assunto de modo a conduzir discussões produtivas e orientar processos de descoberta por parte dos alunos. Entre sentir-se seguro e ser capaz de esgotar o assunto, no entanto, há uma longa distância. Quando se trata de L.E.M., então, esse processo é muito lento.

Segundo Michael W. Apple (2003), a intensidade dessa discussão tem sido alimentada, em grande parte,

pelas queixas neoliberais a respeito de um saber “economicamente inútil”, pelas lamentações neoconservadoras a respeito de uma suposta perda de disciplina e falta de “verdadeiro saber” e pelos ataques incessantes dos grupos religiosos populistas e autoritários às escolas por sua suposta perda de valores “tradicionais” revelados por Deus, as discussões sobre o que deve ser ensinado nas escolas, e de que maneira, são agora tão acaloradas quanto sempre foram em nossa história. Apple (2003, p.246)

De acordo com Padilha (2004), chama a atenção o argumento de Apple sobre a eficiência dos “da direita” – neoconservadores e liberais – que têm obtido êxito na sua empreitada e na sua liderança em estimular as atuais discussões e reflexões sobre currículo e, principalmente, de controlar rigorosamente os currículos escolares conforme conexão que fazem entre os mapas da realidade que eles criam, e os

elementos de bom senso que as pessoas têm (e) alterando o próprio significado de conceitos – chave e das estruturas afetivas que os acompanham para estabelecer os centros de gravidade de nossas esperanças, temores e sonhos em relação à nossa sociedade (ib.: 241)

Apple afirma que, se a direita consegue se articular e “atrair as pessoas para baixo de seu guarda-chuva ideológico, tem muito a nos ensinar” (id.: 240-41). E ainda, conforme Padilha, mesmo diante de tais limites, é possível refletir sobre as nossas possibilidades de intervenção positiva e prospectiva ao se pensar no currículo e num processo educacional progressista que fuja aos ditames da ideologia conservadora.

Paulo Freire contribui também para que se faça uma reflexão sobre o currículo e complexidade, pois fazer ciência, é manifestação de paixão. Paixão pelo exercício da própria ciência, que não dispensa a organização do pensamento e a argumentação clara,

muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã. Sendo metódica, a certeza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A

certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente. Freire (1995, p.18)

Logo, quando se remete ao livro didático, percebe-se que, um dos aspectos essenciais do livro didático é ser interpretativo; por outro lado, um aspecto essencial do ser humano é ser interpretador. A interpretação do livro (assunto, imagem, fato, ação) depende do ponto de vista do observador, das relações por ele traçadas junto ao que já conhece ou imagina, às suas memórias, expectativas, enfim... A interpretação é pessoal, portanto é impossível ao professor de Língua Inglesa abarcar todas as interpretações possíveis de um livro.

A idéia de que é necessário saber previamente as respostas a todas as perguntas imprime sobre o profissional uma pressão irreal. Em grande parte, em se tratando de L.E.M., é a soma das diferentes interpretações possíveis do livro didático amalgamadas pelo professor, que amplia o significado e o interesse acerca dele.

A condução da discussão sobre o livro didático (conteúdo, idéia, fato, ação), permitindo a interpretação pessoal dos alunos, a soma das experiências trazidas por eles, os debates da classe sobre a atitude de um e outro, oferecem sempre novas possibilidades que podem ser úteis para a compreensão mais aprofundada do mesmo. E é exatamente aí que reside o prazer de ensinar!

Na prática, sabe-se que o excesso de informação e conhecimento nem sempre é produtivo. Quando esses conhecimentos e informações aparecem desvinculados da vida - “congelados”, cristalizados, transformados em “verdade absoluta” – sem possibilidade de questionamento e revisão, ao contrário de auxiliar, dificultam o fluxo da aprendizagem que é, por si só, dinâmico.

O professor não é um “vaso”, um receptáculo repleto de informações e conhecimentos a serem dali retirados e dados aos alunos. O professor é um ser pensante e de ação. Através da reflexão e da ação, deve ser capaz de estabelecer ligações entre os conteúdos a serem transmitidos e as demandas e necessidades do processo educativo pelo qual passam seus alunos, suas respostas em relação ao assunto tratado e, na soma disso tudo, reavaliar suas próprias opiniões. Estabelecer ligações, sem impor uma determinada “verdade”, é o aspecto mais delicado da tarefa docente.

Cada conteúdo a ser ministrado tem sua própria gama de informações e conhecimentos potenciais. Somam-se a esses os conhecimentos do professor sobre o assunto, assim como aqueles conquistados em sua rotina. Os conhecimentos estão, também, nas respostas dos alunos frente ao conteúdo apresentado, na maneira pela qual aquele ensinamento se constitui em fonte de interesse e utilidade para o aluno, ou seja, como o conhecimento toma lugar na soma de experiências formadoras do processo de aprendizagem.

Desta forma, o professor é responsável por criar liames entre todas as fontes, estabelecendo um terreno de sustentação para o desenvolvimento das capacidades globais do aluno: ele é o responsável por auxiliar nos processos de significação dos conteúdos.

Cada professor, em sua prática letiva diária, aprende a conviver com suas salas de aula, notando-lhes a “personalidade” como grupo. Cada sala de aula é distinta, mesmo em se tratando das mesmas séries, da mesma escola. Cada turma, pela somatória de individualidades ali presentes, apresenta uma “personalidade” que faz com que o professor desenvolva formas específicas de lidar com ela.

A soma de individualidades que compõem cada classe, acrescida das especificidades sociais (localização, condição social e familiar, acesso aos bens culturais e de consumo, qualidade educacional anterior etc.) torna ainda maior a complexidade desse perfil. Por isso diferentes turmas demandam do professor diferentes abordagens, mas também diferentes quantidades e qualidades de informação e estímulo, de acordo com a significância que a turma atribui ao conteúdo tratado. “Para que se possa pensar em alternativas pedagógicas é necessário conhecer a realidade onde se atua e o contato com as crianças será considerado o contato com a realidade”. Faria (2002, p.17)

É muito comum que duas classes distintas tenham formas também distintas de “empatia” frente a um mesmo conteúdo. Cabe ao professor, além de apresentá-lo, revelar a importância do conteúdo e estimular as turmas - através de diferentes abordagens - para torná-lo mais vivo e significativo para cada grupo em particular.

Assim, embora muitas vezes o conteúdo a ser ministrado seja o mesmo, ele será adequado pelo professor às especificidades de cada classe. Ensinar, desta forma, não pode estar baseado em receitas pré-determinadas, reduzindo o papel do professor ao de um mero “aplicador” de estratégias. Pelo contrário, cabe ao professor, a partir de uma mesma base de conteúdos, didáticas e práticas de ensino, dinamizá-las segundo o perfil de cada turma em particular.

Para tanto, é necessário que o professor conheça o perfil das turmas, compreendendo que não se pode exigir de todas elas respostas iguais, embora deva garantir, na multiplicidade de respostas, igual qualidade e densidade.

Em todos os níveis escolares há necessidade de que se inicie o contato, com os alunos, questionando seus interesses, tentando perceber suas particularidades, e ampliando o universo de interesse - normalmente condicionado pelo livro didático - no sentido de potencializar seu conhecimento de mundo.

A trama que o professor irá construir para dar conta de tal complexidade envolve as ações de tornar potente e articular conhecimentos ligados ao todo, ou seja, inclui conhecimentos sobre diferentes operações técnicas, estéticas, críticas, históricas e sociais; mas este exercício não terá cumprido sua função se as pontas da trama não se unirem aos interesses e significados dos alunos, ou seja, se todo esse riquíssimo conteúdo não for capaz de criar sentido para ele. Por isso estamos tratando do professor como mediador: ser mediador é estar entre - uma posição delicada.

Parte-se das etimologias para se tentar esclarecer o papel mediador do professor. Na raiz de educação, tem-se *educatio*, que significa criar, alimentar, instruir; sendo a educação a ação de “despertar as aptidões naturais do indivíduo e orientá-las segundo os padrões ou ideais de uma determinada sociedade, aprimorando-lhes as faculdades intelectuais, físicas e morais”, para que se desenvolvam como indivíduos e como cidadãos.

O problema é: como fazer isso?

Pela etimologia das palavras, vê-se as diferentes acepções que podem ser empregadas para definir as ações envolvidas na docência.

Toma-se o termo *docere* como etimologia de docência, tem-se o fundo de conceitos e noções que serão transmitidos através da docência. Neste caso o professor seria um transmissor de informações mais ou menos coerentes que, através dele, chegam até os alunos, repousando ali. Mas então o professor serve apenas para mudar o conhecimento de lugar?

Percebe-se que a transmissão dessas informações - que participam do processo de educar - não podem ser feitas de maneira automática, sem envolvimento. Isso seria reduzir o professor a um emissor de informações, que não age e nem reage a elas. Se não forem apropriados, retrabalhados constantemente, as informações e os conhecimentos tornam-se vazios, sem significado, transformando-se em dados a serem apenas “assimilados” e reproduzidos.

Para que a educação aconteça, é necessário que as informações e conhecimentos façam sentido tanto para quem os transmite quanto para quem os recebe. É preciso que o professor e o aluno, apropriem-se dos conteúdos; tomem posse deles. Para tanto é preciso que o transmissor, tanto quanto o receptor dos conteúdos, ultrapasse posições passivas e seja participante da ação educativa. A educação é, portanto, um processo dinâmico que requer um educador agente e um educando participativo.

Viu-se que, a ação do educador não se reduz à transmissão de informações e conhecimentos, mas é ativa na construção de tramas que articulam conteúdos, mundo, vida, experiências (suas e dos alunos) num todo significante: é neste sentido que o professor é mediador.

Mediar é estar entre, no meio, o que poderia ser entendido como uma barreira, afastando pólos, colocando-os em extremos opostos - incommunicáveis, inconciliáveis.

A proposta de mediação, entretanto, é exatamente oposta. É estando no meio que se pode, mais facilmente, perceber as necessidades dos pólos e interceder no sentido de garantir um equilíbrio, uma conciliação. E como fazem os mediadores para chegar ao resultado satisfatório a todos? Consideram todas as necessidades e as respondem; exploram e aprofundam cada descoberta, garantindo-lhes sentido; e articulam todos esses aspectos segundo as especificidades da situação.

Estar entre - como se propõem aqui - não é permanecer inerte, impermeável, ou seja, ser apenas “ponte” que interliga extremos, mas é interagir com as demandas dos extremos e outras tantas, construindo um todo significativo.

Responder aos estímulos, tanto do conjunto de conteúdos a ser trabalhado, dos estudantes e também do mundo no qual todos se inserem, incluindo aí variáveis que apenas o professor em sua realidade é capaz de compreender, significa cumprir, em síntese, duas operações distintas: tornar o encontro (com a obra, com a técnica, com o conhecimento, consigo próprio) potencial e articular os conhecimentos derivados desse encontro, interligando-os numa construção coletiva.

A especificidade da L.E.M. leva o professor mediador a ter que agir de forma diferenciada. Em se tratando, por exemplo, do aspecto contextual, uma das questões mais comuns dos professores se refere à “quantidade” de informação que deve ser fornecida ao aluno. Essa dúvida se atém à aparente necessidade de “explicar” a importância da L.E.M. e justificar seu valor econômico, histórico e social.

A relevância de um livro didático para que seja considerado adequado, não está intrinsecamente nele, mas no que ele significa para um determinado contexto, ou seja, é um dado *a priori*. A quantidade - e também qualidade - de informação a ser fornecida, não são dados isolados: fazem parte do todo que está sendo mediado e, portanto, tem sua “medida” derivada da flutuação das demais variáveis do processo.

O professor mediador deverá estar atento às possibilidades de incorporação do conteúdo didático por seus alunos, intervindo no sentido de potencializar os encontros com a Língua, e com as instâncias envolvidas em sua compreensão. Deverá dinamizar o fornecimento de informações para que os encontros façam sentido, estimulando a reflexão sobre a percepção e a interpretação dos alunos, favorecendo a recriação do discurso podendo, assim, avançar em questionamentos estéticos, juízos de valor, sistemas e critérios críticos do idioma aprendido.

Logo, o professor mediador encontra-se no meio da ação de educar, e aí age, garantindo a incorporação das percepções e interpretações individuais, das informações e conhecimentos, das relações com o mundo em que vivemos, num todo articulado e significativo.

“O professor deve a partir do aluno, conhecer e socializar suas experiências de vida, para adequar os novos conhecimentos que serão ensinados aos seus interesses e ao seu nível de compreensão, garantindo desta forma que ele avance, cresça, comparado ao nível que entrou na escola”. Faria (p.90)

O mediador, portanto, não só apresenta um determinado conteúdo, mas estimula seu valor significativo, ajustando-o a cada turma, “tramando”, com eles, respostas produtivas e significantes. Assim, o grupo - seja uma classe na escola, seja um grupo universitário - estará efetivamente participando de seu processo educativo, ampliando substancialmente sua posição de “depositários” de conhecimentos e informações. E que o professor use a linguagem acessível ao aluno, leve-o à reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade.

“O novo professor preocupar-se-á também com as informações a serem transmitidas. Não se deixará levar pela idéia de que pobre não tem condições de aprender e não facilitará tudo a ponto cair no genérico-vazio, nem na simplicidade a-científica. Preocupar-se-á em ter uma linguagem adequada à sua clientela, isto sim, mas usará a escola para instruir de fato seu aluno, dar-lhe-á informações sobre a vida, a história passada e presente (...). Desenvolverá seu raciocínio a fim de que possa manipular novas informações, aguçará seu espírito crítico, permitirá o desenvolvimento de sua criatividade”. Faria (p.87)

## NOVOS RUMOS

Língua é informação e a grande mudança que está ocorrendo atualmente no mundo da informação, conforme Negroponte (1995), é a substituição do átomo pelo bit. O bit oferece algumas grandes vantagens sobre o átomo, incluindo um custo baixíssimo, capacidade de ser teletransportável e uma camaleônica versatilidade. Um livro impresso em folhas de papel, por exemplo, é átomo. Como tal é relativamente caro, seu transporte só é possível por meios físicos e sua apresentação é fixa. O mesmo livro, gravado em um CD, transforma-se em bits. Como um conjunto de bits, seu preço pode ser reduzido em várias dezenas de vezes, já que o mesmo CD que o contém pode conter dezenas de outros livros. *A Library of the future*, para citar apenas um exemplo, é um CD com mais de 1.700 obras literárias completas, e pode ser adquirida por um preço semelhante ao que custaria qualquer um dos livros que ela contém.

Por ser um conjunto de bits, o livro eletrônico pode ser transportado para qualquer parte do mundo, na velocidade de transmissão das linhas telefônicas. Ao contrário de um livro impresso, pode ser instantaneamente reproduzido e multiplicado em inúmeros computadores, sem restrições geográficas ou alfandegárias.

A apresentação gráfica do texto pode também ser modificada ao gosto e preferência de cada leitor, incluindo cor, tamanho e tipo de letra. Leitores com dificuldade de visão podem ter as letras ampliadas, ou mesmo ouvir o texto, se assim o desejarem. Buscas de determinadas palavras ou expressões podem ser feitas em segundos, por maior que seja a extensão do texto. Levantamentos de vocabulário em contextos de uso, que antes consumiam anos de trabalho, hoje podem ser feitos em minutos. O computador, na medida em que lida com bits, oferece uma versatilidade de usos cujo único limite parece ser a imaginação do leitor ou pesquisador.

Essa transformação do átomo para bits, do mundo analógico para o mundo digital, acabará tendo um impacto na educação, com novos desafios para o professor. A máquina não poderá substituir o livro didático, mas poderá ajudá-lo na sua interação com o aluno. A máquina servirá apenas como um instrumento para realçar a ação do professor, tanto para o aspecto positivo como negativo. Se o professor for bom, o benefício será grande para o



aluno; se for ruim, o prejuízo também será enorme. O desafio, para o professor, será “encontrar novas maneiras de utilizar esses recursos tecnológicos para o benefício da aprendizagem”. Celani (1997, p.161)

Considera-se que:

O desenvolvimento tecnológico e o processo de globalização da informação através da imagem modificaram os processos de desenvolvimento cultural por introduzirem novas formas de mediação. As novas gerações desenvolvem-se com diferenças importantes em relação às gerações precedentes, por meio, por exemplo, da interação com a informática, com as imagens presentes no meio urbano (várias formas de propaganda, como cartazes, outdoors móveis etc.). O mesmo acontece com crianças dos meios rurais [...] indígenas que passam a ter o processo de escolarização e, também, em vários casos a presença de novos instrumentos culturais como o rádio, a TV, câmeras de vídeo, fotografia etc. O desenvolvimento do cérebro, sendo função da cultura e dos objetos por novos instrumentos culturais como, por exemplo, o computador, que promove o desenvolvimento especial com complexidade maior. Lima (1998, p.22-3)

Observa-se que as novas tecnologias são uma conquista da humanidade e, como tal, devem ser acessadas por todos, beneficiando-os.

Durante o império e república, como na história geral do ensino de línguas com a ênfase no método, o grande problema foi sempre o professor, que em qualquer época e lugar, parece ter sempre atrapalhado a implementação da metodologia proposta - levando até à procura de um método à prova de professor. Uma máquina que seguisse à risca as instruções de uma determinada metodologia proposta seria, portanto, um excelente substituto. Com a chegada das máquinas ditas inteligentes, descobriu-se, no entanto, que uma metodologia que possa ser implementada por uma máquina não merece confiança e que o verdadeiro professor é insubstituível. Constatou-se agora, que o professor não é o problema, mas a solução e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia. As novas tecnologias não substituem o professor, mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante.

A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação.

Educar é transmitir idéias, conhecimentos que através de uma prática podem transformar ou conservar a realidade. A educação, portanto, é a mediação entre a teoria e prática.

Orientado por Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> M.C. PEREIRA  
Programa de Mestrado em Letras: UNIOESTE

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, Brasília, 1996.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro*. In: \_\_\_\_\_, (org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

CORACINI, M.J.R.F. *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1995.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 14 ed. – São Paulo. Cortez, 2002.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995a.

FREITAG, Bárbara. MOTTA, Valéria R. COSTA, Wanderlei F. *O Livro Didático em Questão*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LACAN, Jaques. *O Seminário de Jaques Lacan – Livro 1. Os Escritos Técnicos de Freud*. Ed. Zahas, São Paulo, 1987.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH, série Separatas, 1998.

NEGROPONTE, Nicholas. *A Vida digital*. São Paulo: Editora Schwarcz, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

## A HETEROGENEIDADE NA CRÔNICA JORNALÍSTICA

Paulo Henrique COSSARI (G – UEL)

Graduando do curso de Comunicação Social – jornalismo na Universidade Estadual de Londrina; aluno ouvinte da disciplina de Teoria da Análise do Discurso no mestrado de Estudos da Linguagem e participante do projeto de pesquisa “A construção da diferença pelo discurso: procedimentos enunciativos de exclusão” também na UEL.

A crônica é um gênero da literatura ligado ao jornal que é do nosso conhecimento já há mais de um século. A proposta é analisar a interdiscursividade deste gênero textual, constatando e interpretando a heterogeneidade apresentada no texto, tendo como base para esta interpretação as marcas deixadas pelo cronista, a saber, a mobilização de várias vozes no discurso, às vezes feita diretamente com o uso de aspas e travessão ou na forma de discurso indireto, da ironia, da negação, entre outros recursos lingüístico-discursivos. No jornalismo, a crônica se relaciona os acontecimentos dos últimos dias, preferencialmente ao anterior, e sempre trabalha com temas atualizados. O corpo de análise é composto por crônicas publicadas no diário *Folha de S. Paulo*. Nesta proposta de análise, o objetivo é mostrar que a construção do discurso, nesse gênero textual, está ligada à heterogeneidade para adquirir sentido, uma vez que, para escrever sobre a vida cotidiana, o cronista deve remeter aos acontecimentos da sociedade, tomando por pressuposto que os leitores do jornal já estão informados e que a retomada se faz necessária.

Luiz Carlos FERNANDES (UEL) – co-autor

Palavras-chave: crônica; jornalismo; heterogeneidade.

### 1. INTRODUÇÃO

A crônica é um gênero textual que representa o cotidiano em um texto muito próximo da poesia. Esse gênero da literatura ligado ao jornal participa da nossa realidade há mais de um século e tem uma linguagem despreocupada, próxima da conversa do dia a dia. Como dispositivo para representar a vida corriqueira, o cronista utiliza a heterogeneidade, ou seja, fatos do cotidiano, para ilustrar ou para ajudá-lo a exemplificar sua explicação e, às vezes, fazer algumas construções humorísticas. Assim, o enunciativo mobiliza outras vozes exteriores ao seu discurso para citar, direta ou indiretamente, ironizar, negar. Desta forma, pretendemos explicar essa dependência da crônica jornalística da atualidade dos acontecimentos do cotidiano.

A palavra crônica tem vários significados, mas todos implicam na noção do tempo, já que o próprio termo precede do grego *chronos*. Segundo o dicionário Silveira Bueno, crônica é “narração histórica por ordem cronológica; notícia comentada ou anedota em jornal.”

Este trabalho propõe uma análise de duas crônicas sobre o mesmo assunto publicadas nos diários *Folha de S. Paulo* e *O Globo* com o intuito de mostrar a necessidade do cronista referenciar vários acontecimentos para construir sua opinião, concordante ou polêmica, sobre o fato que está relatando. Como o gênero se tornou bastante pessoal, também as várias citações são feitas de acordo com a escolha do autor, expressando sua subjetividade.

Este trabalho é resultado das pesquisas, estudos e discussões realizados no projeto de pesquisa “A construção da diferença pelo discurso: procedimentos enunciativos de exclusão” que se realiza na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Deste projeto participam graduandos, mestrandos e doutorandos que, por sua vez, participam de eventos divulgando seus trabalhos orientados pelo professor doutor em análise do discurso Luiz Carlos Fernandes.

### 2. A TRAJETÓRIA DA CRÔNICA

No medievo português, a crônica assume a função de resgatar a histórica do reino e de seus reis, com a historiografia que conhecemos hoje, só que com algumas diferenças: na necessidade de satisfazer a vaidade do rei e cumprir sua função pedagógica e doutrinária à população, o cronista via-se escrevendo empolgantes narrações próximas da literatura, ainda que fidedigna aos fatos. Fernão Lopes é um exemplo de escritor inaugural do humanismo em Portugal em 1418.

Muitos dizem que o início da nossa história literária é inaugurado por uma crônica. Neste caso, a carta de Pero Vaz de Caminha, escrita na viagem do descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral com a missão de relatar a trajetória dos viajantes. Sua tarefa, rotineira não fosse o acaso dos lusos terem aportado por aqui, tornou-se nobilíssima justamente por ser o primeiro a contar o que se passava nas terras inóspitas. Aqui notamos uma crônica histórica, de relatos dos acontecimentos tidos como documentos históricos. Mesmo na carta de Caminha, há traços que predizem a estética moderna da crônica, como a narração do cotidiano e a atenção às pequenas coisas, como o vestuário. Arrigucci Jr. (1987, p. 57) explica sobre a relação do cotidiano das crônicas com a modernização do país:

*“Na maioria desses autores dos primeiros tempos, a crônica tem um ar de aprendizado de uma matéria literária nova e complicada, pelo grau de heterogeneidade e discrepância de seus componentes, exigindo também novos meios lingüísticos de penetração e organização artística: é que nela afloram em meio ao material do passado, herança persistente da sociedade tradicional, as novidades burguesas trazidas pelo processo de modernização do país, de que o jornal era um dos instrumentos.”<sup>1</sup>*

Contudo, a maior revolução da crônica no Brasil se deu mais de trezentos anos mais tarde, quando o gênero encontra guarida na embrionária imprensa brasileira, em meados do século XIX. O principal veículo da imprensa brasileira na época era o folhetim, mas não aquele que pariu diversas obras clássicas da época em fascículos. Folhetim levava também outra significação, a de espaço de rodapé na primeira página do jornal, com autor fixo.

Aquela meia página se prestava aos mais variados assuntos, fazendo da sessão um verdadeiro “bazar asiático”, abrangendo diversos acontecimentos da semana, por mais dispares que fossem. Isso fazia dos cronistas protocolumnistas sociais, pois eram homens da sociedade que atendiam espetáculos teatrais, bailes e comentários políticos, o que requeria dos autores a característica de “tudo sabe, tudo vê”. Grande parte das características predominantes na crônica atual data dessa época e é aí que a crônica se reveste do seu caráter urbano-burguês que se resguarda até hoje influenciando sua temática. O público do jornal, sendo essencialmente urbano e burguês, como na atualidade, fez do folhetim espaço de reverberação do que acontecia diariamente na sociedade, na maioria das vezes, no Rio de Janeiro. Essa descrição do cotidiano é outra característica que perdura até as crônicas de hoje.

Algumas características que aparecem no gênero atualmente são a brevidade, relativa a um fato cotidiano, e a reflexão do autor. Carlos Drummond de Andrade dizia que a crônica é uma espécie de monodílogo com o leitor, já que o escritor assume tal posição virtual. Um escritor também já definia, a crônica é uma espécie de conversa divertida com o leitor.

O bom exercício da crônica tem o dom de transformar um fato aparentemente banal em um motivo para grande meditação. Os pequenos acontecimentos do dia-a-dia são comuns a todos, muitas vezes, tão comuns que não são adequados a comemorações, nem têm porte para um romance, tensão suficiente para um conto e nem lirismo ou indagação para um poema. Surge assim, a inspiração para um jornalista-escritor, que relata os fatos do cotidiano ligando a outros acontecimentos e emitindo sua opinião a respeito.

Desta forma, podemos ver grandes jornalistas escrevendo crônicas de excelente qualidade na grande imprensa brasileira, bem como grandes escritores se dispondo a escrever crônicas com a temática cotidiana, muito entrelaçada com o jornalismo diário, porém com a proposta de reflexão e não do relato de um fato isolado.

Falando da modernidade da crônica, Arrigucci Jr. (1987, p. 53) explica sua estrutura e linguagem:

*“a crônica é ela própria um fato moderno, submetendo-se aos choques da novidade, ao consumo imediato, às inquietações de um desejo sempre insatisfeito, à rápida transformação e à fugacidade da vida moderna, tal como esta se reproduz nas grandes metrópoles do capitalismo industrial e seus espaços periféricos. À primeira vista, como parte de um veículo como o jornal, ela aparece destinada à pura contingência, mas acaba travando com esta um arriscado duelo, de que, às vezes, por mérito literário intrínseco, sai vitoriosa. Não raro, ela adquire assim, entre nós, a espessura de texto literário, tornando-se, pela elaboração da linguagem, pela complexidade interna, pela penetração psicológica e social, pela força poética ou pelo humor, uma forma de conhecimento de meandros sutis de nossa realidade e de nossa história.”<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> ARRIGUCCI JR., David. Fragmentos sobre a crônica. In: *Enigma e comentário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

<sup>2</sup> ARRIGUCCI JR., op. Cit., 1987.

Esse entrosamento da crônica com a realidade ultrapassa, muitas vezes, o limite de relatar a história ou a realidade. A crônica passa a depender da realidade para existir. Ela passou a narrar o cotidiano, os fatos mais recentes e, assim, se vinculou diretamente à realidade. A heterogeneidade tem um papel fundamental dentro da crônica, uma vez que é necessária a recontagem de alguns acontecimentos dentro do texto para propiciar o entendimento ao leitor.

Já falamos que a crônica assumiu um caráter mais subjetivo, expressando as idéias de seu autor, que descreve todos os acontecimentos sob sua ótica e perspectivas, utilizando para isso alguns fatos, ou vozes, externas ao texto para tentar mostrar a exatidão de sua opinião. Desta forma, a retomada de alguns assuntos é necessária para proporcionar a relação do tema tratado pela crônica com algum acontecimento, recente ou não, que tenha semelhanças ou antagonismos em seu decorrer.

Retomando esses aspectos externos, o cronista demonstra sua capacidade de argumentação de adquirir a concordância, ou não, do seu leitor. Por isso, definimos a subjetividade como uma peculiaridade do gênero textual em questão. A mobilização de vozes externas, a pressuposição, a negação, a citação de discursos direta ou indireta e a forma de fazê-la são alguns exemplos da manifestação da heterogeneidade na crônica jornalística. A seguir entenderemos um pouco melhor a heterogeneidade, principalmente a marcada, que é mais utilizada e evidente no discurso, auxiliados pela teoria da análise do discurso (AD) de linha francesa.

### 3. A HETEROGENEIDADE MOSTRADA

A heterogeneidade no discurso toma conhecimento de um funcionamento que representa uma relação do “interior” com seu “exterior”. Maingueneau (1993, p. 75) explica que “as formações discursivas não possuem duas dimensões – por um lado, sua relação com elas mesmas, por outro, sua relação com o exterior – mas é preciso pensar, desde o início, a identidade como uma maneira de organizar a relação com o que se imagina, indevidamente, exterior”.

Há dois tipos, se é que podemos assim dizer, de heterogeneidade: a marcada e a constitutiva. A heterogeneidade marcada, ou mostrada, é a forma mais evidente no texto. Os exemplos são as citações de discurso de forma direta, utilizando travessão ou aspas, ou de maneira indireta, a negação, a pressuposição, a parafrase, a ironia, as palavras entre aspas e outras formas evidentes. Já a heterogeneidade constitutiva não é tão evidente no discurso.

Esse relacionamento do interior com o exterior do discurso nos leva a outro termo, a polifonia. Segundo o mesmo Maingueneau (1993, p. 76), há polifonia quando é possível distinguir em uma enunciação dois tipos de personagens, os enunciadores e os locutores. Os enunciadores são seres cujas vozes estão presentes na enunciação; efetivamente eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista. Já o locutor, pode pôr em cena, em seu próprio enunciado, posições diferentes da sua. Ele atua como um porta-voz.

Para esclarecer melhor a polifonia, Maingueneau explica as várias vozes presentes num discurso e a originalidade do discurso, pois este último “não é único e irrepitível, pois um discurso discursiva outros discursos. Nessa medida o discurso é social”. Devemos entender, então, que se um discurso mantém relação com outro, ele é um lugar de trocas enunciativas, onde a história pode inscrever-se e não um sistema fechado sobre si mesmo. Maingueneau (1987, p. 88).

Retomando a heterogeneidade constitutiva, todo discurso define sua identidade em relação ao outro. Isso significa que o discurso apresenta uma heterogeneidade constitutiva - Maingueneau (1987, p. 81-93), isto é,

*Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, de qualquer tipo que seja, pode ser inscrita numa relação essencial com uma outra, a do ou dos discursos em relação às quais o discurso de que ela depende define sua identidade. Com efeito, desde que as articulações são instituídas nessa relação interdiscursiva, toda unidade que se desenvolver de conformidade com ela sachar-se-á *ipso facto* na mesma situação. Um enunciado de uma formação discursiva pode então ser lido pelo “direito” e pelo “avesso”: num lado ele significa sua pertença e seu próprio discurso, no outro ele marca a diferença constitutiva que o separa de um ou vários outros discursos. Maingueneau (1987, p. 88).<sup>3</sup>*

---

<sup>3</sup> MAINGUENEAU, D. Nouvelles tendances en analyse du discours. Paris, Hachette: 1987.

Além da polifonia há muitas outras marcas da heterogeneidade mostrada, como a pressuposição, a negação, o discurso relatado direto, o discurso indireto, a ironia, as palavras entre aspas, entre outras. Cada uma dessas marcas indica a heterogeneidade no discurso.

#### 4. ANÁLISE DAS CRÔNICAS

Para a análise foram escolhidas duas crônicas que falam do mesmo tema, a morte de Leonel Brizola. Elas foram publicadas no mesmo dia, 24 de junho de 2004, nos periódicos *Folha de S. Paulo* e *O Globo*, e retiradas do site “Observatório da Imprensa” no dia 29 de julho de 2004. Com autores diferentes, essas crônicas seriam um ótimo corpo de análise para falar das condições de produção da crônica jornalística, já que cada cronista faz sua própria abordagem. Para não dispersar, vamos começar a falar da crônica na linha proposta para analisar, a heterogeneidade.

Como já dissemos, a crônica se tornou um gênero que expressa a opinião do autor, sendo reforçada pelos exemplos e citações que o cronista utiliza para confirmar seu posicionamento, que é expresso de forma subjetiva. Por isso, as várias vozes presentes no texto refletem a opinião do autor, pois evidenciam a vivência do cronista e o ambiente em que ele cresceu, os valores familiares, culturais, religiosos e políticos, entre outras características. Vejamos inicialmente a primeira crônica:

*"Foi a primeira morte sem aspas do Brizola. Sua 'morte' em sentido figurado foi anunciada várias vezes. Quando comecei a publicar matéria assinada em jornal, em 1969, não havia instruções claras sobre o que se podia e não se podia escrever - pelo menos não em Porto Alegre. Alguns assuntos eram obviamente desaconselhados, para usar um termo brando: críticas ao governo militar e a militares brasileiros em geral, qualquer referência aos rumores de tortura e assassinato de presos políticos e opositores do regime, notícias de guerrilhas. Você podia recorrer à alusão velada, a entrelinhas e a indiretas que passavam ou não passavam pela autocensura do jornal, e assim ir testando os limites do permitido. Às vezes 'passar' ou não 'passar' dependia apenas de um retoque no texto, outras vezes tudo era desaconselhado e você tinha que escrever outra crônica, de preferência sobre o sexo de anjos apolíticos. Era conveniente ter sempre um texto de reserva, um que não se prestasse a nenhuma interpretação dúbia. Por isso escrevia-se muito sobre futebol, e mesmo assim cuidando para não enfatizar demais as jogadas pela esquerda. Um assunto ideal seria um torneio de futebol entre anjos sem sexo e destros.*

*Só uma vez recebi uma proibição direta, com nome e sobrenome. Na verdade, dois nomes e sobrenomes. Tinha mencionado o Brizola numa crônica - nem a favor nem contra, era só uma reminiscência - e o editor me chamou para dizer que a crônica não poderia sair e que eu não fizesse mais aquilo. Era proibido tocar no nome de Leonel Brizola no jornal. 'Faz de conta que o Brizola morreu', me disse. E, quando eu ia saindo do seu gabinete, acrescentou: 'Ah, e o Helder Câmara também.'*

*Acho que deixaram o Dom Helder ressuscitar antes do Brizola, que continuou 'morto' para a imprensa brasileira até começar a famosa abertura lenta e gradual do general Geisel. E quando voltou ao Brasil depois da anistia, vivíssimo, Brizola foi recebido por uma multidão que resistira aos anos de silêncio forçado e inútil sem esquecê-lo. Seguiram-se anos de triunfos e de mais algumas mortes entre aspas. Depois daquela eleição presidencial em que ele chegou atrás do Enéas, fiz uma charge para o 'Jornal do Brasil' que era assim: uma multidão em torno da sepultura do Brizola recém-enterrado, e no meio da multidão, sorrindo, o próprio Brizola. Se sua vida e sua carreira ensinavam alguma coisa era que qualquer notícia da sua morte política seria prematura.*

*Sua última morte não foi em sentido figurado. Foi sem aspas, desta vez. Mas, sei não. Talvez seja prudente deixar uma cuia com mate quente perto da sepultura, por via das dúvidas."<sup>4</sup>*

Na crônica “Sem aspas, desta vez”, Luis Fernando Veríssimo usa várias situações para exemplificar sua opinião sobre o tema tratado. Ele fala de várias situações para construir sua argumentação. O primeiro assunto abordado é a morte de Leonel Brizola. Em seguida, ele relaciona a morte de Brizola com as várias mortes fictícias que o político teve, pelo menos, na imprensa. Por isso, o autor usa aspas na palavra morte, que foi tratada, como ele mesmo descreve sua abordagem, no sentido figurativo.

---

<sup>4</sup> VERÍSSIMO, Luis Fernando. “Sem aspas, desta vez”. Disponível em <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=283ASP008> em 29/07/2004.

Para contextualizar essas várias mortes ele explica como era a imprensa no Brasil na época da ditadura, onde havia a censura e só se podia fazer críticas ao governo com alusões veladas. Falando dessa censura, ele emprega o verbo “passar” entre aspas, pois passar significava não ter ido além do limite do permitido.

Aqui ele descreve bem as condições de produção desta época. Ele afirma que, às vezes, “passar” ou não “passar” pela censura era uma questão de retoque, para deixar as críticas veladas no texto, ou de escrever outra crônica, de preferência sobre o sexo dos anjos apolíticos. Veríssimo polemiza o assunto, com um tom de humor: “Por isso escrevia-se muito sobre futebol, e mesmo assim cuidando para não enfatizar demais as jogadas pela esquerda. Um assunto ideal seria um torneio de futebol entre anjos sem sexo e destros.”

O próximo acontecimento mencionado para continuar a argumentação foi a proibição direta que um editor fez ao cronista. Este último havia escrito uma crônica que mencionava o nome de Brizola. Nesta altura de seu texto, Veríssimo mobiliza uma voz externa, fazendo duas citações diretas. Ele insere a voz do editor em sua crônica, com o uso de aspas, e esta é uma forma de heterogeneidade marcada. Na segunda citação, o cronista inclui uma interjeição, utilizada pelo editor, que retrata a linguagem falada.

Na seqüência, Veríssimo explica o que aconteceu na imprensa brasileira depois desta ocasião. Ele diz que deixaram o Dom Helder ressuscitar antes do Brizola e afirma que este último permaneceu “morto” até a abertura de Geisel. Novamente, o cronista utiliza aspas na palavra morto, indicando que esta foi novamente empregada no sentido conotativo. Na frase seguinte ele utiliza uma frase explicativa para introduzir a palavra vivíssimo. Aqui se explicita a razão pela qual o autor usou a palavra morte entre aspas, indicando o sentido conotativo. Por isso, uma explicativa afirmando que o político gaúcho estava vivo e sendo recebido por uma multidão.

O cronista ainda introduz uma nova situação, que seguiram anos de triunfos e de mais algumas mortes entre aspas. Logo depois, ele fala da eleição presidencial que Leonel Brizola perdeu para Enéas em número de votos e, em seguida, fala da charge que fez para o “Jornal do Brasil”, polemizando a morte entre aspas de Brizola.

Retomando o tema, e assunto mais atual que fundamenta a crônica, Luis Fernando Veríssimo afirma que esta morte de Brizola foi no sentido denotativo. Voltando um pouco, na primeira linha do texto, ele usa uma frase com humor: “foi a primeira morte sem aspas do Brizola”. O uso da palavra “primeira” é polêmico e irônico, já que morremos uma vez só. Mas quando comparado com o último parágrafo entendemos o porquê o autor utilizou a palavra primeira, sem aspas, ou seja, não usando a heterogeneidade marcada. O autor cria uma situação hipotética, no final, da ressurreição de Brizola.

Agora, passemos a analisar a segunda crônica, de Clóvis Rossi, também publicada na *Folha de S. Paulo* em 24 de junho de 2004 e retiramos do site “Observatório da Imprensa” no dia 29 de julho de 2004..

*"Elio Gaspari matou a charada, como quase sempre, ao dizer que, com a morte de Leonel Brizola, morre também o século 20 no Brasil. Seria mais preciso se dissesse que morreu o último político do século 20, ainda que todos os demais em atividade também tenham nascido no século passado.*

*Ocorre que Brizola era o último político construído sem a televisão, ainda que o brasilianista Thomas Skidmore diga que tenha se adaptado bem a ela. Acho que não: Brizola era o último político de carne e osso em um ambiente em que a grande maioria é ou parece ser de plástico.*

*A grande exceção era, até a vitória de 2002, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva.*

*Brizola era da geração do gogó e da saliva. Uma vez, há muitos anos, participei de uma entrevista dele no 'Roda Viva', programa da TV Cultura. Depois, dei carona até o restaurante em que ele e os entrevistadores jantaríamos. Se o trajeto demorasse mais 15 minutos, teria levado meu voto.*

*Não pelas idéias, que não as discutimos, mas pela boa conversa, pelos casos contados, pela capacidade de fazer-se rapidamente amigo íntimo até de quem conhecia pouco.*

*A grande maioria dos políticos em atividade não consegue mais conversar desse jeito desarmado. Parecem estar sempre em campanha, instruídos pelos marqueteiros de plantão a vender, 24 horas por dia, uma dada imagem. A maioria apenas me cansa. Alguns chegam a irritar pela insistência em demonstrar uma sapiência que sei que não têm ou um padrão ético que sei ser discutível.*

*Brizola era seu próprio marqueteiro. Como gente de carne e osso, tinha suas virtudes e defeitos, como é óbvio. Mas não deixava no interlocutor o sabor de plástico que a maioria dos políticos produz.*

*O diabo é que a propaganda na TV, fator central e decisivo nas campanhas eleitorais, torna obrigatória a plastificação. Talvez por isso Brizola tenha morrido politicamente antes de morrer fisicamente. Pena.*<sup>5</sup>

Nesta crônica o autor também tem um tema central e recorre a vários outros acontecimentos para ilustrar e exemplificar, como Luis Fernando Veríssimo fez na primeira crônica analisada. Além do tema da crônica, que também se refere à morte de Leonel Brizola, a crônica é heterogênea. No primeiro parágrafo, o autor faz referência ao texto de Élio Gáspari, citando-o de forma indireta.

Para confirmar sua opinião, Clóvis Rossi cita uma afirmação, de forma indireta, de Thomas Skidmore, que dizia que Brizola se adaptou bem à televisão. Na seqüência, o cronista lembra a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 para explicar que o atual Presidente da República era uma exceção até sua vitória.

A exemplo de Veríssimo, Clóvis Rossi narra um acontecimento vivenciado por ele para afirmar que Brizola era da geração do gogó e da saliva: “participei de uma entrevista dele no ‘Roda Viva’, programa da TV Cultura. Depois, dei carona até o restaurante que ele e os entrevistadores jantaríamos. Se o trajeto demorasse mais 15 minutos, teria levado meu voto.”

Em seguida, Rossi fala sobre os costumes dos políticos, que parecem estar sempre em campanha, auxiliados por um marqueteiro que lhes instruem a vender uma dada imagem 24 horas por dia. Ele usa este exemplo para construir sua argumentação, que afirma Brizola sendo seu próprio marqueteiro. Na seqüência, o cronista fala da obrigatoriedade de plastificação para a propaganda eleitoral na TV, já que este é um veículo de fundamental importância para as campanhas eleitorais.

## 5. CONCLUSÃO

O que as duas crônicas têm em comum, e quase todas as outras de jornais diários, é a heterogeneidade, tanto marcada quanto constitutiva. Para argumentar sobre o tema da crônica, que no caso da jornalística geralmente se refere a um fato do cotidiano, o cronista remete a determinadas situações para exemplificar e esclarecer sua opinião e interpretação dos fatos. Assim sendo, a compreensão total da crônica depende do nível informacional do leitor, isto é, o leitor tem que estar ciente dos acontecimentos, tanto atuais como os do último século, para poder entender as associações e comparações feitas pelo autor. Desta forma, a existência da crônica jornalística está condicionada aos fatos e à informação da população.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI JR., David. Fragmentos sobre a crônica. In: *Enigma e comentário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MAINGUENEAU, D. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette, 1987.

\_\_\_\_\_, D. *Novas tendências na análise do discurso*. Campinas: Editora Pontes, 2ª edição, 1993.

ROSSI, Clóvis. “Carne, osso e plástico”. Disponível em

<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=283ASP009> em 29/07/2004.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. “Sem aspas, desta vez”. Disponível em

<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=283ASP008> em 29/07/2004.

---

<sup>5</sup> ROSSI, Clóvis. “Carne, osso e plástico”. Disponível em

<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=283ASP009> em 29/07/2004.



## **RESPIRACIÓN ARTIFICIAL: A NARRATIVA COMO (DES)CONSTRUÇÃO HISTÓRICA**

Wellington Ricardo Fioruci

Professor de Língua Espanhola e Literatura Hispano-americana da FACEMED e CEFET.

“A história não se repete, ela gagueja.” (Pixação comum nos muros de Paris em 1968)

Resumo: Levando em conta o postulado de que entre o estilo e o gênero existe um vínculo orgânico e indissolúvel, é possível observar na obra do escritor argentino Ricardo Piglia *Respiración artificial* (1980) um afã por inserir a história no universo literário, redimensionando, assim, sua significação enquanto discurso. Pretendemos, portanto, explicitar o processo narrativo na obra cujo objetivo é apresentar a nação como um texto heterogêneo que vai ressemantizando-se diacronicamente. Nesse sentido, o discurso narrativo literário configura-se como o fio reestruturador por excelência da história argentina, conduzido sob a tutela do discurso paródico.

Palavras-chave: Narrativa, história, discurso paródico.

A produção literária latino-americana das últimas décadas, como nos indicam as diversas leituras e estudos acerca do tema, vem priorizando uma abordagem essencialmente crítica da história, sem perder de vista, entretanto, a potencialidade da linguagem poética. De fato, ao embrenharmo-nos por entre os caminhos e descaminhos da narrativa literária convencionalmente chamada de pós-moderna, percebemos uma preocupação latente que se lança em direção à própria autenticidade do discurso narrativo, colocando, desta maneira, em xeque os alicerces da cultura racionalista ocidental.

Como se sabe, a chegada do europeu ao continente americano suscitou uma incomparável transformação no pensamento humano que atingiu a já então abalada base do *modus vivendi* europeu. Ainda que as idéias geradas e semeadas pelos homens do Quattrocento e Cinquecento italiano tenham obrigado a civilização ocidental a repensar-se, bem como o fizeram alguns acontecimentos históricos deste período (a conquista de Constantinopla, a invenção da imprensa, o sistema heliocêntrico de Copérnico) foi, sem dúvida, o surgimento da América no horizonte histórico humano o fator responsável pelo abalo da ordem espiritual reinante na Europa Pré-renascentista. O Novo Mundo abria a História de uma nova ordem. A utopia representada pelas novas terras ia ao encontro da sede de aventuras pela qual urgia o continente fragilizado por anos e anos de guerras.

Tais mudanças levaram o homem moderno a reconstruir sua visão de mundo; as antigas certezas passaram a ser dúvidas. A título de exemplo, vale lembrar que uma das obras capitais deste período e também uma das maiores realizações literárias da humanidade, *Don Quijote de la Mancha*, representava bem esta guinada no espírito europeu: ao sair de sua confortável propriedade o personagem de Cervantes deixava para trás o mundo seguro que havia sido a era medieval e ia em direção a um mundo desconhecido, aberto pelas novas rotas do Renascimento, impulsionado por um espírito aventureiro que havia conduzido os navegadores ibéricos ao outro lado do *Mare Ignotum*.

De uma maneira análoga, podemos dizer que o homem pós-moderno, bem como seu par histórico do século XVI, também se encontra numa armadilha preparada pelos rumos a que a história o conduz. Contudo, na contemporaneidade que nos cerca, a dúvida recai não mais na dificuldade de conhecimento do mundo, mas sim na possibilidade de se conhecê-lo por meio do discurso humano. Nesse sentido, *Respiración artificial* (1980) se afirma como um dos romances excepcionais escritos no último quarto do século XX imbuídos desse espírito desafiador, cujo maior propósito talvez seja “desafiar poeticamente a imaginação alheia”. Afirma-se, portanto, como obra que dialoga com o pensamento inquieto da filosofia de seu tempo, cujo caráter desconstrutivista remete não por acaso à arquitetura contemporânea, nascedouro da emblemática pós-modernidade.<sup>1</sup>

De certo modo, podemos dizer que esta obra busca alcançar o mesmo ideal almejado pela filosofia foucaultiana, na medida em que procura entender o discurso como uma entidade independente e o livro como um objeto-acontecimento livre das noções de autoria, ou, como prefere Foucault, das sujeições a que o circunscreve o discurso do poder:

“Gostaria que um livro não se atribuisse a si mesmo esse estatuto de texto ao qual a pedagogia ou a crítica saberão reduzi-lo, mas que tivesse a desenvoltura de apresentar-se como discurso:

---

<sup>1</sup> Para uma leitura mais aprofundada do tema pós-modernidade vale a pena lembrar as contribuições de Linda Hutcheon e David Harvey.

simultaneamente batalha e arma, estratégia e embate, luta e troféu ou ferida, conjunturas e vestígios, encontro irregular e cena irrepetível. (1992, p.10)”

Podemos dizer que na obra do argentino Ricardo Piglia colocam-se frente a frente os discursos histórico e ficcional, (re)discutidos com um tom bastante original proporcionado pelas diversas inserções dos narradores. A polifonia, segundo a entende Bakhtin (1988), é a opção para a estruturação da narrativa, alertando-nos para a multiplicidade das leituras, isto é, a importância do perspectivismo em oposição a visão de mundo absoluta e limitadora do cartesianismo ocidental. O romance enseja uma teoria do discurso intrigante, ainda que devedora da fonte francesa, abrindo espaço para uma ampla e profunda discussão da complexa realidade latino-americana. Tanto a história quanto a própria ficção são revistas sob um olhar escrutinador, representado na obra pelas instâncias simbólicas dos personagens Renzi, Maggi e Tardewski, os quais acabam por formar uma intrincada rede discursiva no desenrolar da narrativa.

Com efeito, seu principal protagonista e um dos narradores, Emilio Renzi, é um escritor neófito que busca “uma verdade” que é, simbolicamente, a busca da própria literatura pós-moderna: a compreensão dos mecanismos que regem a realidade. A história parece divergir da razão, repetindo-se ao longo da história Argentina, como observa o narrador-protagonista: “Después del descubrimiento de América no ha pasado nada en estos lares que merezca la más mínima atención. Nacimientos, necrológicas e desfiles militares: eso es todo.” (2003, p.21-2) A essa problemática possivelmente se deva o título do romance, pois a própria realidade parece artificial diante dos olhos dos personagens, sensação que inevitavelmente compartilhamos com eles. O tio de Emilio, Marcelo Maggi, um dos personagens centrais, responsável pelo encontro entre aquele e Tardewski, narrador da segunda parte do romance, chega mesmo a afirmar: “Todo lo que nos rodea, dice, es artificial: lleva las señas del hombre.”(Op.Cit., p.35)

O mais interessante, contudo, não é, como pode parecer em um primeiro momento, o fato de essa constatação advir de um dos personagens, mas sim de ser dita justamente por um historiador, indo de encontro ao proclamado senso lógico-racionalista do discurso historiográfico. Atinge, certamente, o cerne da própria razão de ser do discurso como instância auto-proclamada instrumento de representação da realidade. Nos remete a Nietzsche no que diz respeito à falibilidade do *coegitus* moderno e, por conseguinte, uma vez mais ao pensamento foucaultiano e sua noção desclassificatória do discurso, no qual é colocada em dúvida a validade dos papéis ocupados pelo autor e a própria obra, enfim, todo e qualquer ponto de apoio anterior à palavra viva, no que também se desclassifica o sujeito.

Maggi dá continuidade a sua reflexão em carta escrita a Renzi e com isso nos entrega mais pistas da escritura meta-poética de Piglia. A observação que Maggi faz sobre os escritores do século XVIII e o gênero epistolar que estava em voga exemplifica bem a intencionalidade do autor argentino: “Los hombres que vivían en esa época todavía confiaban en la pura verdad de las palabras escritas” (Ibidem) Piglia escolhe Maggi oportunamente para dar vazão a essa discussão que será desenvolvida exaustivamente ao longo do romance, ou seja, a questão da sustentabilidade do discurso como expressão da realidade; ao fazê-lo estabelece um diálogo intertextual declarado com a obra de Borges, citado diversas vezes nas discussões entre os narradores autodiegéticos. O crítico Seymour Menton em sua obra *La nueva novela histórica de América Latina* chega a dizer que “la novela de Piglia cabe muy bien dentro de la tradición Argentina y podría considerarse como la novela borgeana que Borges nunca llegó a escribir.”(1993, p.191)

Não são realmente poucos os momentos em que o nome do escritor ou alguma referência velada a sua idéias ou textos surgem no romance, fazendo com que sintamos sua presença durante toda a leitura da obra. A admiração de Piglia por Borges se reflete na construção do romance acintosamente, como numa das reflexões do personagem-narrador senador Ossorio acerca das cartas e dos textos que lê: “¿Llegan hasta mí. Las sueño? Nunca he podido distinguir el sueño de la vigilia. Están ahí, sin embargo.” (2003, p.49) A distinção entre a vigília e o sono é um dos temas clássicos na poética de Borges. Em outro momento, Marconi, outro personagem chave do romance, em seu encontro tertúlico com Renzi, declara após uma seqüência de várias páginas em que Borges e praticamente toda a literatura argentina se fazem presente: “suponete entonces que nos ponemos de acuerdo en dejar de lado a Borges, que es más o menos lo mismo que ponernos de acuerdo en dejar de lado el río y de un modo en que no vacilaré llamar platónico nos decidimos a cruzar el Uruguay de a pie, como si no hubiera agua.”(Op.Cit., p.141)

Além disso, segundo Menton, a obra de Piglia faz alusão a no mínimo cinco contos de Borges: “Además de inspirarse Respiración Artificial en los conceptos filosóficos de Borges respecto a la historia, hay que constatar la presencia intertextual de por lo menos cinco cuentos específicos de Borges.”(1993, p.197) O declarado intertexto com Borges reforça o questionamento da realidade que apontávamos anteriormente, haja vista a posição de Borges relutante quanto “a la verdad incontrovertible”, a qual segundo o mesmo é impossível conhecermos, seja por meio do discurso histórico ou ficcional, restando-nos, portanto a tarefa de reinventá-la. O

romance parece seguir esta máxima com esmero, construindo um tecido narrativo labiríntico que acaba por aprisionar o leitor no seu complexo esquema textual. Sobre este aspecto afirma Menton:

“La estructura laberíntica que va y viene entre el pasado y el futuro y el grupo de narradores encapsulados al estilo de las muñecas rusas, tienen la meta aparente de engañar a los censores. Sin embargo, si Piglia hubiera deseado de veras engañar a los censores ¿por qué explicó el sentido del título de la novela en la contraportada: ‘Tiempos sombríos en que los hombres parecen necesitar un aire artificial para poder sobrevivir.’” (Op.Cit., p.191)

A partir da leitura de Menton parece ficar claro o propósito ensaístico da obra, em oposição a uma pretensa leitura exclusivamente política. Assim, embora a história argentina seja um dos tópicos primordiais da obra, sua abordagem será plasmada por uma linguagem experimental tanto de cunho metalingüístico quanto metadiscursivo, o que nos leva a uma leitura metahistórica totalmente paródica e estilizada da Argentina dos últimos dois séculos. Em uma de suas cartas, Enrique Ossorio, secretário particular de Rosas no século XIX e tema de pesquisa para o romance do narrador-historiador Marcelo Maggi cem anos depois, parece querer nos dar uma pista para o enigma que se esconde no jogo textual do romance, ao estilo de Borges e, porque não dizer, também de Cortázar: “Releo mis papeles del pasado para escribir mi romance del porvenir. Nada entre el pasado y el futuro: este presente (este vacío, esta tierra incógnita) es también la utopía.”(2003, p.81) A proposição, que nos vem como um eco perturbador do passado, seria de que o presente não existe e não o futuro; a utopia, o não-lugar seria, ao contrário do que estabelecemos, o presente. Rompe-se, assim, com uma visão de mundo pré-concebida na qual há uma linha cronológica que concatena a história. É desfeita a leitura diacrônica para surgir uma nova concepção, inspirada ainda nas palavras de Ossorio que, não nos esqueçamos, é personagem histórico e também político no romance:

“La utopía de un soñador moderno debe diferenciarse de las reglas clásicas del género en un punto esencial: negarse a reconstruir un espacio inexistente. Entonces: *diferencia clave*: no situar la utopía en un lugar imaginario, desconocido (el caso más común: una isla). Darse en cambio cita con el propio país en una fecha (1979) que está, sí, en una lejanía fantástica.” (Op.Cit., p.82)

Desta maneira Piglia, através desta carta que nos chega do passado datada de 15.7.1850, nos conclama a não sermos mais transigentes com esta realidade, pois nosso tempo, nosso espaço é o momento e o lugar adequados para reconstruir o passado e construir o futuro nos moldes de uma sociedade mais igualitária e crítica. A linguagem a ser empregada neste processo de ressemantização será a do “soñador moderno” já que “las reglas del clásico” não mais nos servem. A data para “la cita”, isto é, o encontro com a realidade do próprio país é 1979 futuro para o personagem e passado para nós, seus leitores contemporâneos, bem como Maggi, Renzi e Arocena, por sinal um dos personagens-narradores mais enigmáticos e simbólicos que são apresentados pela trama, já que se ocupa o papel de um censor. A data escolhida certamente contém uma alusão forte ao período ditatorial argentino e é sintomática dentro do romance se lembramos que corresponde ao período de maior repressão no país, momento do silenciamento das mentes e dos espíritos.

A epígrafe que vem a seguir, cujo título é 1979 dá uma dimensão ainda maior ao fragmento anterior: “Cada época sueña la anterior”.(Ibidem) O autor, segundo vemos no texto, é supostamente Jules Michelet, historiador do romantismo francês e companheiro de outro francês, Charles Fourier. Ambos possuem um papel fundamental na história moderna: o primeiro por ver no Renascimento o “descobrimento do mundo e do homem” e o segundo por ser o inspirador do movimento que eclodiu na idéia do socialismo utópico. A epígrafe e o nome a que este se vincula, portanto, sugerem uma leitura bastante cifrada da carta de Ossorio, abrindo espaço para uma ampla discussão que dialoga com todo o romance na medida em que congrega os pontos cruciais do mesmo (a questão de linguagem poética, dos discursos histórico e ficcional, do conflito entre literatura e realidade) e os redimensiona. Assim podemos voltar e concluir a carta de Ossorio quanto ao lugar da utopia: “No hay tal lugar: en el tiempo. *Aún* no hay tal lugar. Esto equivale para mí al punto de vista utópico. Imaginar la Argentina tal cual va a ser dentro de 130 años: ejercicio cotidiano de nostalgia, *roman philosophique*.”(Ibidem)

Imaginar o futuro é, contra-sensualmente, um exercício nostálgico e não relembrar o passado, proposição que desestrutura a lógica do senso comum. Por isso, afirma Ossorio em um de seus monólogos reflexivos, o tema de seu romance será: “Un historiador que trabaja con documentos del porvenir.”(Idem, p.85) Estamos como ele e o personagem Arocena envolvidos por textos que embaralham sua interpretação e sobre os quais eles tentam encontrar um código, uma chave que os decifre: “«Hay alguien que intercepta esos mensajes que vienen a mí. Un técnico», dijo, «un hombre llamado Arocena. Francisco José Arocena. Lee cartas. Igual que yo. Lee cartas que no le están dirigidas. Trata, como yo, de descifrarlas. Trata», dijo, «como yo de descifrar el mensaje secreto de la historia.»(Idem, p.48) Ossorio sonha, efetivamente, com o futuro. Sonha com um

personagem do futuro, o qual ele não conhece, Arocena, o censor da ditadura, mas que os textos tratarão de aproximar, numa relação que foge às convenções do discurso historiográfico.

Maggi, ao contrário, acredita na confiabilidade da leitura histórica, conforme afirma no início do romance: “La historia es el único lugar donde consigo aliviarme de esta pesadilla de la que trato de despertarme.” (Idem, p.21), opondo-se, por sua vez a Renzi, o qual afirma em relação ao tio: “Tampoco comparto tu pasión histórica.” (Ibidem) As diferentes inserções de Ossorio, Maggi, Renzi, Tardewski e Marconi, situando-se ora como narradores ora como personagens nos fazem refletir sobre a multiplicidade narrativa que é a própria coluna vertebral do romance: *Respiración artificial* é, portanto, uma obra dialógica, polifônica, segundo a definição de Bakhtin. Dialogismo que já se anuncia na abertura do romance com a proposição de Renzi a Maggi: “¿construiremos a dúo la gran saga familiar? ¿Volveremos a contarnos toda la historia?” (Idem, p.22)

Por outro lado, podemos pensar nestes narradores assumindo o papel de leitores e escritores nas diversas discussões literárias que vão dando o tom metaliterário ao romance ao mesmo tempo em que traçam um fio condutor narrativo. O encontro entre esses narradores estabelece a multiplicidade discursiva, ou seja, instaura o perspectivismo ao estabelecer diferentes focos narrativos, muitas vezes intermediados, perdendo, com isso, a dinamicidade mas propiciando a reflexão sobre a relação entre o narrador e o interlocutor. Essa polifonia pode ser apreciada com frequência no decorrer da obra:

“Es decir, dijo Marconi, que me sentía en un estado de ánimo muy particular y entonces me dije: Tengo que ver a esa mujer. La llamo por teléfono, contó Marconi. Le digo: Tengo que verla de inmediato. ¿Puede venir a mi casa? Vivo a más de veinte kilómetros de Concordia, pero puedo tomar un taxi, contó Marconi que le había contestado la mujer, dijo Tardewski. Venga inmediatamente, le dice Marconi. Sí, dijo la mujer.” (Idem, p.162)

O jogo entre os elementos discursivos aponta, claramente, para uma linguagem metadiscursiva, além de revelar uma bem entrançada rede de vozes narrativas. Marconi se configura assim no primeiro narrador, pois a primeira inserção pertence a ele. Contudo, não pode ser considerado por isso o mais importante, o narrador-chave, pois a palavra *lhe* é dada por Tardewski, o narrador em segunda instância, que vai pontuando o discurso de Marconi com marcadores como “dijo”, “contó”, expressando assim a interseção feita por ele na fala do outro. Tardewski é portanto um narrador coadjuvante: ele narra a história para Renzi, que por sua vez nos narra como *lhe* foi contada, ocupando assim o papel de narrador principal. Entretanto, temos ainda a inserção de um quarto elemento na estruturação narrativa: a mulher da qual nos fala Marconi, o primeiro narrador, a quem também *lhe* é dada a palavra: “Si, dijo la mujer”. Reforça-se novamente a discussão sobre o caráter do discurso, remetendo-nos, inevitavelmente, ao cotejo entre a historiografia e a ficção, já que além da metadiscursividade realçada pelo romance há também um enfoque dirigido a (re)leitura da história argentina.

Portanto, podemos afirmar, tendo em vista as discussões anteriores, que a tensão entre os discursos da Literatura e da Ficção, de profundo caráter epistemológico, instaura uma problemática que está na base da própria distinção entre ambos, subproduto de uma outra e mais ampla discussão que é a própria captura e compreensão do tempo, material do qual se formam tanto um quanto o outro. Nos corroboram as palavras da professora Vera Lúcia de Figueiredo em um capítulo dedicado à obra de Piglia: “Literatura e história acabam se encontrando: a primeira dialogando com o futuro e a segunda, com o passado, mas ambas presas na encruzilhada do presente. Se a literatura está voltada para o futuro, sonha com um tempo que ainda não há, por isso será o lugar, por excelência, da utopia.” (1994, p.133) Esse é o grande conflito da literatura pós-moderna, duelando consigo mesma num constante movimento de auto-reflexão, levado ao extremo por sua linguagem experimental e desafiadora, que contesta a legitimidade do discurso da mesma maneira que contesta a representação realista clássica.

Os romances pós-modernos, por outro lado, se aproximam mais da poesia na medida em que remetem a uma leitura alegórica da realidade, pautados por uma auto-referencialidade característica e desprendidos dos limites próprios do seu gênero textual. A pós-modernidade, ou a rede de textos que a compõe, se debruça sobre as propriedades do discurso enquanto construto humano, posicionamento assumido por Piglia na composição de sua obra, já que a autoconsciência teórica apresentada pela obra faz-se notar nas interferências narrativas habilmente manipuladas pelo autor, como nos faz observar o texto de Vera Lúcia de Figueiredo:

“A opção por múltiplos pontos de vista, a justaposição de vários discursos em primeira pessoa, a inclusão do diálogo através de cartas, que implica a troca entre um emissor e um receptor determinados, apontam para uma preocupação com o discurso ‘situado’, que desafia as convenções narrativas realistas de registro do sujeito como ser coerente, contínuo, conhecedor transcendental e controlador. Prefere-se a fragmentação que problematiza a subjetividade, recusando a perspectiva totalizadora e, através dessa

recusa, se questionam as próprias condições de produção e recepção dos diversos textos que compõem o universo ficcional.” (1994, p.128)

*Respiración artificial* encaixa-se assim na definição de “metaficção historiográfica” proposta por Linda Hutcheon na medida em que ataca com vigor, segundo a autora, “a noção de exclusividade, fechamento e autoridade que antes se exigia da teoria (e também da arte)” dando, conseqüentemente “lugar ao jogo intertextual e à admissão da contingência intelectual.” (1991, p.80) Ainda segundo a autora, o que essas obras fazem é “lançar dúvida sobre a própria possibilidade de qualquer sólida ‘garantia de sentido’, qualquer que seja sua localização no discurso.” (Idem, p.81) Tais observações podem ser identificadas em várias passagens do romance de Piglia, como, por exemplo, no momento em que Tardewski, já no final do romance, após relatar a Renzi como havia descoberto por acaso a conexão surreal entre Hitler e Kafka, se pergunta:

“¿Cómo podía ser que nadie comprendiera? Se había preguntado Tardewski. ¿O sólo leemos lo que ya hemos leído, una y otra vez, para buscar en las palabras lo que sabemos que está en ellas, sin que sorpresa alguna pueda variar el sentido? Eso se preguntaba, dijo Tardewski, a medida en que avanzaba en la certidumbre de su descubrimiento.” (2003, p.206)

Este fragmento serve como fechamento do romance mas também, já que prevalece uma estrutura circular na concepção da obra, nos reporta ao início do texto, justamente à primeira frase que abre o romance: “¿Hay una historia?” (Idem, p.15), se pergunta e ao mesmo tempo nos pergunta Renzi, abrindo espaço para o questionamento central da obra. Abre espaço também para um desfile de personagens históricos que reconstroem, sob o olhar paródico da ficção, a história da Argentina do século XIX ao nosso; o recorte se deve provavelmente por uma escolha de caráter político: Piglia quer discutir a identidade de uma nação, a sua, que havia ganhado este status na aurora daquele século. O passado relatado pelo discurso oficial é desconstruído para ser novamente reconstruído, passando por um processo de significação e não mais de legitimização. Essa função da literatura pós-moderna cabe perfeitamente ao romance, conforme nos lembram as palavras de Hutcheon:

Autoconscientemente, a metaficção historiográfica nos lembra que, embora os acontecimentos tenham ocorrido no passado real empírico, nós denominamos e constituímos esses acontecimentos como fatos históricos por meio da seleção e do posicionamento narrativo ... só conhecemos esses acontecimentos passados por intermédio de seu estabelecimento discursivo, por intermédio de seus vestígios no presente.” (1991, p.131)

Coloca-se em evidência a relatividade dos conceitos que fundamentam o discurso, uma das características mais expoentes no discurso literário pós-moderno. O emprego da linguagem paródica destina-se, assim, à desfragmentação de idéias aceitas e divulgadas pelo discurso oficial, conforme nos lembra Donald Shaw: “*Respiración artificial* se ha interpretado de varias maneras, pero principalmente se la ha leído como novela íntimamente relacionada con el “Proceso” (el Proceso de Reorganización Nacional [1976-1983], es decir, la dictadura militar en Argentina) o como una novela que desconstruye la historia.” (1999, p.353) Reconstroem-se os fragmentos da história argentina a partir de uma linguagem inventiva e inovadora, que busca deslocar o lugar ocupado pelo discurso olímpico e absoluto da história oficial para então ceder espaço ao olhar introspectivo da linguagem literária. O próprio Renzi, personagem que metaforiza o escritor e sua complexa e conflituosa relação com a realidade, chega a dizer a Tardewski que:

“estaba convencido de que ya no existían ni las experiencias, ni las aventuras. Ya no hay aventuras, me dijo, sólo parodias. Pensaba, dijo, que las aventuras, hoy, no eran más que parodias ... la parodia había dejado de ser, como pensaron en su momento los tipos de la banda de Tinianov, la señal del cambio literario para convertirse en el centro mismo de la vida moderna.” (2003, p.114)

O universo ficcional se transforma, dessa forma, em um simulacro no qual a realidade e o discurso que a sustenta se submetem aos mecanismos do discurso literário, os quais darão uma nova “interpretação” a essa já cristalizada história oficial. Assim, continua Renzi: “La parodia ha sustituido por completo a la historia. ¿O no es la parodia la negación misma de la historia?” (Op.Cit., Idem) Além disso, ainda segundo Renzi, seu primeiro romance é uma espécie de paródia de Onetti com o estilo de *Las Palmeras salvajes* de Faulkner (Idem, p.17-18)

Enfim, o romance de Piglia nos abre a discussão sobre a natureza do discurso, problematizando-a, subvertendo-a, fazendo com que voltemos nosso olhar também para o próprio fazer poético. Nos leva a refletirmos antes do que o próprio texto produzido ao procedimento de produção do mesmo, característica que prova sua filiação ao pós-modernismo. Tanto a História quanto a Literatura se vêem frente a frente em um

espelho (como gostaria Borges), desprovidas de qualquer máscara que as isente da leitura minuciosa promovida pela linguagem pós-modernista, pois aos olhos desta toda e qualquer forma de poder, impositivo, cerceador, absolutista está condenado ao desvelamento constrangedor da arte.

### **Referências Bibliográficas**

- BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética – A teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- FIGUEIREDO, V. F. *Da profecia ao labirinto: Imagens da história na ficção latino-americana contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1994.
- FOUCAULT, M. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo, Edições Loyola, 1992.
- HUTCHEON, L. *Poética do Pós Modernismo: História, Teoria, Ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro, Imago, 1991.
- MENTON, S. *La nueva novela histórica de la América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- PIGLIA, R. *Respiración artificial*. Buenos Aires: Seix Barral, 2003.
- SHAW, D. L. *Nueva Narrativa Hispanoamericana*. Madrid: Cátedra, 1999.

## SACI-PERERÊ: A TRANSFORMAÇÃO DO MITO EM HERÓI NACIONAL NOS QUADRINHOS DE ZIRALDO

Daniel Nunes da Silva (PG – UFF)

Formado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Pós-graduando em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Pós-graduando em Literatura Infante-Juvenil pela Universidade Federal Fluminense  
Professor de Língua Inglesa pela Rede Pública Municipal de Ensino de Silva Jardim – R.J.

Isabele Reginato de Araújo (PG – UFF)

Formada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense  
Pós-graduanda em Literatura Infante-Juvenil pela Universidade Federal Fluminense  
Professora de Língua Inglesa e Portuguesa na Rede Particular de Ensino

**RESUMO:** *Pererê*, de Ziraldo, é uma excelente obra para fins de estudo a respeito dos gêneros textuais, principalmente no que tange as histórias em quadrinhos. A partir dela, torna-se possível constatar a inovação estética e a evolução do gênero desde sua primeira aparição na Europa até o lançamento de *Pererê* em 1960. Como personagem principal desses quadrinhos, aparece o saci – figura mítica, que ao longo do tempo transformou-se, gerando diferenças de uma região para outra, mantendo algumas características básicas, tal como suas travessuras. Porém, nesta obra ele não se configura mais como uma “maléfica assombração”, mas sim como um herói nacionalista, que faz de tudo para defender sua pátria e que possui autonomia. Com a análise da história “Tudo pelo Brasil”, entender-se-á o contexto histórico ao qual estava inserido, pois este encontra-se refletido nas atitudes dos personagens e na configuração do herói. Assim, torna-se um elemento importante no incentivo à leitura e a estudos dirigidos em sala de aula.

**Palavras-chave:** saci, histórias em quadrinhos, herói

Considerando histórias em quadrinhos no campo de estudos dos gêneros textuais e relacionando-as a outros gêneros, em especial à narrativa mítica, esta análise propõe-se a apresentar a transformação do mito do saci-pererê em herói de *Pererê*, de Ziraldo. Para tanto far-se-á uso de uma das histórias da coletânea *Todo Pererê* intitulada “Tudo pelo Brasil” — 15 páginas, 96 quadros.

O uso de gravuras para fins comunicativos foi muito utilizado pelas civilizações primitivas e desenvolveu-se durante os séculos, podendo estar ligada ou não à linguagem verbal. Por isso existe a crença de que as histórias em quadrinhos tiveram seu início nessas pinturas primitivas. Porém, os primeiros sinais desse gênero só apareceram significativamente na Europa do século XIX, através das histórias de Busch e de Topffer, reunindo gravura e texto num mesmo propósito. Com a criação de *Menino amarelo*, com desenhos de Richard Outcault e publicação semanal no jornal *New York World* com o título original *Yellow kid*, surgiu o primeiro herói dos quadrinhos. Essa história foi um marco estético, uma grande inovação, porque os textos vinham junto aos personagens, e não mais no rodapé da ilustração como era feito. Isso permitiu que os personagens ganhassem mais vida, mais ação, até o aparecimento do balão, que é a principal marca da linguagem verbal nos quadrinhos.

Em outubro de 1960, Ziraldo lançava na revista “O Cruzeiro” o que, segundo Moacyr Cirne (1971, p. 11), seria “o primeiro grande marco criativo dos quadrinhos brasileiros”: *Pererê*, que fez muito sucesso e chegou a vender 150 mil exemplares, número muito expressivo para a época. O *Pererê* foi a primeira revista de autor da imprensa brasileira, também a primeira de um personagem só e, ainda, a primeira a ser produzida em cores. Ziraldo promoveu uma revolução no gênero de histórias em quadrinhos ao publicar uma revista genuinamente brasileira, pois esta surge imersa no contexto progressista do qual destacaram-se o cinema novo, a poesia concreta, o teatro nas ruas, a poesia processo e a bossa nova.

Com *Pererê*, Ziraldo provou que era possível romper com o condicionamento econômico e ideológico aos quais o público brasileiro estava sujeito. Infelizmente, *Pererê*, que foi uma revolução estética, deixou de ser produzido em abril de 1964 devido a problemas financeiros que confirmavam a disputa entre o mercado nacional e o estrangeiro, que destacava-se pela comercialização de seus produtos a “preço de banana”.

Em 2002, portanto 42 anos após sua primeira edição, *Pererê* foi reeditada, porém não mais como uma revista mensal. Segundo Ziraldo, “as historinhas contadas numa revista mensal acabam se perdendo no tempo, as revistas são reencontradas apenas em coleções encadernadas, não têm a mesma permanência do livro. Por isso, viramos livros! Aliás, uma coleção” (ZIRALDO: 2003, p. 3).

O projeto intitulado *A Turma do Pererê* já conta com dois volumes que permitem aos leitores do século XXI desfrutarem de histórias que refletem o contexto histórico do século XX, caracterizadas principalmente por figuras clássicas da lenda brasileira. Essa coletânea de histórias em quadrinhos, reorganizada em forma de livro,

possibilita maior circulação desse gênero, que no Brasil nunca foi levado a sério, constituindo assim um suporte que auxilia na conquista da autonomia “das HQs em relação ao domínio discursivo jornalístico, ou seja, a autonomia em relação aos suportes midiáticos” (MENDONÇA: 2002, p. 200).

Apesar de seu valor ter sido subestimado em épocas anteriores, acreditadas por sociólogos como uma das principais causas da delinquência juvenil, as histórias em quadrinhos não se configuram como um gênero menor que os demais, pois apresentam estruturas complexas que resultam da interação entre linguagem verbal (os textos) e não-verbal (os desenhos). O leitor passa a ter um desafio cognitivo maior, uma vez que encontra-se frente às lacunas que devem ser preenchidas, reconstruindo o fluxo da narrativa. Tanto texto quanto desenho desempenham papel central; assim, o leitor é constantemente estimulado a descobrir os efeitos dessa relação, engajando-se, consciente ou inconscientemente, numa atividade lingüístico-cognitiva.

As histórias em quadrinhos, assim como um romance ou um conto, estruturam-se com enredo, clímax, personagens principais e secundários; porém, sua progressão temporal é feita quadro a quadro, a serem seqüenciadas pelo leitor. Ziraldo consegue, com êxito, em *Pererê*, aproveitar elementos criativos que são próprios do gênero, tais como o balão e a onomatopéia (visualização espacial do som), buscando reproduzir a fala, com o uso das interjeições, das reduções vocabulares etc. O ritmo, a linguagem e o desenho passam de uma realidade lingüística (língua – abstrata) para uma realidade física (papel – concreto).

O saci-pererê, dentre os principais mitos da cultura brasileira, destaca-se como expressão antropológica e folclórica, contribuindo para estudos do contexto histórico que o concebeu. Assim, percebe-se o mito favorável a investigações sociológicas; isto porque suas estruturas são criadas pelos homens, em determinado momento histórico. Tem-se, então, em *O Saci*, de Monteiro Lobato, e em *Pererê*, de Ziraldo, a transposição do mito para a literatura, sendo que neste último, embora fundamentado nos princípios projetados pelo primeiro, a figura do saci-pererê sofre mudanças, até constituir-se como herói brasileiro.

De acordo com Lévi-Strauss, citado por Moacyr Cirne em *A linguagem dos quadrinhos*, “um mito é ao mesmo tempo uma história contada e um esquema lógico que o homem cria para resolver problemas que se apresentam sob planos diferentes, integrando-os numa construção sistemática” (p. 22). O mito, por se tratar de uma narrativa de composição simples e que apresenta um caráter explicativo, é utilizado pelo homem com o objetivo de atribuir sentido às coisas e aos fenômenos que o rodeiam. Acredita-se que, em seu início, o mito era transmitido de forma oral, constituindo-se uma narrativa que possibilita a revelação da necessidade intrínseca aos seres humanos de tentar desvendar o que não é facilmente explicável em se tratando da compreensão do universo.

Ao ser registrado pela escrita, o mito conserva aspectos do enredo, visto que não visa somente ao entretenimento das pessoas, mas sobretudo a mostrar a cultura e o pensamento do homem antigo. Por isso, cada mito indica a relação do homem com o mundo através de narrações que costumam abordar a presença de seres estranhos ou deuses e, de maneira mágica, explicam os fenômenos da natureza, o surgimento do mundo e do universo. (BRANDÃO: 2003, p. 49)

Encontra-se em algumas sociedades um mesmo mito caracterizado de formas variadas e apresentando algumas peculiaridades que variam desde seu nome até a espécie. Faz-se necessário ressaltar que mesmo povos que ocupam espaços diferentes no globo terrestre e que jamais, em tempo algum, tiveram o menor contato, seja de natureza física ou intelectual, e que, portanto, foram responsáveis pela construção de culturas diferentes, foram capazes de produzir mitos muito semelhantes.

Consoante com o supra-citado, observa-se também o saci com características distintas e, por vezes, opostas. Ainda que faça parte de outras culturas, tal como a paraguaia, nesta análise, privilegiar-se-á a ocorrência do mito do saci em território nacional, visto que o que motiva esta pesquisa é a busca incessante pela compreensão de como o saci transforma-se nos quadrinhos analisados em herói brasileiro. Há registros entre os índios da tribo tupi de que esta figura mítica seja o filho de um outro mito com o qual foi constantemente confundido: o curupira.

Os diversos nomes pelos quais o saci foi denominado são pertinentes para melhor visualização da trajetória mítica pelas regiões brasileiras, já que ocorreram fenômenos como metaplasmos, apofonias e aliterações. Por exemplo, *tapererê*, *taperê*, *pererê*, *saperê*, *saterê*, *sarerê*, *sererê* e *siriri* foram encontrados esses acréscimos na região centro-meridional do Brasil. Segundo Basílio de Magalhães, em *O Folclore no Brasil*, “ao norte, transmudou-se-lhe o nome em *matí-taperê*, depois em *matim-taperê* e finalmente em *matinta-pereira*, por quase integral aportuguesamento, a que só faltou, como espiritualmente disse Barbosa Rodrigues, articular-se comezinho cognome lusitano, - ‘da Silva’ ou ‘da Mata’, - que se lhe ajustaria a primor” (p. 77). Já em Belo Horizonte encontra-se o saci com outra denominação, mas que representa um “demônio rural e urbano” (MAGALHÃES: 1939, p. 81): *Romão* ou *Romãozinho*. Estes também podem ser encontrados na Bahia, onde o nome *saci* foi abolido da tradição popular, restando apenas o mito indígena.



Há uma dupla simbolização que envolve o mito: uma andromórfica – saci como menino – e ornitomórfica – saci como pássaro, sendo esta segunda recorrente para os lados do norte, especificamente na Amazônia, onde o saci destacou-se pela configuração como uma pequena ave denominada, inclusive, como “alma-de-caboclo”. Enquanto ser andromórfico, em diversos pontos do país, o saci era representado por um “curumín tapuia perneta, de cabelo avermelhado, sem órgãos para excretar os resíduos da bebida e da alimentação sólida e, às vezes, com uma ferida em cada joelho” (MAGALHÃES: 1939, p.81). Graças às contribuições da cultura africana e da superstição religiosa de mestiços, brancos e negros, o saci sofreu inúmeras alterações que transformaram-no na figura mítica que hoje concebemos.

(...) — tingiu-se-lhe de preto a epiderme brônzea de mongo-maláio; deu-se-lhe um barrete vermelho, que é obrigado a não tirar nunca da cabeça; meteu-se-lhe na boca um cachimbo, que traz sempre apagado, — pretexto para pedir fogo ao caminhante; e passou também, em vários pontos do país, de unípede a bípede. (MAGALHÃES: 1939, p. 78)

Pelas regiões campestres de Minas Gerais, a figura designada por *saci* ou *saci-sererê* sofreu algumas deformações físicas que lhes foram atribuídas por influência da religião católica, enquadrando-no numa categoria até então pouco explorada: a dos mitos antropozoomórficos. Portanto, apresentava características próprias dos animais e também humanas. Ainda que continuasse com uma perna só, seu pé passou a ser ora bifurcado ora caprípede, e isto corroborou para o surgimento de novos cognomes que lhe comparavam ao diabo. O uso de tais alcunhas provinha da necessidade de evitar a pronúncia deste “terrível” e “perigoso” nome, assim tornando-se mais apropriado chamá-lo de *tinioso*, *capeta*, *porco-sujo*, *pé-de-pato* ou *Pedro Botelho*.

Torna-se de fundamental importância enfatizar que o saci, embora apresentasse cognomes que o denotavam como maléfica assombração, era apenas o que Basílio de Magalhães denominou “diabrete brejeiro – simples papão ou espantalho de creanças traquinas e cuca ou abantesma de adultos ignaros” (MAGALHÃES: 1939, p. 79). Foi principalmente na terra gaúcha que o saci assumiu o papel daquele que faz benfeitorias. É comum encontrar quem o invoque por *generoso*, já que desempenha funções que, anteriormente, eram atribuídas a Santo Antônio. O poeta Olavo Bilac, em “Conferência sobre algumas lendas brasileiras”, afirma que o saci só era capaz de praticar brincadeiras inofensivas, tais como “fazer estalar o teto das casas, sacudir os móveis, agitar invisivelmente as cordas das violas, assobiar pelas frinchas das janelas e pôr em oscilação a chama das candeias...” (MAGALHÃES: 1939, p. 79).

Luís da Câmara Cascudo, no *Dicionário do folclore brasileiro*, define o saci como “Pequeno negrinho, com uma só perna, carapuça vermelha na cabeça (...) Amigo de fumar cachimbo, de entrançar a crina dos animais, depois extenuá-los em correrias (...) Diverte-se criando dificuldades domésticas (...)” (p. 557 –58). Também Monteiro Lobato, em *O Saci*, coloca que “é um diabinho de uma perna só que anda solto pelo mundo (...) traz sempre na boca um pitinho aceso e, na cabeça uma carapuça vermelha.”; além de suas artimanhas, “Azeda o leite, quebra a ponta das agulhas, esconde as tesourinhas de unhas (...)” (p. 24 - 25). Em *Pererê*, de Ziraldo, o saci permaneceu com alguns aspectos folclóricos, tais como uma perna só, a carapuça vermelha, o cachimbo e a esperteza; porém, as pequenas brincadeiras vão dando lugar a atos heróicos e de bravura, buscando a valorização da cultura nacional:

O Saci-Pererê é o líder desta divertida turma que habita a Mata do Fundão. Esta mata fica num lugar qualquer do Brasil, que tanto pode ser na Amazônia, como na Floresta Atlântica ou num grofo do Cerrado. Este é o mistério deste personagem e de todos os seus amigos, o indiozinho Tininim e os seis bichinhos sempre presentes na lenda brasileira: o macaco, o coelho, o jabuti, o tatu, a coruja e – não exatamente um bichinho – a onça. Todos eles tem nome e sobrenome, parecem gente de verdade. (ZIRALDO: 2003, p. 4)

A figura do saci-pererê na obra *Pererê* não se limita unicamente a representar a imaginação popular e/ou a tradição, o que caracteriza a narrativa de mitos e lendas. Pelo contrário, surge com uma alta significação cultural, que adquire por influência da interação entre as realidades humana e econômica da sociedade da qual faz parte. O saci das histórias de Ziraldo não aprecia fazer “pequenas maldades” como contam as lendas, mas apresenta uma sensibilidade poética nitidamente perceptível, além de demonstrar características mentais próprias. Afinal, o saci não foi uma escolha aleatória e Ziraldo utiliza essa figura folclórica para situar os problemas brasileiros, partindo de um elemento pertencente à nossa cultura.

Com o intuito de comprovar a relevância cultural, econômica e ideológica dos quadrinhos de *Pererê*, será analisada, com algum detalhamento, a história “Tudo pelo Brasil”, originalmente publicada em agosto de 1963. Nesta, saci-pererê caracteriza-se como herói ao salvar a pátria de um grande desastre. Porém, este herói não se destaca pela beleza, muito menos por sua condição econômica. O *Pererê*, de Ziraldo, é uma das poucas expressões artísticas que refletiu com tanta veemência o período histórico em que se situava. Para compreender a escolha do título é preciso retomar o Brasil dos anos 60:

Mas os anos sessenta começavam no Brasil com uma grande euforia nacional, todo mundo entusiasmado com a idéia de fazer dêste (*sic*) País uma grande nação, com cultura

própria, pensamento próprio. Essa idéia era animadora e contagiante e de uma certa forma atingia a todos. A verdade é que, apesar de tôdas (*sic*) as dificuldades, todo mundo entrou com o maior ânimo na história. (ZIRALDO: 1969)<sup>1</sup>

A década de 60 correspondeu a um período economicamente conturbado para a população brasileira: a taxa de crescimento nacional, que em 1961 correspondia a 7,7%, caiu consideravelmente no ano seguinte, atingindo 3,7%; a produção industrial e a produção agro-pecuária também sofreram queda, provocando o déficit da balança comercial. Os anos de 1962 e 63 registraram um elevado índice de greves operárias e outras campanhas, tais como as de alfabetização e as de criação de centros culturais, que visavam contribuir para a então necessária reforma de base.

O *Pererê*, assim como outros meios de comunicação da época, constituiu uma parte importante do aparelho ideológico do Estado. Dessa forma, reflete a arte ao nível da problemática levantada pelos questionamentos metacríticos desta realidade social.

Nota-se, portanto, que “Tudo pelo Brasil” reflete o nacionalismo exacerbado que era cultuado no período em questão. Com sua inesgotável riqueza simbólica, Ziraldo consegue, através de *Pererê*, transformar em arte uma parte da história do Brasil que foi de fundamental importância para o desenvolvimento do mesmo.

Somente uma figura mítica como o saci poderia dar conta de corresponder às expectativas que afloravam nos corações brasileiros e, por isso, é a ele que cabe a função de “salvador da pátria”. Devido a sua qualidade mítica, o saci-pererê é o único personagem capaz de realizar atos maravilhosos, proezas que não seriam possíveis aos outros personagens. De acordo com Helena Nagamine Brandão (op. cit., p. 51) no mito “os personagens podem fazer o que querem, isto é, o que o narrador quer: não há necessidade de ser plausível ou lógico em motivação. As coisas que acontecem no mito são coisas que acontecem somente em histórias”.

Embora os demais personagens que compõem a Mata do Fundão também sejam dotados de características fantásticas – o Pedro Vieira, tatu que conserta coisas e inventa apetrechos, o Moacir, jabuti que trabalha como mensageiro da turma, assemelhando-se a Mercúrio pelo capacete com asas etc – somente o saci consegue se desprender das amarras da realidade e, pelo uso da imaginação, da criatividade, encontra soluções para os mais variados problemas. Infere-se, então, que com o saci há um resgate do personagem pícaro – aquele que é astuto, sagaz.

Em consonância com Sidney Valadares Pimentel, “as aventuras narradas se desenvolvem na Mata do Fundão, uma das inúmeras fazendas que compõe o cosmo de *Pererê*, o que leva à constatação um tanto apressada de que as aventuras acontecessem no meio rural” (PIMENTEL: 1989, p. 60). O uso de um cenário rústico, com predominância de aspectos campesinos, ressalta o caráter rural que preponderou na vida econômica brasileira por tantos anos.

As divergências que permeiam as classes sociais, a diferença entre ricos e pobres, entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, também fazem parte da história “Tudo pelo Brasil”, na qual, de forma sutil, o autor consegue expressar esses conflitos simbolicamente. Isso é feito através da comparação/competição entre o tornado norte-americano, que, com sua impetuosa força, vem para destruir o Brasil; e o redemoinho que serve como meio de locomoção do saci, o qual une-se ao herói na tentativa de amenizar o mal causado pela presença do estrangeiro.

As relações de força e poder são perceptíveis inclusive no uso da dicotomia tornado x redemoinho, na qual o primeiro apresenta um caráter semântico que extravasa sua autoridade, associada ao aspecto financeiro que é atribuído ao que vem do exterior (país desenvolvido). Já o redemoinho, por apresentar forma gráfica semelhante ao sufixo que denota diminutivo no português do Brasil ( - inh - ), salienta o sentido pejorativo de inferioridade e, conseqüentemente, fraqueza; tudo isto, aliado ao conceito de país subdesenvolvido que a nação carrega, amplia a força de vontade, a responsabilidade, tornando o herói cada vez mais obstinado a reverter este papel.

Para atingir seu objetivo, além de força, estratégia e pensamento positivo, o saci/herói faz uso do famoso “jeitinho brasileiro”, ou seja, mesmo na pior situação consegue, por meio da astúcia e da malandragem, contornar o rumo das coisas. Outro elemento com o qual o saci/herói conta é a superstição, que nesta história aparece por duas vezes: 1. no momento em que o saci descobre que vem chegando um tornado e comenta que sua mãe adotiva – Mamã Docelina – não gosta do mês de agosto. Isto demonstra uma crença não baseada na razão, que o leva a temer coisas inócuas, como o mês mencionado; 2. no instante em que, após travar batalha com o tornado norte-americano, é arremessado a uma longa distância até bater com a cabeça no chão. Vendo-se salvo desta situação, o saci atribui sua salvação ao gorro vermelho. Nota-se a crença do saci neste objeto que, para ele, apresenta poder mágico. Esta crença tem fundamento que é atribuída à carapuça vermelha, a qual não deve tirar nunca da cabeça, o poder de torná-lo encantado, ágil e astuto.

---

<sup>1</sup> Retirado de CIRNE: 1971, p..32

O saci-pererê dos quadrinhos de Ziraldo apresenta-se como um herói populista a medida que busca defender os interesses do povo, mostrando-lhe simpatia e, ao manter um contato místico com as massas, assemelha-se aos grandes líderes populistas. Isto também ocorre por conservar as tradições coletivas e o povo como “depositários da virtude” (PIMENTEL: 1989, p. 61). Percebe-se uma semelhança entre a construção do herói populista em *Pererê* e o líder, também populista, Getúlio Vargas que o precedeu quando

pressentiu que o contato místico com as massas urbanas deveria ser o suporte de seu governo; daí, a necessidade de se desenvolverem a ideologia e a linguagem populista, a partir das necessidades da burguesia industrial em ascendência. Era preciso, para atingir esses objetivos, o desenvolvimento de toda uma *codificação* que permitisse o aliciamento das massas. (PIMENTEL: 1989, p. 62)

Essa comparação entre o saci/herói e Getúlio Vargas não foi elaborada de maneira aleatória, ao acaso. Ela se deu baseada no fato de que o governo populista de Vargas constituiu uma inovação na política, uma vez que aplicou medidas de diversificação e expansão do setor industrial, substituindo as importações pelo produto nacional. Assim também o *Pererê* de Ziraldo marca uma inovação artística quando apresenta um herói totalmente nacional, preocupado com as questões pertinentes ao povo brasileiro.

É comum encontrar na narrativa mítica a figura do saci representada por um negrinho que não ultrapassaria 50 cm de altura, estatura tal enfatizada pela crença na possibilidade de capturá-lo e aprisioná-lo numa pequena garrafa, dando ao responsável por essa proeza o poder de controlá-lo. O saci tornou-se famoso por suas ações estereotipadas, ou seja, travessuras que tiram a paciência e intrigam os homens, e pela fala inexpressiva, reduzida à mera solicitação de fumo e aos assobios que servem tanto para chamar seu redemoinho quanto para assustar os viajantes.

Entretanto, no *Pererê*, de Ziraldo, o saci assume uma importância tão fenomenal que se faz necessário transpor para o aspecto físico essa grandiosidade. Isso implica afirmar que o saci de suas histórias não apresenta o caráter exíguo pelo qual é popularmente conhecido. Pelo contrário, a representação de sua imagem é feita de maneira que corresponda aos seus feitos heróicos, o que enfatiza a notabilidade de suas ações quanto herói.

Em *Pererê*, o saci apresenta estatura mediana, proporcional a outros personagens, tais como os índios Tininim e Tuiuí e a Mamãe Docelina, por vezes sobressaindo-se em determinados quadrinhos e sobrepondo-se a certas imagens de fundo, como árvores e montanhas. Sua fala também não se mostra tão limitada como o era no mito, pois por meio dela, expõe suas opiniões com clareza e constrói sua liderança entre o povo da Mata do Fundão. Juntamente com o General Nogueira, mostra-se como um personagem maduro, responsável por seus próprios atos e, portanto, capaz de tomar a iniciativa diante de problemas. Em suma, o saci/herói de *Pererê* consegue harmonia entre sua característica física, sua fala e seus atos como herói.

O saci assume para si a responsabilidade de intervir na ação do tornado, impedindo que este espalhasse o caos na população e destruísse algumas cidades brasileiras. Com muita bravura e aliado ao seu redemoinho, o saci enfrenta o tornado e consegue desviá-lo para uma área que acredita ser a menos prejudicial para o país, pois é um lugar repleto de árvores e que não machucaria ninguém: a Selva Amazônia. A passagem do tornado pela selva trouxe como consequência a abertura de um longo caminho, dando ao saci a brilhante idéia de construir ali uma rodovia, que só se tornaria possível com a ajuda do General Nogueira. Afinal, este, que tempos depois tornou-se Professor Nogueira, mantinha uma grande amizade com o Presidente da República.

É fascinante como Ziraldo consegue articular o fato histórico, real com a arte, sem a intenção de apenas descrevê-lo; ele cria todo um contexto, uma situação, a partir do qual os fatos se desencadeiam e, mesmo que não obedeça a uma lógica realista, apresenta coerência ficcional. Isto proporciona ao leitor mais experiente a possibilidade de relacionar o fato real com o fato narrativo.

A rodovia a qual o autor faz alusão é a BR 153, mais especificamente o trecho que liga Belém a Brasília. Vale, então, ressaltar o contexto histórico em que esta foi inaugurada, visto que “Tudo pelo Brasil” reflete o nacionalismo que, na época, era cultuado e que, portanto, deu início à criação de rodovias que unificariam o país. Assim, em 15 de maio de 1958 foi criada a Comissão Executiva da Rodovia Belém-Brasília, que daria início às obras de construção. Em abril de 1960, uma caravana de automóveis e caminhões inaugurou a estrada, transportando políticos e jornalistas para a inauguração de Brasília.

Os mais de dois mil quilômetros da Belém-Brasília trouxeram benefícios sócio-econômicos para três estados – Pará, Maranhão e Goiás – sem contar com o Distrito Federal. Os reflexos na economia foram surpreendentes: os dois anos que a rodovia levou para ser construída propiciaram um crescimento nos vinte anos seguintes, chegando o Produto Interno Bruto (PIB) a atingir 600% de aumento. O então Presidente Juscelino Kubitschek foi responsável pelo primeiro passo rumo ao fim do isolamento e da estagnação econômica que assolavam os estados amazônicos. Áreas como essas deixaram de ser marginalizadas e foram integradas ao país, auxiliando na redução das tensões existentes em outras regiões e diminuindo, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

A organização gráfica e espacial dos quadrinhos também constitui-se como recurso expressivo que contribui para a problematização da expressão estética e que, associada a uma dinâmica estrutural, possibilita a criação de uma harmonia visual que engloba ritmo, movimento e temática. No 24º quadrinho de “Tudo pelo Brasil”, o leitor participa da emoção de se esconder em uma caverna junto com a turma da Mata do Fundão, quando ocorre a mudança da coloração de fundo (que passa a ser azul), demonstrando a pouca ou quase nenhuma quantidade de luz no ambiente.

A diminuição do tamanho dos quadrinhos que se encontram entre o 57º e o 73º, aumentando o número de quadros por página, associada ao uso do colorido das onomatopéias e interjeições, permite ao leitor compartilhar com o herói suas batalhas e conquistas, provocando o efeito desejado.

A quantidade maior de quadros em um número menor de páginas proporciona ao Autor (*sic*) a feitura de um ritmo estrutural interligado com a globalidade visual da própria página, se bem que os quadros — neste estória, como nas demais — sejam sempre *bem comportados*. (CIRNE: 1971, p. 53)

O último quadrinho ocupa toda a página justamente para destacar o valor que a própria rodovia assume não só no contexto histórico, mas também dentro da narrativa quadrinizada. Além disso, proporciona uma visualização longitudinal apresentando uma idéia do que seria a extensão da estrada Belém-Brasília.

(...) a diagramação [dos quadros], a partir de uma decupagem prévia, torna-se fundamental, e os planos ocupam áreas as mais variadas, desde as panorâmicas (verticais ou horizontais, grandes ou pequenas) até os simples quadrados.

Obtém-se na revista uma visão global da página, ao primeiro olhar, verificando-se a funcionalidade (ou não) dos cortes e as direções de leitura. (CIRNE: 1972, p. 36)

“Tudo pelo Brasil” destaca-se enquanto história em quadrinhos por apresentar informações importantes em se tratando do contexto social que reproduz e sobretudo por exaltar a inovação estética da qual Ziraldo é o precursor ao publicar uma obra de tamanha relevância e expressividade como o *Pererê*. Este constitui-se como uma arte voltada para o reflexo social que não aproveita somente um tema ou situação; há um desencadeamento e um desenvolvimento da temática social através dos objetos artísticos.

Pessoas afirmam constantemente que os jovens não têm apresentado interesse pela leitura e que cada vez menos procuram este tipo de atividade, mas a verdade é que esta constatação não encontra apoio em dados empíricos. Sabe-se que, dependendo do objeto de leitura, os jovens têm se maravilhado com o ato de ler. O gênero de histórias em quadrinhos, principalmente, vem sendo o material de leitura preferido de crianças e adolescentes, sem contar com aqueles que tinham o hábito de ler quadrinhos na infância e que o mantiveram depois de adultos. Isso mostra a importância desta narrativa montada pelo recurso de quadrinização e que possui diversos personagens, incluindo heróis e anti-heróis.

Porém, as histórias em quadrinhos são aceitas como objeto de leitura principalmente fora da sala de aula, limitando seu campo de atuação e privando os alunos das suas contribuições didáticas. Por terem sido criadas no século XX — momento em que muita coisa estava acontecendo no Brasil — as histórias contidas no *Pererê*, segundo as conclusões do trabalho, poderiam servir como auxílio no estudo de História, Geografia e demais disciplinas, pois retratam com clareza o contexto histórico da época.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CIRNE, Moacy. *A linguagem dos quadrinhos – o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.
- \_\_\_\_\_. *BUM! A explosão criativa dos quadrinhos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.
- MAGALHÃES, Basílio de. *O Folclore no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva et alli. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PIMENTEL, Sidney Valadares. *Feitiço contra o feiticeiro – histórias em quadrinhos e manifestação ideológica*. Goiânia: Cegraf, 1989.
- PINTO, Ziraldo Alves. *Todo Pererê*. Volume 1. São Paulo: Moderna, 2002.
- PINTO, Ziraldo Alves. *Todo Pererê*. Volume 2. São Paulo: Moderna, 2003.

## TEXTUAL GENRES AND MACHINE READABLE CORPORA: A RESEARCH APPROACH

Ivete Pauluk (PG – UFSC / UNICENTRO)

Licenciada em Letras Português/Inglês pela FAFI de União da Vitória. Especialista em Língua Inglesa pela FAFI de União da Vitória. Mestranda em Letras/Inglês e Literatura Correspondente pela UFSC / UNICENTRO. Professora de Língua Inglesa no Curso de Letras Inglês da UNICENTRO.

**RESUMO:** Este artigo objetiva em divulgar uma abordagem relativamente nova, assim como a sua aplicabilidade em algumas das diferentes perspectivas de investigações lingüísticas. De fato, as pesquisas baseadas em corpus tem sido aplicada em diferentes áreas lingüísticas, tais como a Lexicografia, Estudos de Gêneros e Estilística. O modo em que as palavras se comportam em uma determinada língua puderam ser melhor analisadas somente depois do uso de ferramentas computacionais desenvolvidas para pesquisas lingüísticas e a compilação de extensos corpora. Para que a pesquisa possa alcançar dados significativos e empíricos, as ferramentas computacionais devem ser aplicadas em um corpus que seja adequado aos propósitos da pesquisa. O principal objetivo deste artigo é explorar os fundamentos teóricos existentes sobre a Lingüística de Corpus, os quais poderão vir a dar suporte às futuras e atuais pesquisas de Gêneros textuais, assim como a propagação desta nova e incipiente abordagem de pesquisa lingüística.

**PALAVRAS CHAVES:** Estudos de Gêneros e Lingüística de Corpus.

**ABSTRACT:** This paper aims at reporting a quite new approach in language studies, as well as its applicability to investigate languages into some different studies perspectives. Indeed, corpus-based research has been applied in a great number of Linguistics areas, such as Lexicography, Genre Studies and Stylistics. In fact, the way that words behave in a given language could only be analyzed in depth after the advantage of extensive corpora compilation and technological tools designed for language investigations. To the purpose of achieving significant and empirical findings, machine tools might be applied in a corpus developed appropriately to the purpose of the research. The main purpose of this paper is to capitalize on the existent literature about Corpus Linguistics which, may endorses Genre Studies research. Moreover, corpus-based approach under discussion in this paper sets a long term goal of broadcasting research findings and assisting in forthcoming and also in current language research.

**KEY WORDS:** Genre Studies and Corpus Linguistics.

### 1. INTRODUCTION

Nowadays, linguists are able to carry out thorough language investigation manipulating computational tools. Indeed, computer's aids applied into language research has shown how Corpus Linguistics studies may become fruitfully in language analysis and description. In other words, studies based on large corpora analysis can reveal and promote broader perspectives in language investigation. In fact, corpus-based research has great potential for affording distinct Linguistics sub areas such as, Stylistics, Genre Studies and Sociolinguistics. Now that, technology has been extensively used by language scholars, several discussions have been raised towards this language research paradigm. Therefore, not only Corpus Linguistics status within Linguistics areas has been discussed, but also the definition and applicability of *corpus* terminology within language research.

McEnery & Wilson (1997) and Sardinha (2000) acknowledge the difficulty of placing Corpus Linguistics inside Linguistic Science. Granted that Corpus Linguistics is actually a brand new way to conduct research in language studies, the divergences about demarking and framing it within the scientific environment are quite comprehensible. Some language scholars consider Corpus Linguistics simply as a methodology, which enables the analysis of a vast amount of data. McEnery & Wilson (1997, p.02) emphasize this statement adding that Corpus Linguistics is not "an aspect of language requiring explanation or description". These authors compare Corpus Linguistics to other branches of Linguistics such as Sociolinguistics or Semantics. Thus, they properly consider Corpus Linguistics as a research approach in different Linguistic fields.

Nevertheless, there are other views related to this statement endorsed by other language scholars such as, Partington (1998) and Sardinha (2000). Their main argument is that Corpus Linguistics cannot be considered only a research method since, it may provide new knowledge about the language as well as formulate its own language philosophy across its analysis. Partington (1998) cites collocation as one of the main representative language phenomenon explored by corpus-based approach. Indeed, collocations could only have been efficiently studied after

computational devices had been applied into language research. That is because a vast amount of co-occurrences of a given word must be analyzed in order to definitely assert which words collocate with it in a given language or textual genre.

Computer tools help to carry out research based on how people use and manipulate the language, in contrast to how the language process occurs inside the mind. In other words, observing speaker's output, by means of written or oral speech, it is possible to challenge some assumptions based on introspection judgments towards the language process. One of the reasons for this shift in language studies relies on the advance of corpus-based investigation. In fact, before technological application in language research, quantitative analyses in language studies were not considered a reliable research method as it is nowadays. According to Sardinha (2000), in a recent past, corpora compilation was not done by programs and computational tools conversely, there were a lot of human manipulation involved in this process which, not only permitted a larger margin of errors but also could interfere in actual results. Besides the advantage of observing concrete language, Corpus Linguistics enables also a detailed investigation of a particular genre of text, a given language variety or any other language aspect.

Svartvik (1996) comments about the evolution and development of corpus in the early sixties. He cites Geoffrey Leech's work as an important work to support corpus studies which, was consisted of watching advertisement on television aiming thus, the extraction of real English ad words. Although his research was handily carried out, Leech could even assume in that age the prospects of Corpus Linguistics when he claimed that a detailed quantitative analysis helps to produce outcomes that are not easily visible. Svartvik (1996, p.12) adds Leech's position towards the computer role in language investigation that confirms his foresight in that age: "So technology here (as for centuries in natural science) has taken a more important role than that of supporting and facilitating research: I see it as an essential means to a new kind of knowledge, and as an "open sesame" to a new way of thinking about language." (Leech, 1992, p.106)

In conformity to Sardinha (2000), computers changed the history of corpus-based studies because they allowed the linguist to deal with large amount of data providing thus, a different view in analyzing languages. Manipulating a machine readable corpus through appropriate software tools, enables to identify, explore and deal with specific language phenomena. In addition, computers facilities may have assisted the increased number of corpus-based studies and turned Corpus Linguistics into a burgeoning field. This technological tool in language analysis had bound the great advance of Corpus Linguistics. As asserted by Leech (1992, p.105) "In the case of corpus linguistics, the new master is the computer, without which corpus linguistics could scarcely be having its come-back." Taking advantage of technology, quantitative studies may be yielded in language research since, analyzing large language samples may ensue new language evidences.

## 2. CORPUS LINGUISTICS CONTRIBUTIONS TO LANGUAGE STUDIES

Corpus Linguistics has shown that its approach to language studies may change many old conceptions about language. Partington (1998, p.01) asserts that "in many cases the evidence of language use obtained from corpora is able to refine, or even correct, the information that other resources provide". Granted that corpus-based approach is a quite new way of conducting language investigation, it is clearly evident that before its advantages, intuition was the most common way of describing languages. Definitely, there are marked differences between introspective judgements towards the language and observations made through corpora analysis. McEnery & Wilson (1997) highlight the advantages of corpus-based language investigation in that it is able to statistically demonstrate the evidences used in order to support a linguistic theory. Others linguists have also discussed the huge discrepancies between these approaches to language description.

Sinclair (1997, p.28) reports and compares the differences existent between corpus-based and introspection methods for conducting a language research. Indeed, the author argues that some introspective and intuitive researchers claim "to get closer to the abstract organization of the language by this method rather than by studying the output of spoken and written language as used in communication". He also adds that the tendency is that some researchers will change their research method now that, language evidences easily come to light and they can be manipulated with computational tools. In fact, gathering current linguistics computational advantages and appropriate corpora it is possible to extract sufficient evidences from real data.

In order to avoid any misunderstanding towards *real* definition, it means language produced by humans written or orally, without any research purpose. This research approach may change the current relation between the linguist and the data, since "it will become obviously unprofessional to select the evidence that suits a certain hypothesis." (Sinclair, 1997, p.29). This author also asserts that twentieth century's research did not have large corpora to manipulate, that is, there were a lack of language evidences in order to make definitive assertions towards

**Comentário:** Página: 5  
A second *as* is needed. ...*seen as as reliable as it is...*, and this makes it very confusing. I suggest rewriting the passage.

**Comentário:** Página: 5  
...was not done...

**Comentário:** Página: 5  
I am not sure I grasp the meaning of this sentence, but the reader wonders why the use of computers makes a difference, as have you not said anything about the reasons for that.

**Comentário:** Página: 5  
Has Svartvik written this? Or Leech has, and Svartvik is the editor of the book?

**Comentário:** Página: 5  
This first paragraph does not read like a review of the literature. Something is wrong here.

some language issues. However, Sinclair (1997) adds that instead of corpus-based method be engaged on inventing language it manages to capture existent samples.

In agreement to the referred author, intuition may give a common sense about languages because, it may not make accurate judgements about features invisible to naked eye. Moreover, Sardinha (1999) argues that humans barely notice ordinary language elements, in other words, they are able to notice what is different or irregular. Indeed, these two positions towards a scientific observation of language objects set computers as a key element to cope with this kind of investigation. It is valuable to note that either to observe what is invisible without technological tools or to verify some intuitive statements, computers play an undoubtedly role in language investigation.

In this sense, corpus linguistics does not invalidate intuition-based approach in investigations, because it is crucial in underlying language assumptions. McEnery & Wilson (1997, p.16) endorse this statement arguing that “a corpus and an introspection-based approach to linguistics are not mutually exclusive. In a very real sense they can be gainfully viewed as being complementary”. Positively, this overlap of methods can hold further discussions such as this shrewdly observed by Sinclair (1997, p.38) towards these distinct research approaches. He inquires about the reasons of “why is the evidence of what does occur given low priority beside speculative statements of what might occur, even though its chances are close to zero”.

In addition, McEnery & Wilson (1997) adds further corpus-based benefits in comparison to the distinct introspection-based approach in conducting research. They claim that corpora are promptly available in order to observe or verify previous research ensues and outcomes. This advantage may overwhelmingly support the evidences that was used to formulate theories about language.

According to McEnery & Wilson (1997), a clear definition of “corpus” becomes necessary now that Corpus Linguistics approach has been acknowledged as a feasible method into language research. He argues that many language researchers call their data, as “corpus” while it is most of time, a collection of texts. It does not mean that this kind of data based on samples of texts does not represent empirical findings. But the authors also highlight that “corpus is now almost synonymous with the term machine-readable corpus.”(McEnery & Wilson, 1997, p.14). Sardinha (2000) confirms that it is not possible to consider every database a corpus in Corpus Linguistics terminology since there are some principles to follow when constructing one.

In addition, there are several definitions provided by different linguists about what a corpus is. However, the author considered Sanchez’s (1995) definition as the most appropriate. First, he suggests that a corpus must be authentic, that is, produced by humans and existent in the target language. Then he emphasizes the importance of the corpus aim and its composition, in other words, it should be an instrument of linguistic analysis composed by contents carefully selected. After that, the author mentions the role of computers in compiling corpora. First, the database must be readable by computers and also be representative of a language or a specific genre. Moreover, to represent a specific language or dialect, the corpus requires a vast content. These demands can be supplied by computer facilities in terms of storing and manipulating data.

Sardinha (2002) also adds some issues about determining typical corpora sizes used in Corpus Linguistics Conferences and researches. His findings shows that there are no patterns applied to corpora in order to establish their representativeness. To the purpose of classifying a corpus as large, medium-size or small, the referred author used the samples of corpora used in Corpus Linguistics conferences namely, ICAME, PALC and TALC within the period from 1995 to 1998. The statistical results were given through the median of words existent in the corpora, and some findings of his research show that a corpus with less than eighty thousand words is considered small; between two hundred fifty thousand and one million is medium-size; while big corpora are those with ten millions words or more.

Although corpora have been considerably increased in size over last years, they may not be able to entirely represent a given language. Then, McEnery & Wilson (1997, p.08) imply that “language is non-enumerable”, that is, they are constantly being changed and reformulated by their users. For this reason, corpus-based researchers usually analyse “a sample of the language variety” in which they are interested (McEnery & Wilson, 1997, p.21). In short, the referred authors assert towards corpora in language investigation:

“So a corpus in modern linguistics, in contrast to being simply any body of text, might more accurately be described as a finite-sized body of machine-readable text, sampled in order to be maximally representative of the language variety under consideration” (McEnery & Wilson, 1997, p. 24).

Even though corpus-based researchers may take advantage of quantitative methods through computational tools, the final results are entirely of his/her responsibility, since according to McEnery & Wilson (1997, p.63) the

**Comentário:** Página: 6  
...a clear definition of corpus...

**Comentário:** Página: 6  
I cannot understand this passage.  
The context has been raising into?  
What does that mean?

quantitative analysis “forces the analyst to make a decision which is perhaps not a 100 per cent accurate reflection of the reality contained in the data”. Reasoning about data often allows distinct answers and findings about the same language phenomenon. However, Leech (1992) argues that researchers analyse their data according to how their theories are constructed. In other words, linguists often apply their knowledge about his/her Linguistics sub-area to corpus-based investigation in order to describe or empirically emphasize a given point of view. Thus, it should be noted that Corpus Linguistics does not present any previous Linguistics sub-area since, its main purpose is to provide large amount of data to promote the construction of new theories.

Indeed, Leech (1992, p.111) emphasizes Corpus Linguistics purpose when he claims that “observation contributes to theory more than theory contributes to observation”. This statement towards language research method contradicts the theory-data direction towards analyzing language. In fact, this statement may be linked to Sardinha(2000) and Partington (1998) claim that Corpus Linguistics provides a new language philosophy, since it helps in discovering new language issues. To put it in another way, observing large amount of data, by means of computational tools, may reveal some language behavior that is not visible by human eyes. Indeed, Sardinha (1999) adds that humans are not able to note what is typical in language, on the contrary, they notice what is different and uncommon.

Although intuition and empirical findings sometimes seems to be mutually exclusive in language research, they may actually work in a complementary way. Indeed, this interface of methods has been often used by corpus-based researchers. Partington(1998) both explains the way in which most of corpus-based researches are carried out and also endorses Sardinha (1999) claim about the invisibility of some language phenomena without computers aids:

“A researcher has an intuition about language, checks this against the data the corpus provides, and this checking process frequently suggests other avenues of research to be taken, often entirely unsuspected at the start of the process” (Partington, 1998, p.01)

Then, the computers’ role can be summarized as a research tool that helps the researcher to extract information from a large amount of texts. Naturally, the researcher is the responsible for the research’s findings, given that it is his responsibility of selecting an appropriate corpus to his investigation aim as well as, the correct use of statistical methods. McEnery & Wilson (1997, p.14) add that “in reality, nothing more than the processing of data to provide information occurs even on the most advanced super-computer”. Gómez (2002, p.265) highlights the differences between statistics and intuitive comparisons. He claims that “intuitive comparisons cannot always be used to tell us something significant about linguistic variation” while statistics may provide trustable numerical results which are used to draw linguistics inferences about the variety or language that they are representing.

Quantitative studies were not considered an important and reliable research approach in the 1950s, since the real use of the language seemed to be irrelevant for the strong research tendency in that age. In other words, the introspection as an analytical tool for the investigation of the language was in its heyday. Gómez (2002, p.265) asserts about the reasons that set empiricism inside linguistic investigations: “the increasing accessibility of linguistic corpora and the belief that theory must be based on language *as it is* have placed empirical linguistics once again at the foreground of linguistics.” Regarding empiricism and rationalism as two ancient analytical approaches to reality, McEnery & Wilson (1997) cites them as two different ways of conducting research also in Linguistics. Concerning empiricism in Linguistics, it may be possible to illustrate this approach assuming an investigation which relies on a corpus which embodies natural language data. However, rationalism is, according to McEnery & Wilson (1997, p.04) “a theory based on artificial behavioral data, and conscious introspective judgments”. Naturally, these characteristics are not consonant with corpus analysis.

### 3. SOME EXAMPLES OF CORPUS-BASED LANGUAGE INVESTIGATIONS

Recently, researchers who investigate words and their relations towards to the texts and even among their occurrences, can work with this quite new scientific method. Since twenty years ago, linguists were enabled to carry out reliable research basing their findings on empirical data. This remarkable advance in language studies was facilitate after the insertion of computers during the investigations. Before the development of powerful computer programs, measuring linguistic data was not considered a reliable research approach since it was done manually and tended to commit great errors regarding frequency of words or any other precise requirement.

The term collocation was first used by the British linguist J. R. Firth in 1957. He asserts that words should be analyzed and studied in context and not only through conceptual meanings. He claimed the famous slogan “you should judge a word by the company it keeps”. Regarding his observation towards words behavior as well as corpus-based approach, many research have been conducted through this investigation area perspective. Moreover, Longman dictionary (2001) defines collocation as “the way in which some words are often used together, or a particular combination of words used in this way: “*Commit a crime*” is a typical collocation in English.”

**Comentário:** Página: 6  
...were not considered...

**Comentário:** Página: 6  
What is meant by the *introspection of the language process*? Is it introspection as an analytical tool for the investigation of language? It is difficult to understand.

**Comentário:** Página: 6  
...of conducting research..., no plural.

**Comentário:** Página: 6  
...research in linguistics:

**Comentário:** Página: 6  
It is all right to put it this way, but rationalism and empiricism are two analytical approaches to reality, and represent a debate that has been going on for two thousand years. Thus, the matter goes way beyond research in linguistics.

**Comentário:** Página: 7  
The reference is too distant for the use of *latter*. I suggest repetition.

**Comentário:** Página: 7  
The modal *may* is not appropriate, *can* should be used, or perhaps simply *do*.

**Comentário:** Página: 7  
The verb *fit* is not appropriate. I suggest *be consonant with*.



Another notorious research about collocations was conducted by Biber, Conrad and Reppen (1998). They analyzed whether the words *big*, *large* and *great* can even be considered synonymous by thesauruses and dictionaries. However, their research findings has shown that each word tends to occur with particular kinds of words. For instance, *big toe* and *large number*. Granted that words tends to be selective regarding the use of other words, this particular corpus-based study could refute the previous information provided by the dictionaries towards their synonymies. McEnery & Wilson (1997, p.12) endorses this findings when they claim that "natural observation of data seems the only reliable source of evidence for such features as frequency". Indeed, measuring how frequent a word occurs in a text or in relation to others, seems to be the most often resource used by corpus-based researchers.

The most significant finding yielded by corpus-based investigation in lexicography are collocations. This term refers to the way that words relate to each other in a given language and in different contexts of use. This means that some words co-occur more frequently in order to represent better a given fact or opinion. Partington (1998, p.16) cites Hoey's (1991:6-7) definition about collocation as the most appropriate term applied in a corpus-based approach: "collocation has long been the name given to the relationship a lexical item has with items that appear with greater than random probability in its (textual) context." It precisely fits in corpus-based approach since computers allow a large quantity of language sample analysis, providing also statistic results about the words behavior in a given corpus.

Consequently, many other definitions were given to collocation. Those researchers who investigated the phenomena from a textual perspective argue that "collocation is the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text" (Sinclair,1991a.:196 cited in Partington, 1998, p.15). While the definition "collocative meaning consists of the associations a word acquires on account of the meanings of words which tend to occur in its environment." (Leech, 1974, p.20 cited in Partington, 1998, p.16) is considered as associative or psychological perspective. Partington (1998) argues that there are different kinds of collocations, that can vary from the most fixed phrases to items that can collocate with a wide range of words. The latter is the case of the most words in a lexicon, that is, most of words accept many different collocations. The referred author concludes that "every lexical item in the language has its own individual and unique pattern of behavior." (Partington, 1998, p.27)

Collocations are related to stylistic and genre of written texts. Research has shown that words occur together in a given context but do not in another context. Moreover, according to Partington (1998, p.17) "collocation normality is dependent on genre, register and style". Thus, words collocate with other words in a specific field or context, in order to express better an idea. In order to exemplify how collocations to a given word changes according to the context in which they are inserted, Firth (1957, p.195) cited by Partington (1998, p.17) conducted a research about the word "time". His final results shows that "time" collocates differently in a general language corpus (*saved, spent, wasted...*) and in a journalism corpus (*half, full, extra...*).

Some analyses carried out by Stubbs (1996) may illustrate some possible ways of conducting research in corpus-based genre studies. It should be noted that the use of the term "text types" here refers to genre. Indeed, the referred author does not make distinctions between these terms and classify them as "conventional ways of expressing meanings: purposeful, goal-directed language activities, socially recognized text types, which form patterns of meaning in the social world" (Stubbs, 1996, p.11). He also asserts about the importance of the audience and the purpose of the text, that is, text types usually fit an appropriate way of conveying meaning through texts. Stubbs (1996) purpose is to show statistically how patterns of words and grammar in a given text yield institutional ideologies and consequently, their aims. To the purpose of clarify his research approach I will report two previous studies conducted by him.

One interesting investigation conducted by Stubbs (1996) is the differences and similarities found between spoken and written genres. He declares that a very common assumption towards these genres is that written texts are more dense in information than oral texts. In order to verify whether this statement is accurate, it was necessary to find out the corpora lexical densities in order to verify which genre is more lexically elaborated. First, it is necessary to understand two essential concepts: lexical words and grammatical words. The former refers to words that express contents such as, adjectives, nouns and adverbs. The latter are words used to relate words, for instance: auxiliary verb, prepositions and conjunctions. Thus, the lexical density of a given text or corpus is "its relative proportion of lexical to grammatical words" (Stubbs, 1996, p.71). Given that written corpus (LOB corpus) was really more lexically dense than oral corpus (London-Lund corpus) the previous assumption was correct. However, the research findings pointed to unexpected facts such as lexical density among oral texts. The investigation revealed that the physical presence of the audience diminished the quantity of lexical density. On the other hand, texts without the audience presence (such as radio commentary and telephone answering machine), increased the lexical density.

Stubbs (1996) also conducted investigation to the purpose of verify the role of words and grammatical patterns in relation to ideological power. With this in mind, he investigated two distinct texts through a corpus-based approach, which enabled him to bring statistical data to test his previous assumptions. Stubbs selected two short texts (330-550 words) produced at the beginning of the last century. They were written by a British general called Baden-Powell who founded the Boys Scouts Association and the Girl Guides movements. These texts are his last messages to the participants of the referred movements, and at the same time, it is a picture of the society from that age, which had clear and distinct functions for boys and girls. In other words, these texts fits in a sexism view and textual analysis. Stubbs (1996) noticed that the word “happy” is the most frequent lexical word in both texts. However, the following frequent content word are quite different: for the boys they were “die”, “happiness” and “life”, while for the girls they were: “children”, “happiness” and “world”. After this finding, the linguist compared them to a corpus of 1.5 million words and noted that the word “happy” is frequent in both corpora. Stubbs (1996, p.89) claims that if a comparison is made between the texts written for the boys and for the girls with the written corpus LOB, “it becomes clearer which selections Baden-Powell has made from the potential of the language”.

#### 4. FINAL REMARKS

To sum up, this article aimed at giving an overview of some core concepts developed in Corpus Linguistics as well as some possible applications in lexicography, text types and stylistic research. In addition, this article also attempted to demonstrate that there are several ways in which research in different Linguistics sub areas can obtain benefits from corpus-based methods. As have been shown in this paper, genre studies, lexicography and corpus based research may be complementary rather than mutually exclusive in that, empirical findings may be useful to support or reject previous hypotheses and assumptions towards some genre features. Indeed, text types and stylistic investigation has been used not only in Linguistics but also in different social areas. In particular, Stubbs (1996) highlights the importance of these works in criminal trials where some tests towards the originality of some verbatim interview transcripts become necessary. He also carried out an investigation about several linguistics features in order to verify whether a judge’s language style is able to influence the jury’s decision. In other words, research findings about the distinctions between written and oral language may support some evidences about the veracity of such transcriptions. That is because corpus-based investigation has great potential for affording substantial evidences in this kind of investigation since, it is drawn on empiricism that is, it deals with quantitative and statistic analyses. Moreover, the corpus-based approach under discussion in this paper sets a modest long term goal of broadcasting research findings and assisting in forthcoming language research.

#### 5. REFERENCES

- BIBER, D.; CONRAD, S. & REPPEN, R.N. **Corpus linguistics: Investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- GÓMEZ, P.C. Do we need statistics when we have linguistics? In: **D.E.L.T.A** n° 18, São Paulo, 2002 p.233-271.
- LEECH, G. Corpora and theories of linguistic performance. In: SVARTIVIK, I.(Org.) **Directions in corpus linguistics proceedings of nobel symposium** n° 82, Berlim: Norton de Gruyter, 1992 p.105-122.
- MCENERY, T. & WILSON, A. **Corpus linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.
- PARTINGTON, A. **Patterns and meanings: Using corpora for english language research and teaching**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- SARDINHA, T.B. Corpus linguistics: history and problematization. In: **D.E.L.T.A** n° 2, São Paulo, 2000 p.323-367.
- SARDINHA, T.B. Tamanho de corpus. In: **The Especialist** n° 23, São Paulo, 2002 p.103-122.
- SARDINHA, T.B. Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem. In: **DIRECT Papers** n° 40, São Paulo, 1999.
- SINCLAIR, J. M. Corpus evidence in language description. In: WICHMANN, A.; FLIGELSTONE, S.; MCENERY, T. & KNOWLES, G. (Org.) **Teaching and Language Corpora**. New York: Addison Wesley Longman, 1997 p.27-39.
- STUBBS, M. **Text and corpus analysis**. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 1996.
- SVARTIVIK, J. Corpora are becoming mainstream. In: THOMAS, J. & SHORT, M. (Org.) **Using corpora for language research**. New York: Longman Publishing, 1996 p.3-13.

**IDENTIFICAÇÃO:**

Nome completo: Ivete Pauluk

Titulação: Especialista em Língua Inglesa e Mestranda em Letras/Inglês.

Área de atuação: Lingüística

Endereço: Rua Argemiro de Paula, 712      Rebouças/PR      CEP: 84.550-000

Telefone: (42) 457-2150

E-mail: ivepauluk@yahoo.com.br

## UM MITO E UM VERBETE : O SACI NO CONTO DE CLARICE LISPECTOR

Alciléa Morais da Silva  
Carla da Costa Silva  
Elizete Rodrigues Fernandes  
Orientadora: Sonia Monnerat

### Resumo:

Este trabalho tem como proposta central analisar o mito do Saci e a apropriação do gênero textual do verbete no conto "Do que eu tenho medo?", que integra o livro *Como nascem as estrelas*, da autora Clarice Lispector, que conta para cada mês do ano uma história do folclore brasileiro. A investigação parte do pressuposto de que a prosa narrativa do conto em questão se apropria de procedimentos característicos de outros gêneros textuais, destacando-se, no caso presente, elementos associados ao mito e ao verbete. Entendendo o mito segundo a concepção de que é um gênero narrativo que faz parte da identidade de um povo, como "uma composição simples que tem uma preocupação explicativa, atendendo a necessidade que temos, seres humanos, de darmos sentidos a coisas e fenômenos que nos cercam" (Bakhtin, 1992), no estudo da figuração do Saci no conto indicado serão evidenciados, por um lado, elementos associados ao discurso do mito e, por outro, a apropriação de outros elementos próprios da escrita do gênero dos verbetes, que têm a função de explicar, através da metalinguagem, o significado das palavras de uma determinada língua, como no exemplo da definição "é um diabinho de uma perna só (apesar de miraculosamente cruzar a perna)" (Lispector: 1999, p.40), situando o personagem que é retratado por Clarice Lispector como um saci maroto e brincalhão. As conclusões do estudo apontam para a presença na Literatura Infanto-Juvenil escrita por Clarice Lispector de uma narrativa que, de modocriativo, associa elementos tradicionalmente presentes nos gêneros do relato do mito, do conto e do verbete.

Palavra-chave: Conto- Mito- Verbetes

Alciléa Morais da Silva  
Licenciatura Plena em Português/ Inglês  
Faculdades Integradas Simonsen – RJ  
Pós-graduanda Lato Sensu em Letras no Curso de Especialização em Literatura Infanto-Juvenil  
Universidade Federal Fluminense  
Professora do Ensino Fundamental da Rede Privada – Rio de Janeiro – RJ

Carla da costa Silva  
Licenciatura Plena Português/Literatura  
Universidade Estácio de Sá – RJ  
Pós- graduanda Lato Sensu em Letras no Curso de Especialização em Literatura Infanto –Juvenil  
Universidade Federal Fluminense  
Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Magé – RJ

Elizete Rodrigues Fernandes  
Licenciatura Plena em Português/ Literatura  
Universidade Gama Filho – RJ  
Pós-graduanda Lato Sensu em Letras no Curso de Especialização em Literatura Infanto-Juvenil  
Professora do Ensino Fundamental e Médio da Rede Privada – Rio de Janeiro - RJ

A análise da presença dos gêneros textuais, mito e verbete no conto, "Do que eu tenho medo ?", que integra o livro *Como nasceram as estrelas*, da autora Clarice Lispector é a proposta deste trabalho que fará uma investigação de como a prosa narrativa se apropria destes gêneros.

Analisaremos o Mito do Saci neste conto, levando em consideração o pressuposto do mito como um gênero que faz parte da identidade de um povo e veremos como é relacionado este gênero narrativo com as características do verbete no conto de Literatura Infanto-Juvenil escolhido, escrito de forma criativa, veiculando elementos tradicionais de nossa cultura.

### Mito – Verbetes – Conto

Este trabalho tem como proposta central analisar o mito saci e a apropriação do gênero do verbete no conto "Do que eu tenho medo ?", que integra o livro *Como nasceram as estrelas*, da autora Clarice Lispector, que conta para cada mês do ano uma história do folclore brasileiro.

A investigação parte do pressuposto, de que a prosa narrativa do conto em questão se apropria de procedimentos característicos de outros gêneros textuais, destacando-se no caso presente, elementos associados ao mito e ao verbete. Entendendo o mito segundo a concepção de que é um gênero narrativo que faz parte da identidade de um povo, como “uma composição simples que tem uma preocupação explicativa, atendendo a necessidade que temos, seres humanos de darmos sentido fenômenos que nos cercam” Bakhtin, ( 1992 ), no estudo da figuração do Saci no conto indicado serão evidenciados, por um lado, elementos associados ao discurso do mito e, por outro, a apropriação de outros elementos próprios da escrita do gênero dos verbetes, que têm a função de explicar, através da metalinguagem, o significado das palavras de uma determinada língua, como no exemplo da definição “é um diabinho de uma perna só ( apesar de miraculosamente cruzar a perna )” Lispector (1999, p, 40 ) , situando o personagem que é retrato por Clarice Lispector como um saci maroto e brincalhão.

As conclusões do apontam para a presença na Literatura Infanto-Juvenil escrita por Clarice Lispector de uma narrativa que, de modo criativa, associa elementos tradicionalmente presentes nos gêneros do relato do mito, do conto e do verbete.

Os gêneros : algumas considerações

A competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes levou –os à diferenciação de determinados gêneros de textos, para saber se um texto é uma anedota, um poema, etc. A competência textual de um falante permite-lhe ainda, averiguar se em um texto predominam seqüências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ ou argumentativo.

Bakhtin (1953), ( 1992 ; 179), escreve:

“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) . O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu 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.”

Assim sendo, todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo.

Tais formas constituem os gêneros, “ tipos relativamente estáveis de enunciados”, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados as diferentes situações que determina um gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica. Por esta razão Bakhtin distingue os gêneros primários dos secundários. Enquanto os primeiros ( diálogo, carta, situações de interação face a face ) são constituidor, em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, os segundos são relacionados a esferas públicas e mais complexas, de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada, absorvendo e transmutando os gêneros primários.

Contudo, a concepção de gênero de Bakhtin não é estática, pelo contrário, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte.

Em termos bakhtinianos, um gênero pode ser caracterizado assim em: gêneros que possuem uma forma de composição, um plano composicional, além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo, trata-se de entidades escolhidas tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Para Schnewby e Bronckart ( 1944 ), o gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que um sujeito – o enunciator – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero.

Segundo Schnewly e Dolz ( s.d. ) desenvolvem a idéia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos, escritos ou orais. Eis hipotetizam que para articular as diversas práticas de linguagem, é através dos gêneros – vistos como formas relativamente habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem – que essas práticas se “encarnam” nas atividades de aprendizagem, justamente em virtude de seu caráter intermediário e integrador.

De acordo com as postulações de Adam ( especialmente, 1993 ) , Schneuwly, Dolz e Bronckart defendem que todo texto é formado de seqüências, esquemas lingüísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais. Cabe ao produtor escolher, dentre as seqüências disponíveis – descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa, dialogal – a que lhe parecer mais adequada, tendo em vista os parâmetros da situação.

### O Mito: História e Literatura

Partiremos da concepção de que o Mito é uma narrativa de composição simples porque resulta de “criação espontânea”, diferenciando-se por exemplo dos romances medievais ou das novelas de cavalarias, que, que apresentam uma forma rudimentar, artisticamente mais elaborada. O mito tem uma preocupação explicativa, atendendo a uma necessidade que se tem de dar um sentimento para as coisas e para os fenômenos.

Os temas enfocados pelos Mitos são referentes às raízes culturais de um povo, revelando-nos o seu conhecimento de mundo, seu modo de ver a realidade, logo, o Mito constitui de um gênero narrativo que faz parte da construção da identidade de um povo.

Ao se fazer uma investigação sobre o surgimento do Mito, observamos que sua origem perde-se no princípio dos tempos, pois são narrativas tão antigas quanto o próprio homem; e nos falam sobre deuses, heróis fabulosos ou situações em que o sobrenatural domina. Importante ressaltar que os mitos estão sempre ligados a fenômenos inaugurais como a genealogia dos deuses, a criação do mundo e do homem, a explicação mágica das forças da natureza etc.

Percorrendo a história da humanidade, verificamos que o Mito e a história caminham juntos e que explica o outro, pois o Mito (construído pela imaginação pela imaginação, pela intuição do homem) responde pela zona obscura e enigmática do mundo e da condição humana e a história (construída pela razão) responde pela parte clara, apreensível e mensurável pelo pensamento lógico.

Para o homem primitivo, a criação dos Mitos foi uma necessidade religiosa e, para o homem moderno, a interpretação resultou, inicialmente, de uma necessidade científica, porque neles está a raiz de cada cultura e de cada história.

Desde as origens, Mito e Literatura andaram ligados, pois não existe Mito sem palavra literária por isso possuem importância fundamental nos estudos humanísticos, nos quais estão inseridos os estudos da literatura e da Arte. Hoje, podemos analisar e comprovar que os Mitos foram utilizados por vários escritores tanto na Literatura adulta quanto na literatura para crianças, trazendo para seus leitores, livros repletos de ilustrações e desenhos que representam os Mitos de cada região ou país “Os Mitos do pavor, constituem o basalto das crenças do povo em qualquer paragem do mundo”.

### O Mito no Brasil

O Mito conserva situações que, sem ele, estariam esquecidas e, segundo Lévi-Strauss (1967), “a importância do Mito não está em seu conteúdo, mas em sua estrutura, uma vez que revela processos mentais universais”, logo, concluímos que o Mito consagrou-se como um meio de buscar a verdade, o sentido e significado das coisas, por essa razão ele é verdade para o povo que o cultiva.

No Brasil, podemos encontrar vários Mitos, alguns exportados da Europa, como por exemplo: Lobisomem, a Mula-sem-cabeça entre outros, “uns vinte são exportações da Europa para essa terra de Santa Cruz” (Luís da Câmara Cascudo, (1969, p. 123) e, segundo ele, esses emprestaram elementos aos que existiam no Brasil, mas o Mito pode possuir o nome indígena e se europeu, como por exemplo a Iara.

O indígena deixou para a cultura brasileira, alguns de seus companheiros das trevas, das matas e dos rios e dentre eles estão o Curupira, Caipora, Boi-Tatá, a Cobra Grande Amazônica e o Saci Pererê, de que este trabalho se propõe investigar.

Dentre muitos Mitos no Brasil faremos, no entanto, uma breve investigação sobre o Mito que este trabalho se propõe analisar, o Saci; este é o mais recente dos assombros nacionais, surgiu na segunda metade do século XIX e seria uma Divindade de origem Indígena (dos primeiros índios a manterem contato com os portugueses, portanto o Tronco Lingüístico Tupi-Guarani), na função desta divindade era o controle, sabedoria e manuseios de tudo que estava relacionado as plantas Medicinais, como Guardião das sabedorias e técnicas de preparo e uso de chás, concentrados e outros medicamentos feitos a partir de plantas. Como suas qualidades eram as da Farmacopéia, também era atribuída a ele o domínio das matas onde guardava estas ervas sagradas, costumava confundir as pessoas que não pediam a ele a autorização para a coleta destas ervas.

O Saci Pererê é de popularidade máxima e prestigiosa, é inquieto, com um capuz vermelho, possui uma perna só e fuma cachimbo de barro. Segundo Câmara Cascudo, o uso do fumo é bem brasileiro e a perna única do Saci é recordação de seres das fábulas européias. Este pode determinar redemoinhos e prefere as horas

crepusculares e noturnas, é noturnas, é responsável por infinitas diabruras e travessura, “mesmas travessuras dos anões europeus, atrapalhadores da tranqüilidade caseira” (Luís da Câmara Cascudo, ( 1969, p. 151), gritando, assobiando, traçando a crina dos animais , sacudindo a ramada das árvores, espantando os gados, esgotando os cavalos e assombrando os caminhos, não ajuda caçadores e nem comanda caças.

Dentre os estudos, encontramos várias versões para o saci e, ainda, registros sobre o saci-ave. Observamos que existem três espécies de saci: trique, saçurá e o pererê. O saci-trique emite um ruído característico (“Trique”); saçurá é um negrinho de olhos vermelhos e o saci-pererê é o mais comum e corresponde às descrições por nós conhecidas.

Monteiro Lobato em seu livro “O Saci” foi responsável pela popularização desse duende travesso. Em suas histórias, Lobato conta que os sacis nascem em “sacizeiros”, taquaruçus que ficam na parte mais espessa das florestas. Ficam sete anos dentro dos gomos antes de poderem sair, e depois vivem no mundo por 77 anos.

Sendo um Mito profundamente enraizado no tecido social fazendo parte do patrimônio cultural.

## Verbetes

“Seria impossível fazer a história do mundo e descrever a natureza e a história da ciência sem os dicionários ou enciclopédias”(Mário Vilela).

A concepção lexicográfica do termo verbete, ou seja, conjunto de acepções e exemplos de uma entrada em dicionários, glossários e enciclopédias, data, em língua portuguesa, de 1947, como define o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001):

Na literatura de origem dicionarística, a definição consiste numa forma de explicar a inter-relação entre signos lingüísticos isolados e conceitos mentais. Ao destacar estas inter-relações, o emissor explica o sentido das palavras. “Definir é uma das contingências do cotidiano”, que se realiza em construções denotativas e conotativas (Garcia, 1967: 323).

## O verbete e outros gêneros textuais

Os verbetes se fazem presentes em outros gêneros textuais, mostrando que o verbete extrapola as barreiras dos dicionários e das enciclopédias.

Saci – s.m.(tupi saci) 1 folc Entidade maléfica em muitas oportunidades graciosa e zombeteira em outros, representada por um negrinho de uma só perna, carapuça vermelha na cabeça, amigo de fumar cachimbo e que, durante a noite, anuncia-se pelo assobio misterioso e difícil de localizar-se, e diverte-se criando dificuldades, como espantar o gado, os cavalos no pasto e espavorir os viajantes nos caminhos solitários. Michaelis 2000 – Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.

Novo Dicionário Brasileiro – Melhoramentos Ilustrado – 7ª Edição – Volume V – 1971.

Saci, s.m. Entidade fantástica, negrinho de uma só perna, às vezes maléfico, às vezes brincalhão. / Saci-Cererê, saci-pererê.

Enciclopédia Século XX – 13º Volume – dicionário livraria José Olimpio Editora.

## Características do Conto

O conto vem ser a narrativa que tem vida porque sob signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo, nos nossos tempos , em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam idéias e contam casos.

Para Júlio Casares, há três acepções da palavra *conto* que Júlio Cortázar utiliza no seu estudo sobre Poe: relato de um acontecimento; narração oral ou escrita de um acontecimento e fábula que se conta às crianças para diverti-las portanto todas apresentam um ponto comum: são modos de se contar alguma coisa e, enquanto tal, são todas narrativas.

O *contar* (do latim *computare*) uma história, em princípio, oralmente, evolui para o registrar as histórias por escrito. Mas o *contar* não é simplesmente um *relatar* acontecimentos ou ações. Logo *relatar* implica que o *acontecimento seja trazido outra vez*, isto é: re (outra vez) mais latim (traduzido), que vem de fero (eu trago). Por vezes é trazido outra vez por alguém que ou foi testemunha ou teve notícia do acontecido.

No conto, no entanto, não se refere só o acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não tem limites precisos. Um relato, copia-se, um conto, inventa-se, afirma Raúl Castagnino.

## O Conto Literários

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a variação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. Que vem depois, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter *literário*.

A voz do contador, seja oral, ou seja, escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no *modo de contar* e nos *detalhes* do modo como se conta - entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões -, que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório.

Estes recursos criativos também podem ser utilizados na passagem do conto oral para o escrito, ou seja, no registro do conto oral para o escrito, ou seja, no registro dos contos orais: qualquer mudança que ocorra, por pequena que seja, interfere no conjunto da narrativa. Mas esta voz que fala ou escreve só se afirma enquanto contista quando existe um resultado de ordem estética, ou seja, quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto, nesta que já é, a esta altura, a *arte do conto*, do conto literário. Por isso, nem todo *contador de estórias* é um contista.

Estas afirmações só se consolidam mesmo numa obra estética quando a voz do *contador* ou *registrador* se transforma na voz de um *narrador*: o narrador é uma criação da pessoa; escritor, é já “ficção de uma voz”, na feliz expressão de Raúl Castagnino, que, aparecendo ou mais ou menos de todo modo dirige a elaboração desta narrativa que é o *conto*. Estes modos variados de narrar por vezes se agrupam, de acordo com alguns pontos característicos que delimitam gênero.

A elaboração do conto, segundo Poe, é produto de um extremo domínio do autor sobre os seus materiais narrativos. O conto, como toda obra literária, é produto de um trabalho consciente, que se faz por etapas, em função desta proposta, a conquista do *efeito único*, ou impressão total. Tudo porém de minucioso cálculo. Assim, tendo o contista.

“concebido com cuidado deliberado, um certo efeito único e singular a ser elaborado, ele então inventa tais incidentes e combina tais acontecimentos de forma a melhor ajudá-lo a estabelecer este efeito preconcebido. Se sua primeira frase não tende à concretização deste efeito, então ele falhou em seu primeiro passo. Em toda composição não deve haver nenhuma palavra escrita cuja tendência, direta ou indireta, não esteja a serviço deste desígnio preestabelecido.”

Estas considerações atentam já, sistematicamente, para uma característica básica para a construção do conto: a economia dos meios narrativos. Trata-se de conseguir com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido.

Vale ressaltar os pontos comuns de pensamento entre Tchekhov e Poe, no quesito *brevidade* que permanece como elemento caracterizador do conto: “Brevidade, na imprensa menor, é a maior das virtudes” (p.107). E tal como Poe, afirma que mais vale dizer *de menos que demais*: “Mas em contos é melhor não dizer o suficiente que dizer demais, porque – não sei por quê! ... (p.106). Nisto estão de acordo, a respeito da brevidade.

No conto analisado foi possível observar e constatar as características desta narrativa com base nos teóricos.

#### Análise do conto

Seguindo o pressuposto de que o Mito do Saci faz parte da representação da identidade do povo brasileiro a autora Clarice Lispector utiliza deste gênero textual para narrar o conto “Do que eu tenho medo”, que integra o livro “Como nasceram as estrelas”, levando o leitor a uma aproximação da construção da personalidade do Saci e suas características, se apropriando também do verbete.

Partiremos do princípio de que uma das características do conto é individualizar personagens, suas ações, espaços, o tempo particularizado. Principal situação particularizada que justifica ser conto está: colocar fumo no cachimbozinho e suas brincadeiras de Saci. A ação individualizada é o fato dela ter colocado fumo e como ele pode aparecer para ela (narrador) como aparecer para outro. Nesta narrativa, observamos que o narrador-personagem apresenta ao leitor um Saci que é representado pela letra maiúscula e outro saci representado pela letra minúscula. A partir desta observação, verificamos dois momentos; o Saci que tem suas ações vivenciadas e presenciadas pelo narrador-personagem e o saci que dentro do texto apresenta o lado mais genérico.

Pelo tipo de representação do Saci feita no texto, pode-se supor que o narrador se dirija preferencialmente a leitores urbanos não familiarizados com a personagem mítica em questão. Este mito está



relacionado com a mata, aquela criatura que protege a natureza, sendo que há diferentes versões deste mito. Percebemos na última frase que ele vive nas matas “pondo fogo na mataria toda”, logo o saci é mítico.

Inicialmente, observamos a interação entre narrador/leitor, pois, além do conto ser narrado em primeira pessoa embora seja usado uma norma culta, a autora usa uma linguagem clara conseguindo atingir os leitores logo no início do conto quando o narrador-personagem faz uma confissão de seus medos “...tenho meus medos. E você vai rir de mim quando souber do que receio tanto.”( p.40, l.5 ) e em “Mas que alívio em já ter confessado”( p.40, l. 7), fazendo, contudo uma mediação com o leitor na busca de captar a confiança, a credibilidade deste, porque neste momento do texto o eu/narrador constrói um personagem que entra em contato com o Saci, isso é uma prova de que o narrador interpela o leitor provando através do contato, pelo fumo, brincadeiras e pedidos. O saber pessoal é formado um testemunho de algo que pode ser confirmado por muitos exemplos: “Mosca na sopa ?” (p.41, l.7 ), “Dona-de-casa?”( p.41, l. 12 ).

Ao tecer esta narrativa a autora, usou uma forma abreviada de apresentação da personagem que se prende a aspectos genéricos tanto descritivos quanto físicos, características de gosto e de ações costumeiras do saci, apropriando-se do verbete, como um texto informativo, um saber impessoal. Contendo elementos que permitem dá aproximação ao gênero citado pelo fato de encontrarmos ações. Encontramos no conto a apropriação do verbete “Devo dizer que não é uma pessoa de fazer grandes maldades. É mas faz as pequenas e marotas.”, ( p. 40, l 17 ) notamos neste trecho a semelhança do verbete, segundo Câmara cascudo, no livro, *Antologia do Folclore Brasileiro*, “O Saci é responsável por infinito diabruras inexplicáveis.” Partindo para o verbete, observamos no dicionário(1) , que a palavra diabruras significa “travessuras de criança” e concluímos que estas travessuras se relacionam as pequenas maldades citadas no conto.

Percebemos que o narrador estabelece um forte relacionamento com o Saci porque ela também apronta das suas com ele ( Saci ) quando mistura ao tabaco um pouco de pólvora, mas se justifica dizendo que não queria matá-lo. Em seguida ela nos comunica que o seu instrutor foi o próprio Saci. A frase “Acho que tenho dito.” estabelece uma dúvida com relação ao personagem pois não sabe se pode confiar em sua ameaça.

1 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio Dicionário Escolar*. São Paulo, Nova Fronteira, 2001.

#### Referências Bibliográficas

- BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, orgs. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro, Lucena, 2002. p. 232.
- BOSI, Alfredo, org. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo, Cultrix, 1975.
- BRANDÃO, Helena Nagamine, Coord. *Gênero do discurso na escola, Mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo, Cortez, 2000.
- CÂMARA, Luís da Cascudo. *Folclore do Brasil*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967.
- CASTAGNINO, Raúl H. *Cuento-artefacto y attficios del cuento*. Buenos Aires, Editorial Nova, 1977.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil :Teoria, análise, didática*. São Paulo, Moderna, 2000.
- CORTÁZAR, Júlio. *Valise de Cronópio*. Trad. De Davi Arrigucci Júnior. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- FERREIRA, Aurélio de Hollanda. *Dicionário escolar*. São Paulo, Nova Fronteira, 2001. p. 490
- GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto. Série Princípios*. São Paulo, Ática, 2000.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, 1933. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. *Como nasceram as estrelas*. Rio de Janeiro, Rocco,1997.

## O GÊNERO TEXTUAL “ANÚNCIO PUBLICITÁRIO” NOS LIVROS DIDÁTICOS (LDs) DE FRANCÊS LINGUA ESTRANGEIRA (FLE) PARA APRENDIZES ADULTOS : UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO ESCRITA<sup>1</sup>

Mariana Pedrosa de OLIVEIRA (PG- UEL)<sup>2</sup>

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

*RESUMO:* Fundamentado na concepção do gênero como objeto de ensino-aprendizagem de línguas (Schneuwly e Dolz, 1998), na teoria de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (1982) e no interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999), este trabalho tem por finalidade tecer algumas considerações acerca do “anúncio publicitário” como gênero textual presente nos LDs de francês língua estrangeira (FLE) para adultos. Trata-se de uma investigação diagnóstica, cujo objetivo primordial é analisar o emprego do gênero “anúncio publicitário” em atividades de produção e compreensão escrita em FLE, averiguar se essas atividades propostas pelos LDs conduzem de fato a uma análise e produção de gênero, ou se simplesmente conduzem os aprendizes a uma análise linguística para reprodução textual.

*Palavras-chaves:* anúncio publicitário, livro didático, francês língua estrangeira.

*ABSTRACT:* Based on the concept of genre as a language learning and teaching object (Schneuwly e Dolz, 1998), on the genre theory conceived by Bakhtin (1982) and finally, on the Bronckart’s socio- interactionist approach to language(1999), this paper aims at presenting some assumptions about the advertisement as a textual genre present on coursebooks designed for adults learning French as a foreign language (FFL). It is a diagnostic research whose main purpose is to analyze the ways in which the genre-referred above is exploited in FFL reading and writing activities and also, to verify if these activities suggested by FFL coursebooks lead students to a genre-based approach indeed, or if they simply lead students to a linguistic analysis for textual reproduction.

*Keywords:* advertisement, coursebook, French as a foreign language (FFL).

### 1. Introdução

“Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”. (Marcuschi, 2003:35)

Corroborando a fala de Marcuschi, os gêneros estão presentes em todo e qualquer domínio da atividade humana. São frutos de contextos sócio-históricos definidos, e não criações livres e independentes. Assim, os gêneros textuais são parte integrante de nossa existência enquanto seres atuantes na e sobre a linguagem, do mesmo modo que os membros inferiores e superiores, órgãos e tecidos são partes integrantes de um todo; neste caso, o corpo humano. É impossível imaginarmos um corpo sem uma ou mais partes que o compõem, pois são elas que caracterizam sua unidade e totalidade. Igualmente, qualquer ação na e sobre a linguagem só é viável graças aos gêneros.

Consoante Bakhtin (1982: 277-326), todo enunciado pertence a um determinado gênero. Portanto, para que um enunciado se manifeste em um dado gênero, é essencial a existência de um canal, entendido neste contexto como

<sup>1</sup> Trabalho apresentado à disciplina 2LET218 – Gêneros do Discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de línguas do programa de pós-graduação *strictu sensu* da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Disciplina ministrada pelas Profas. Dras. Elvira Lopes Nascimento e Vera Lúcia Lopes Cristovão, a quem a autora gostaria de expressar seus sinceros agradecimentos.

<sup>2</sup> mpedrosa01@yahoo.com.br

um meio físico para a materialização do gênero. Nesta perspectiva, esta pesquisa buscará tecer algumas considerações sobre o gênero “anúncio publicitário” veiculado nos livros didáticos de francês língua estrangeira para adultos.

Dentre as inúmeras razões que justificariam a escolha do gênero “anúncio publicitário” como objeto deste estudo, apontarei duas que me parecem importantes para a compreensão deste trabalho. Primeiramente, pelo fato de estarmos constantemente expostos ao gênero em questão. O anúncio publicitário está presente em vários contextos, e é veiculado em diversos suportes, como, por exemplo, televisão, rádio, internet, jornal, revista, informativo, livro didático e muitos outros. Dentre os suportes acima enumerados, tomarei o livro didático, como recurso importante e amplamente utilizado no processo de ensino/aprendizagem de línguas, visto que em muitos casos, é o único material pedagógico do qual professores e alunos dispõem. No âmbito deste estudo, analisar-se-á o livro didático conforme a visão interacionista sócio-discursiva descrita em Cristovão (2003) que define o material didático como uma ferramenta, que, uma vez transformada, transforma também a atividade de linguagem nele presente.

O segundo motivo pelo qual este trabalho se justifica diz respeito à natureza do gênero escolhido. Trata-se de um gênero complexo, de caráter intersemiótico, uma vez que este é constituído de dois tipos distintos de linguagem: verbal e não-verbal (imagens). Assim, para que se possa apreender todos os significados possíveis de um anúncio publicitário qualquer, é essencial entender e interpretar o modo como as duas linguagens que o compõem significam.

Conforme o exposto acima, será lançado um olhar sobre o gênero “anúncio publicitário” veiculado nos livros didáticos de francês língua estrangeira à luz da definição de gêneros proposta por Bakhtin (op.cit.) e posteriormente adotada por Bronckart (1999). Serão abordados também alguns critérios criados por Bronckart (op.cit.) para a determinação de um gênero, além da noção de gêneros como objeto de ensino e aprendizagem de línguas (Dolz e Schneuwly, 1996), a definição de capacidades de linguagem conforme Dolz, Pasquier e Bronckart (apud Dolz e Schneuwly, 1996) e algumas propostas para o ensino de compreensão escrita (Cristovão, 2001) e produção escrita (Dolz e Pasquier, 1996).

## 2. Pressupostos Teóricos

Segundo Bakhtin (1982: 277-326), os gêneros são tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelos e nos vários âmbitos da atividade humana. Bronckart (1999) corrobora esta definição de gênero, acrescentando que a utilização de uma língua só é possível por meio de enunciados orais e escritos, oriundos dos representantes dos diversos domínios da atividade humana. Além de defender a noção de gênero segundo Bakhtin (op.cit.), Bronckart (op.cit) também propõe alguns critérios para a determinação de um gênero, como, por exemplo, o efeito comunicativo pretendido, estrutura e conteúdo do texto dentre outros. No caso do anúncio publicitário, devemos considerar que se trata de um texto cujo objetivo primordial é persuadir o seu destinatário a consumir algo. Para isso, este gênero textual utiliza-se de seqüências argumentativas. Estas são constituídas de quatro fases: fase de premissas (constatação de partida), fase de apresentação de argumentos (elementos dados a partir da premissa inicial), fase de apresentação de contra-argumentos, e finalmente, fase de conclusão (integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos). Quanto à estrutura e conteúdo deste gênero, é necessário ter em mente o arranjo formado entre os elementos verbais e icônicos que o caracterizam, e também, a forma com que estes estão estruturados no anúncio publicitário como um texto.

Uma vez feitas algumas considerações sobre a natureza do gênero textual, tratarei da definição de gêneros como objeto de ensino e aprendizagem de línguas proposta por Dolz e Schneuwly (1996). Segundo estes autores, os gêneros podem ser considerados mega instrumentos para o agir em situações de linguagem, visto que são constituintes destas situações, e portanto, a maestria de um dado gênero figura como co-constituente do domínio de situações de comunicação. Fundamentados na perspectiva bakhtiniana, estes autores apontam três dimensões fundamentais à composição de um gênero: os conteúdos neles veiculados, a estrutura comunicativa particular dos textos pertencentes ao gênero e por fim, a posição enunciativa do enunciadador e os arranjos específicos de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura do gênero.

Dolz, Pasquier e Bronckart (apud Dolz e Schneuwly, 1996) afirmam que para a produção de um dado gênero em uma situação de interação determinada, é necessário que o aprendiz tenha conhecimento das capacidades de linguagem. São elas: capacidade de ação, que consiste em adaptar-se às características do contexto e do referente;

capacidade discursiva , que exige a mobilização de modelos discursivos , e finalmente , capacidade lingüístico-discursiva , que concerne o domínio de operações psico-lingüísticas e de unidades lingüísticas.

Em relação ao ensino de compreensão escrita em língua estrangeira (LE) , Cristovão (2001) adota o conceito de capacidades de linguagem conforme Dolz , Pasquier e Bronckart (op.cit.). Além do conhecimento e domínio das capacidades de linguagem, Cristovão (op.cit.) enfatiza a idéia de ação de linguagem. Neste sentido , afirma : “De maneira mais concreta (...), uma ação de linguagem consiste em **produzir , compreender , interpretar e/ou memorizar** um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos.(...)” (grifo dos autores) (Schnewly e Dolz apud Cristovão). Cristovão também defende um ensino de leitura em LE crítico e eficiente fundamentado no ensino e pluralidade de gêneros. De acordo com a autora :

acreditamos que a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem. Esse domínio pode contribuir para a conscientização do sujeito sobre as escolhas que venha a fazer , seja para a manutenção , seja para a transformação da situação. ( CRISTOVÃO , 2001: 33 )

O ensino de produção escrita em LE , de acordo com Pasquier e Dolz (1996: 31- 41), é uma tarefa árdua , visto que ensinar o aprendiz a compor um texto em LE é tão difícil quanto o processo de composição do texto propriamente dito. Faz-se necessário que professores e alunos tenham conhecimento das ferramentas corretas para que toda e qualquer atividade de escrita proposta tenha um resultado eficaz e proveitoso.

Assim, toda e qualquer atividade de produção escrita deve enquadrar-se nos seguintes pontos por estes autores propostos. São estes pontos: (1) Diversidade textual: O primeiro passo rumo à realização de uma tarefa de produção escrita específica é expor os aprendizes a textos autênticos pertencentes a diversos gêneros textuais ( textos-modelo). Assim, o aluno inconscientemente passa a ter uma visão das variadas formas de textos (sociais e escolares). (2) Aprendizagem precoce: Propor atividades de escrita coerentes com as capacidades discursivas , lingüístico-discursivas e de ação dos alunos. É importante também que estas atividades tenham um conteúdo temático que explicita seus reais objetivos , e assim portanto, consciente das razões pelas quais está realizando uma determinada tarefa de escrita , o aprendiz terá a oportunidade de desenvolver estratégias de comunicação que o permita ser compreendido na língua estrangeira estudada de forma mais plena. (3) Começar com tarefas complexas: Ao propormos uma atividade de produção escrita , devemos propiciar aos nossos alunos de LE a oportunidade de realizarem tarefas complexas , globais e completas de modo a otimizar a competência comunicativa em contextos reais de comunicação. (4)Textos sociais: Permitir ao aluno de LE um contato com textos reais (“texto social” , definido por Pasquier e Dolz (op.cit.)), e desse modo, dar ao aprendiz referências para que este disponha de um *corpus* textual do qual possa fazer uso em situações de comunicação bem definidas. (5) Revisão como atividade de aprendizagem: Encorajar o aprendiz a refletir sobre sua produção escrita inicial , orientando-o em relação aos erros encontrados , porém não se trata apenas de corrigir erros gramaticais, mas sim , de verificar a organização dos conteúdos temáticos, o plano textual global que a atividade exige. Nesta contexto , cabe ao professor auxiliar o aluno nesta segunda produção do texto. Levando-se em conta que a revisão é parte essencial da produção escrita , o professor pode orientar o aluno a refazer este processo quantas vezes for necessário. (6) Regulação interna e externa: Durante o processo de produção , devemos estar atentos às dificuldades apresentadas pelos alunos frente a atividades que exigem destes conhecimentos que ainda não possuem.É papel do professor viabilizar instrumentos para que os aprendizes possam internalizar os conhecimentos lingüísticos recém-adquiridos , e ajudá-los a estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os antigos. Fecha-se assim, o processo de regulação interna e externa.

Como foi descrito acima, toda a atividade de produção escrita obedece a uma seqüência didática , e assim os alunos podem conscientizar-se de sua real importância desde o início do processo.

Apresentados os pressupostos teóricos que nortearão este trabalho , descreverei a metodologia utilizada na condução deste.

### 3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de cunho diagnóstico onde será estudado o lugar do gênero “anúncio publicitário” em atividades de produção e compreensão escrita presentes em quatro livros didáticos para o ensino de francês língua estrangeira. Estes pertencem a duas séries distintas: *Tempo* e *Panorama de la langue française*, e são destinados a jovens e adultos aprendizes de FLE. Estes compreendem desde o nível zero de conhecimento do idioma (“iniciante”) até o nível pós-intermediário (350 horas de aprendizagem). Nos níveis iniciante e pré-intermediário (120/150 horas de aprendizagem), respectivamente, temos os livros “*Tempo 1*” (Bérard et al., 1996) e “*Tempo 2*” (Bérard et al., 1997), publicados na França pelas editoras Hatier/Didier. Já nos níveis intermediário e pós-intermediário; os livros 3 (Girardet e Frérot, 1997) e 4 (Girardet, 1998) da série “*Panorama de la langue française*”, da editora CLÉ International.

Embora o mercado editorial de livros didáticos para o ensino de língua seja alimentado com novos títulos a cada dia que passa, e estes novos títulos vão substituindo os antigos, a escolha dos livros didáticos acima referidos justifica-se pelo fato destes estarem presentes em numerosos contextos de ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira.

### 4. Análise dos dados : algumas considerações sobre o gênero em questão

Em todos os materiais analisados, constatou-se que o gênero “anúncio publicitário” não é amplamente explorado, e quando este aparece é, na maioria das vezes, utilizado como pretexto para uma atividade de produção ou compreensão escrita qualquer. No total, os livros didáticos escolhidos para esta pesquisa devotam pouco menos de dez páginas à veiculação de anúncios publicitários.

Nos métodos para iniciantes e aprendizes em nível pré-intermediário de francês; respectivamente, *Tempo 1 e 2*, percebe-se uma abordagem do gênero que conduz o aprendiz à uma análise lingüística para a reprodução textual. Não se leva em conta o contexto de produção do gênero e as características que lhe são particulares, como por exemplo, os elementos nele contidos, a estrutura dos textos a ele pertencentes e a posição do enunciador. No livro *Tempo 1* (Bérard et al., 1996), o anúncio escolhido para a análise encontra-se na página 102 (vide Anexos) e convida o leitor a conhecer a Nova Calêdonia, território francês situado no Oceano Pacífico. Fundamentado neste anúncio, o livro pede que o aprendiz produza um diálogo entre um possível agente de viagens e um cliente a fim de acertar alguns detalhes sobre a viagem mencionada no anúncio (atividade de produção escrita em LE). No método *Tempo 2* (Bérard et al., 1997), tem-se também um anúncio publicitário sobre uma viagem, neste caso, uma viagem de trem para Madrid. Este encontra-se na página 158 e assim como o primeiro anúncio, serve como apoio à uma atividade de produção escrita em LE. Nesta atividade, o aprendiz tendo como exemplo o anúncio em questão deve redigir algumas questões sobre aquele. Assim, as duas atividades aqui descritas tomam o gênero “anúncio publicitário” como um pretexto para atividades de produção escrita.

Em contrapartida, os anúncios presentes nos livros 3 (Girardet e Frérot, 1997) e 4 (Girardet, 1998) da série “*Panorama de la langue française*”, publicados pela CLÉ International, apresentam uma abordagem mais direcionada à análise e produção de gênero. No livro 3 da série, temos uma coletânea de anúncios publicitários na página 125. São anúncios da marca de automóveis francesa Peugeot e da marca de jeans americana Levi’s. Estes anúncios apresentam um contraste entre si, uma vez que anúncios recentes e anúncios antigos destas marcas se mesclam. Os exercícios propostos em relação a estes anúncios privilegiam o trabalho com a noção de cronotopo de Bakhtin (1982). Esta noção concerne o tempo e espaço de produção de um dado gênero textual. Assim, os exercícios exigem que o aluno avalie os anúncios em questão destacando algumas reflexões sobre o modo como a propaganda dos produtos por eles veiculadas foi sendo modificada ao longo do tempo. Um dos exercícios pede também que o aluno compare a evolução do anúncio publicitário no âmbito da cultura francesa ao da cultura do seu país de origem. Desta forma, para tal intuito, o aprendiz mobilizaria todas as capacidades de linguagem. Já no livro 4, o trabalho com o gênero textual “anúncio publicitário” está mais voltado para o conhecimento e uso das capacidades de linguagem e para a análise dos elementos constituintes de um gênero. O anúncio publicitário selecionado está na página 73 e traz a marca de cafés “Malongo”. O exercício nele fundamentado propõe que os aprendizes trabalhem em pequenos grupos entre si a fim de identificar os seguintes componentes do gênero estudado: a imagem do produto

por ele difundida , as características deste produto , seu público-alvo e as perspectivas de sucesso em relação a este e as operações necessárias à materialização do anúncio publicitário.

Conforme os dados apresentados , percebemos que nos níveis mais elementares , tem-se um tratamento do anúncio publicitário enquanto gênero textual como pretexto para atividades de produção e compreensão escrita , em detrimento de uma abordagem para a análise e produção de gêneros. A medida que o aprendiz avança em seu nível de conhecimento do idioma , os livros didáticos propõe atividades mais centradas na análise e produção de gêneros como instrumento para o uso eficiente da língua estudada em diversos âmbitos da atividade humana.

## 5. Conclusão

Conforme os dados apresentados e as reflexões teóricas propostas no início deste trabalho , acreditamos que para sermos mais coerentes e profícuos em nosso exercício docente , é preciso refletir constantemente sobre o nosso fazer pedagógico , buscando alternativas para um ensino de língua estrangeira crítico, coerente e consciente. Para este fim , é fundamental que nós , professores de LE , tenhamos conhecimento, e principalmente , que coloquemos em prática um ensino de LE baseado na pluralidade de gêneros textuais como ferramenta para a ação na e sobre a linguagem .

Não pretendemos contudo que este trabalho sirva como uma receita para o ensino de produção e compreensão escrita em LE. Acreditamos que somente através do exercício consciente e responsável de nossa profissão e da utilização de recursos pertinentes ao ensino de escrita e leitura, será possível obter bons resultados, e assim , otimizar o processo de ensino / aprendizagem de LE.

## 6. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes , 1982.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes , 1982 , p. 277-326.

BÉRARD et al. *Tempo 1*. Paris: Hatier/Didier, 1996, p.102.

\_\_\_\_\_. *Tempo 2*. Paris: Hatier/Didier, 1997, p. 158.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ ,1999.

CRISTOVÃO, V.L.L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*.2001.Tese de Doutorado(Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontíficia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. O gênero Quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A *Gêneros textuais e ensino*.2.ed. Editora Lucerna: Rio de Janeiro , 2003, p.95.

DOLZ , J. ; SCHNEWLY, B. *Genres et progression en expression orale et écrite: Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande*. Enjeux , n° 37/38 , março/junho , 1996.

GIRARDET, J.; FRÉROT, J.L. *Panorama de la langue française*.v.3.Paris: CLÉ International, 1997, p.125.

GIRARDET, J. *Panorama de la langue française*.v.4.Paris: CLÉ International, 1998 , p.73.

MARCUSCHI , L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A *Gêneros textuais e ensino*.2.ed. Editora Lucerna: Rio de Janeiro , 2003 , p.35.


PASQUIER, A. ; DOLZ, J. *Um decálogo para Ensinar a Escrever*. Cultura y Educación. Madrid : Infancia y Aprendizaje, 1996, p.31-41. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação Restrita.

## 7. Anexos

unité  
**6**

# Mes voyages


**À VOUS !**



AGENCE DE VOYAGES

- Je désire faire un petit voyage pendant les vacances de Noël.
- Nous allons voir ça tout de suite.

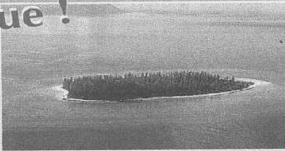
■ *Imaginez le dialogue entre l'employé de l'agence de voyages et le client. Servez-vous des documents suivants (Nouvelle-Calédonie et Parc national du Mercantour) pour faire des propositions :*



*La richesse des fonds sous-marins.*

## Sous le soleil du Pacifique !

**Vous avez envie de soleil, de mer turquoise et de sable chaud ?**



*Des îles de rêve.*

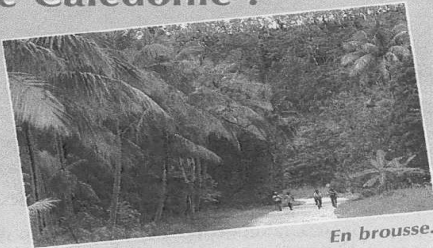
## Envolez-vous pour la Nouvelle-Calédonie !

À 28 heures d'avion de Paris, la Nouvelle-Calédonie, c'est la France avec le dépaysement en plus. À partir de Nouméa, la capitale de la Grande-Terre, vous pourrez visiter les petites îles voisines : Ouvéa, Lifou, l'Île des Pins et découvrir une nature intacte.

La Nouvelle-Calédonie vous offre ses paysages merveilleux, de mer et de montagne. Vous pouvez, bien sûr, pratiquer tous les sports nautiques : voile, planche à voile, ski nautique, baignade, etc. Le bronzage est garanti !

Hôtels toutes catégories à Nouméa. Possibilité de louer des bungalows en bordure de mer. Renseignements au Syndicat d'initiatives de Nouméa.

**1 semaine en Nouvelle-Calédonie à partir de 12 000 F transport + hébergement**



*En brousse.*



*Une nature intacte.*

## A3 Écrit 2

Vous choisissez une publicité et vous écrivez pour demander des informations sur :

- dates,
- période de l'année pendant laquelle ces tarifs sont valables,
- contenu du séjour,
- conditions particulières (enfants).

Vous posez une question de votre choix.



Pour ce voyage à deux que vous lui avez promis depuis longtemps. Prenez le Trainhotel Talgo Francisco de Goya en Gare d'Amsterdam, le soir. Apéritif dans le bar, dîner plaisant au restaurant. Après une nuit de sommeil confortable, vous arrivez à Madrid, en savourant le petit déjeuner. Frais et dispo-

pour découvrir ensemble le charme de cette ville que et accueillante. Pour aller visiter au Musée du Prado ce tableau de Goya qu'elle aime tant. Elle saura vous en remercier. Et puis, au retour, faites journal. Vous aurez découvert avant deux musées d'hotel Trainhotel Talgo L'Art de Voyager.

À NOUS DE VOUS FAIRE PRÉFÉRER LE TRAIN.



**LE COMPTOIR BLEU**  
Paris à partir de 400 francs  
à prix réduits départ Paris

**VOLS RÉGULIERS AIR**  
New York Montréal 1980 F  
Tel Aviv 1850 F  
Réunion 3420 F  
Bogota 4290 F

Tel 01.46.56.40.40

**SÉJOURS & WEEK-ENDS**  
CROISIERE EGYPTE 1980 F  
Vol AIR + bateau 4x 827h + pension complète  
W.-E. ISTANBUL 1340 F  
Vol AIR + Hôtel 4x 423h + Petit-déjeuner  
ANTILLES 4490 F  
Vol AIR + Hôtel 3x 815h + Petit-déjeuner  
NAPLE - NOUVÈLE AIR 3395 F  
Vol AIR + Hôtel 4x 423h + 2x-déj. subvention  
MALTE 1750 F  
Vol AIR + Hôtel 2x 817h + demi-pension  
MONTREAL 2970 F  
Vol AIR + Hôtel 3x 533h + PC + visites  
CROISIERE SENEGAL 3970 F  
Vol AIR + bateau 3x 827h + petit-déjeuner  
W.-E. SAHARA 2470 F  
Vol AIR + Hôtel 4x 423h + pension compl.

Retrouver le détail de nos promos sur...

**36.15 BLEU**  
DES INFOS EN DIRECT

**L'AMÉRIQUE**  
AU MEILLEUR PRIX  
22 rue des Pyramides - 1<sup>er</sup>  
16 rue de Valenciennes - 6<sup>e</sup>

01 44 55 55 44  
N° Vert 0800 108 108 (hors la semaine)  
Fax : 01 44 55 55 44  
Métro : 2415 - COCHIN

Concill Travel

**Directours**  
Des promotions de qualité

**MALTE 8J 1490F**  
Vol + hôtel 2<sup>e</sup> petit-déjeuner

**MARRAKECH 8J 1780F**  
Vol + hôtel 3<sup>e</sup> petit-déjeuner

**CHYPRE 8J 2250F**  
Vol + hôtel 3<sup>e</sup> Linnosol

**MIAMI BEACH 8J 2490F**  
Vol + hôtel 2<sup>e</sup> direct plage + auto

**CALIFORNIE 8J 2990F**  
Vol + motels + auto avec assurance

36.15 BLEU  
Brochures au 01 45 62 62 62  
et 3615 DIRECTOURS (1,29F/mis)  
95, avenue Champs-Élysées 75008 Paris

## Oral

## A3 Oral

Lisez ce texte et présentez-le en indiquant :

- De quel type de texte il s'agit ?
- De quel journal est-il extrait ?
- Qu'est-ce qui est commenté ?
- Quel est le thème principal ?
- Quel est le point de vue de l'auteur ?
- Quel est votre avis personnel ?

**La révolution du travail est partout. Elle ne fait pas couler le sang mais les larmes.**

Votre emploi ne vous appartiendra plus jamais. C'est ce que les Américains - et pas eux seulement - doivent apprendre maintenant au berceau. Vous ne vieillirez pas dans votre entreprise. Vous changerez peut-être vingt fois d'employeur dans votre vie. Vous vivrez sous le signe de la précarité. C'est la révolution du travail qu'un excellent reportage de Canal+ a montré dans toute sa cruauté. Ces ouvriers de Boeing, fiers d'appartenir à la grande entreprise, licenciés du jour au lendemain, ces cadres supérieurs enfoncés dans leur fauteuil de directeur, éjectés en une heure, cette masse humaine bousculée, broyée, choquée nous rappelait, hélas, quelque chose. C'est que la révolution du travail est partout. Encore l'Amérique a-t-elle à peu près résorbé ses chômeurs. Mais le marché de l'emploi a changé. On est engagé pour un temps déterminé. Après quoi, il faut chercher ailleurs. On vit dans un état d'insécurité permanente. D'anxiété.

Certains préfèrent se mettre à leur compte. Parfois ils y parviennent. Des exemples furent donnés, là comme ici, de cadres licenciés qui ont réussi à créer une petite affaire. Là, au moins, on est son maître. Mais d'autres disent : tout faire pour ne pas divorcer de l'entreprise. Ainsi en France, ce travailleur d'une fonderie qui a accepté de travailler trois jours par semaine, dont le samedi. Ou cet employé d'Aérospatiale qui travaille le samedi et le dimanche. En semaine, il s'occupe de ses enfants. Tous s'interrogent sur la place du travail dans la vie. Elle a été la première, c'est fini. Peut-être n'est-ce pas si mal ? Mais ce formidable effort d'adaptation à la réalité d'aujourd'hui et de demain, combien vont s'y plier sans trop de casse ? L'exemple des États-Unis où l'on est, théoriquement, plus mobile que chez nous montre que c'est au prix d'une vraie douleur. Cruelle, inéluctable, c'est la révolution du travail. Elle ne fait pas couler le sang mais les larmes.

Françoise Giroud, *Le Nouvel Observateur*, 14/11/96.



Madame ne prête jamais sa 106.  
Et pourtant monsieur lui demande gentiment.

EST LA PREMIERE FOIS QUI LES HOMMES SONT FOUS DE LA VOITURE DE LEUR FEMME.

106 PEUGEOT

1935  
Peugeot  
accélération

UNITE 11

534  
Le jean qui colle aux filles.

505  
Le jean qui moule les garçons.

Levi's

IL Y A DES JOURS AVEC... ET DES JOURS SANS.

Blouson Western.

Levi's

1. Les tendances de « l'air du temps »

a. Examinez chacune des dix tendances actuelles présentées page 124. Pour chaque comportement évoqué (consommation, nourriture, relations sociales, etc.), décrivez l'évolution qui s'est produite. Donnez des exemples.

b. Faites des comparaisons avec les changements de mentalités, de façons d'agir, de consommer et de penser dans votre pays.

2. La publicité, reflet de « l'air du temps »

a. À partir des affiches de cette page, montrez comment la façon de présenter et de promouvoir un produit a évolué dans le temps. Quels sont les besoins, les idées qui ont fait évoluer :

- les produits ?
- la publicité de ces produits ?

b. Comparez avec les évolutions qui se sont produites dans votre pays.

Cent vingt-cinq • 125

## LES GRANDES REVENDEICATIONS DES FRANÇAIS EN MATIÈRE DE CONSOMMATION

Une analyse effectuée sur les différents postes de consommation des ménages français fait apparaître 31 motivations et aspirations majeures. Ces désirs s'appliquent aux types de produits, à leurs qualités, à leurs effets sur le consommateur mais également dans certains cas à l'acte d'achat lui-même.

### Le désir d'évasion

La dureté des temps et la difficulté de vivre ici et maintenant entraînent un besoin d'évasion à la fois dans le temps et dans l'espace. Le premier se traduit par le goût de la nostalgie ou le culte du rétro. Il est sensible dans la mode des « retours » aux années passées (musique, vêtements, produits, etc.) ou dans l'intérêt porté à l'histoire, qui se manifeste notamment par le recours croissant aux images d'archives à la télévision.

Le besoin d'évasion dans l'espace conduit à l'exotisme. En même temps qu'ils retrouvent les produits alimentaires du terroir, les Français se tournent vers ceux de pays éloignés comme la Chine, l'Inde ou le Mexique. Ils s'intéressent à l'astrologie chinoise et recourent aux médecines venues d'ailleurs. Ils rêvent de voyages lointains et s'initient aux autres cultures par les reportages des médias. La décoration et l'ameublement empruntent de plus en plus à des pays éloi-



gnés (tissus sud-américains, tapis du Pakistan ou du Népal, etc.).

Gérard MERMET, *Tendances 1996*, le nouveau consommateur, Larousse, 1996.

LA RENTRÉE.



ALLEZ,  
ON SE  
DÉTEND !



### Les autres revendications

1. L'efficacité	16. Les qualités pratiques
2. La pérennité	17. La proximité
3. Le temps (gagné)	18. L'authenticité
4. La santé	19. La vertu
5. Le plaisir	20. La transparence
6. La diversité	21. La discrétion
7. L'autonomie	22. La pédagogie
8. La personnalisation	23. La synthèse
9. La considération	24. L'aspect positif
10. La participation	25. La convivialité
11. L'optimisation	26. La culture
12. La continuité	27. Le sens
13. Le confort	28. La transcendance
14. La sécurité	29. Le développement personnel
15. L'innocuité	30. L'harmonie

Gérard MERMET, *Tendances 1996*, le nouveau consommateur, Larousse, 1996.

## O GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO COMO SUPORTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Roseli Batista de Jesus (PG - UFMT)<sup>1</sup>  
Pós-graduanda do Curso de Mestrado em Estudos da  
Linguagem/MeEL – Instituto de Linguagens –  
UFMT/Cuiabá –MT.

### Resumo

Promover espaços que favoreçam o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno posicionar-se de maneira crítica, reflexiva e analítica frente às situações sociodiscursivas constitui um desafio posto aos estudiosos de diferentes áreas. Esses desafios têm por objetivo levar o aluno a ler e escrever de maneira eficiente, aprimorando o conhecimento lingüístico da língua. Foram publicados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais visam a auxiliar os envolvidos no processo educativo quanto ao desenvolvimento de propostas, técnicas e métodos de ensino. Em relação à Língua Portuguesa, recomendam os PCN que o ensino-aprendizagem de leitura e escrita de textos tenha um enfoque enunciativo-discursivo, destacando os gêneros textuais como instrumentos privilegiados, favorecendo a análise e reflexão da língua em uso. Considerando o exposto, esse artigo tem por objetivo a apresentação de um trabalho com o gênero textual artigo de opinião, direcionado a alunos de sexta série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Rondonópolis-MT.

**Palavras-chave:** Leitura e produção de texto, seqüência didática, artigo de opinião.

### 1- Novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa

Nos últimos anos, tem sido constante a preocupação com o ensino de Língua Portuguesa em todo o Brasil. Pesquisas e estudos desenvolvidos a partir da década de 80 têm tentado colaborar no sentido de contribuir para com a melhoria da qualidade do ensino, para lutar contra as exclusões e promover a integração sociocultural de todos. Nessa visão, a sociedade pede uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens necessárias para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. Com tal finalidade, foram publicados em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se constituem como balizas norteadoras do ensino público brasileiro. Elaborados com o objetivo de auxiliar os educadores e secretarias estaduais e municipais de educação na implantação e/ou implementação de propostas pedagógicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, esses documentos têm desencadeado uma ampla discussão acerca das questões educacionais. A par das críticas que lhes possam ser dirigidas, têm os PCN a função de provocar debates e reflexões sobre o papel da escola, bem como apoiar os sistemas de ensino na elaboração de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania.

Especificamente em relação à Língua Portuguesa, esses documentos sugerem que as práticas de ensino tomem como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem, pois é pela linguagem que nos comunicamos, expressamos nossos sentimentos, pontos de vista, temos acesso a todos os tipos de informação, construímos e reconstruímos conhecimentos, enfim, produzimos cultura. Assim, propõem os PCN que o ensino e a aprendizagem de leitura e produção de textos tenham como base norteadora os gêneros textuais, entendidos como

*... famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, com a visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo quase em número ilimitado. (PCN Língua Portuguesa, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, 2001, p.22).*

Essa proposta tem resultado em inúmeras pesquisas e estudos que enfocam os gêneros textuais<sup>2</sup> como principal meio para o ensino da língua materna, à luz do conceito bakhtiniano de gênero do discurso. Dentre eles, destacamos: Rojo (2001), Meurer e Motta-Roth (2002), Lopes-Rossi (2002), Maingueneau (2002), Dionísio et

<sup>1</sup> Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Rosa Petroni – MeEL -UFMT/Cuiabá

<sup>2</sup> Considerando as bases teóricas de Bakhtin a cerca desse conceito, encontramos, na literatura, termos como “gênero discursivo”, “gênero do discurso”, “gênero de texto” e “gênero textual”. Nesse trabalho, embora adotemos a conceito de gênero advindo de Maingueneau (2002), optamos pela expressão “gênero textual”, assim como Marcuschi (2002), Dionísio (2002), Meurer (2002), Antunes (2002), Motta- Roth (2002), entre outros.

alli (2002) Brait (2001), Marcuschi (2002), Dolz & Pasquier (1996), entre outros. Para melhor compreensão dos gêneros textuais, traremos o pensamento de alguns desses estudiosos.

De acordo com Bakhtin (2003), dentro de uma dada situação lingüística, o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas relativamente estáveis de um enunciado. Uma vez que são formas marcadas pelos contextos sociais e históricos, tais formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e do falante/ouvinte, os quais atribuem sentidos a determinado discurso. A respeito dos gêneros discursivos, afirma que:

*A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.*  
(Bakhtin, 2003, p. 262).

Diz ainda o autor (2003) que o reconhecimento de um determinado gênero se dá pelo reconhecimento de três itens: conteúdo temático; construção composicional e estilo. São estes os pilares de um gênero, sem os quais não identificamos os gêneros. Bakhtin (2003:296) acrescenta: “O enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico – objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico – objetual do enunciado.” Os gêneros nos permitem saber o que a palavra vai nos dizer, enquanto instituição discursiva do ponto de vista verbal e do ponto de vista de sua existência independente de nós e dos fatos. O discurso é uma instituição sem prédios e sem funcionários e deve ser visto como uma micro-instituição discursiva com papéis e comportamentos específicos, para os quais os gêneros do discurso são a constituição básica.

De acordo com Maingueneau (2002, pp. 65-66) os gêneros do discurso não são formas que se encontram à disposição do locutor para que este module seu enunciado. São os gêneros modalidades sociais e, dessa forma, são submetidos a condições de êxito. Tais condições envolvem vários elementos, entre eles, destaca: a) uma finalidade reconhecida, que se define ao responder à questão implícita “Estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”. Determinar corretamente essa finalidade é condição para que o destinatário comporte-se adequadamente frente ao gênero em questão; b) o estatuto de parceiros legítimos, que se refere aos papéis assumidos pelos envolvidos no ato de linguagem, o enunciador e o co-enunciador; c) o lugar e o momento legítimos, pois todo gênero do discurso supõe um lugar e um momento, mas essas noções não são evidentes”. A temporalidade implica nos seguintes eixos: periodicidade, encadeamento, continuidade e validade; d) um suporte material, que diz respeito ao meio de circulação dos textos e, dependendo desse meio, a produção do gênero pode ser modificada; e) uma organização textual, que está presente em todo gênero e, segundo o autor, cabe à Lingüística Textual estudar. Para dominar um gênero, é preciso que se tenha consciência mais ou menos clara do encadeamento de seus constituintes.

Brait (2001, p. 15), no artigo “PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da Textualidade” discute as diferenças existentes entre *gêneros discursivos e tipologias textuais*, como também algumas conseqüências para o ensino das práticas de leitura e produção de textos. Toma por base as concepções bakhtinianas de gêneros do discurso e diz que os PCNs apresentam propostas que podem ser consideradas coerentes e produtivas, mas que, no decorrer da obra, os autores não distinguem claramente *gênero discursivo e tipologia textual*, sendo que quase todo o trabalho trata do ensino e aprendizagem da língua a partir de *tipologias textuais*, mantendo-se a confusão entre *gêneros discursivos e tipologias textuais*. Fundamentando sua análise, Brait (2001, p. 20) recorre ao conceito de gêneros discursivos de Bakhtin, citando algumas obras do autor que tratam da questão. De acordo com a autora, fundamental se faz partir desses antecedentes (referindo-se às obras de Bakhtin) para se compreender gêneros discursivos e o papel que exercem em relação às atividades humanas, aos movimentos da linguagem e ao ensino e aprendizagem da língua materna, pois “não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção”.

Dolz & Schneuwly (1999) entendem que é através dos gêneros textuais que as práticas de linguagem efetivam-se nas atividades escolares, isto porque os gêneros possuem um caráter intermediário e integrador, abrindo caminhos para as práticas de linguagem. Em relação ao uso e à aprendizagem, são os gêneros textuais mega-instrumentos que fornecem suporte para a atividade nas situações de comunicação, constituindo-se como referência para o aprendiz.

Comunicar-se, desenvolver habilidades comunicativas que propiciem a interação participativa e crítica com o outro são exigências da sociedade contemporânea. É nessa perspectiva que a escola deve pautar seu

trabalho, cabendo a ela formar leitores e produtores de textos críticos e capazes de compreender, agir e interagir com habilidade e clareza em todas as situações reais de comunicação de comunicação.

LOPES-ROSSI (2002, p. 142) comenta que para que o aluno seja capaz de posicionar-se como sujeito ativo na produção de textos escritos, percebendo as condições de produção e circulação dos diferentes gêneros e utilizando os recursos expressivos possíveis em cada caso, é necessário que sua competência comunicativa seja desenvolvida. Tal competência comporta o conhecimento de elementos lingüísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, como também conhecimentos que dizem respeito especificamente aos variados gêneros textuais.

Nessa perspectiva, o projeto educativo da escola deve estar comprometido com a democratização social e cultural do conhecimento, oferecendo ao aluno condições de acesso aos saberes lingüísticos necessários e suficientes para que possa ser capaz de ler, interpretar e produzir diferentes textos, de assumir a palavra, de entendê-la, de exercer plenamente a cidadania. Isso pressupõe um trabalho que privilegie as atividades discursivas, pois interagir pela linguagem significa realizar atividades discursivas.

Para que isso ocorra, as atividades de linguagem devem favorecer o desenvolvimento do pensar crítico por parte dos educandos, “mediante um processo dialógico e a utilização de estratégias destinadas à leitura e discussão de textos”. (Silva, 2002, p.47). A escola, atualmente, não tem privilegiado o exercício do pensar, do desenvolvimento do senso crítico, o raciocínio e a investigação, desconsiderando as situações de enunciação que vislumbrem a resolução de situações complexas, a formulação de hipóteses e a compreensão de fenômenos ligados às práticas discursivas concretas.

Silva (2002, p. 62) destaca que, por trabalhar com a linguagem, o professor de Língua Portuguesa, em suas aulas, deve:

*... abordar temas contemporâneos, reais, evidenciando o papel da linguagem para a compreensão de mundo, para o conhecimento, bem como as implicações ideológicas que o uso de determinadas palavras pode acarretar (...) é importante que o professor instaure sua prática no diálogo, solicitando aos alunos que exponham as razões que fundamentam suas declarações, oferecendo-lhes pluralismo de pontos de vista sobre uma mesma questão...*

Dentro dessa visão, compreendemos que o trabalho com gêneros discursivos, assim como recomendam os PCN, favorece a aprendizagem e o aprimoramento dos processos de leitura e escrita, pois permitem entender o processo de comunicação de uma determinada esfera social, o que se concretiza por meio da investigação dos gêneros presentes na interação entre os membros dessa esfera, dos aspectos lingüísticos e discursivos que materializam tais ocorrências lingüísticas. Além disso, o trabalho com os gêneros textuais possibilita a análise dos eventos lingüísticos, tanto orais quanto escritos, configurando-se com uma oportunidade de compreensão da língua de forma prazerosa, favorecendo o entendimento das estruturas e dos aspectos lingüísticos.

O trabalho com gêneros textuais permite ao professor proporcionar aos seus alunos espaços reais de leitura e produção de textos, uma vez que a noção de gênero possibilita uma unidade de procedimentos no ensino-aprendizagem que vai além dos recursos usuais em sala de aula. A esse respeito Pompílio et al (2001:103) dizem que:

*... se tomamos como princípio que a língua se dá nos gêneros, nas interações discursivas que ocorrem entre os interlocutores nas situações de produção de linguagem, podemos propor novos modos de ensino –aprendizagem de uma língua, em que os alunos possam ser colocados “em situação de produção de linguagem” (ou seja, numa situação mimética em relação à situação original de produção do gênero, qualquer que seja ele) e, com isso, trabalhar simultaneamente escrita, leitura e reflexões metalingüísticas, conduzidas pelo gênero em questão.*

Aos alunos devem ser propiciadas situações concretas de produção de textos que lhes possibilitem a reflexão sobre o que vem a ser o exercício pleno da cidadania, para que possam, de fato, entender-se como sujeitos capazes de atuarem e compreenderem as situações que englobam valores, posicionamentos e atitudes e é esse o foco principal desse estudo, ou seja, o que se pretende é, além de contribuir para a formação de leitores e produtores de textos reais a partir de gêneros textuais, também oferecer espaços de discussão de temas presentes na sociedade.

Ao conceber o ensino de leitura e produção de textos a partir de gêneros textuais o professor estará direcionando seu trabalho para um caminho que trará resultados mais significativos, pois o aluno, em contato com diversos gêneros que circulam socialmente e representam, de fato, as práticas sociais de linguagem, tem a

possibilidade de aprimorar o conhecimento que possui acerca da língua, produzindo textos mais significativos, sentindo-se como sujeito desses textos. Além disso, é importante a compreensão de a aprendizagem deve se dar em espiral, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com a série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades lingüísticas e com a área temática de seus interesses. A avaliação dessas produções abandona os critérios quase que exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido, ou seja, se a escolha do gênero, se a estrutura, o conteúdo, o estilo e o nível de língua são adequados à situação de comunicação.

## 2- Caracterização do Gênero Textual Artigo de Opinião

O artigo de opinião, enquanto gênero discursivo, tem o intuito de convencer o outro, influenciá-lo, transformar seus valores, utilizando a argumentação em torno de uma posição, de uma idéia. Para a construção de um artigo de opinião, é preciso que haja uma idéia controversa, a discussão e o debate que poderão levar a uma possível solução de tal controvérsia. Para Kaufman & Rodríguez (1995, p.27) o artigo de opinião “contém comentários, avaliações, expectativas sobre um tema da atualidade que, por sua transcendência, no plano nacional, já é considerado, ou merece ser, objeto de debate”.

Os gêneros, enquanto formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. O gênero funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Os gêneros, portanto, intermediam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem. Como tal, do ponto de vista da aprendizagem escolar, os gêneros podem ser considerados como *mega-instrumentos* (Dolz & Schneuwly, 1999) que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e que funcionam como referências para os aprendizes.

O ensino de produção de texto, na perspectiva dos gêneros textuais, não desconsidera os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação - a narração, a descrição e a dissertação, mas incorpora-os numa perspectiva mais ampla, de variedade de gêneros. Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós não somente amplia sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter. No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros discursivos, por parte do aluno, não apenas o prepara para eventuais práticas lingüísticas, mas também amplia sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

O artigo de opinião, em geral, se organiza seguindo a linha argumentativa, iniciando com a identificação do tema em estudo, acompanhando seus antecedentes e alcance, seguindo uma tomada de posição, ou seja, quem o escreve, nesse momento, usa de argumentos para formular uma tese, encerrar ou reafirmar uma posição já tomada no início do texto<sup>3</sup>. Para persuadir o leitor, além da utilização dos argumentos, existem as estratégias discursivas, como a ironia, as insinuações, as acusações, as digressões, as apelações ou a tomada de decisões por meio de construções impessoais, com o intuito de dar objetividade e consenso ao discurso procedido e, por fim, a retenção em recursos descritivos. Tais recursos são utilizados objetivando-se a fundamentação e a validade dos argumentos utilizados.

De acordo com Kaufman & Rodríguez (1995, p. 27), a progressão temática do artigo de opinião geralmente ocorre através de um esquema de temas derivados, sendo que cada argumento pode encerrar um tópico com seus respectivos comentários. Dizem ainda as autoras que estes artigos têm a função de informar e apresentam a predominância de orações enunciativas, as quais servem para relativizar o alcance e o valor da informação, mas também há a utilização de orações dubitativas e exortativas, empregadas para o convencimento do leitor. O desenvolvimento do texto se dá através de orações complexas, com proposições causais, consecutivas, concessivas e condicionais.

Ao falar de um trabalho com o gênero textual artigo de opinião BräKling (2001, p. 227) afirma que trata-se

*... de um gênero no qual a dialogicidade e a alteridade se evidenciam no processo de produção: não é possível escrever um texto no gênero se não se conseguir colocar-se*

<sup>3</sup> Cf. Kaufman & Rodríguez, (1995, p. 27)

*no lugar do outro, antecipando suas posições para poder refuta-las – negociando ou não com ele -, na direção de influenciá-lo e de transformar sua opinião, seus valores. É, portanto, condição indispensável, para a produção de um artigo de opinião, que se tenha uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polemica em determinados círculos sociais.*

A interpretação desse tipo de texto depende não só dos elementos lingüísticos nele presentes, mas também de elementos extratextuais. Dessa maneira, é de suma importância para o desenvolvimento do raciocínio e do senso crítico dos alunos, uma vez que a construção/elaboração desse gênero textual supõe o conhecimento do tema a ser abordado, o posicionamento e a reflexão por parte de quem o produz. Tudo isso implica, automaticamente na leitura e produção de texto. Ler e escrever textos são práticas que devem ser priorizadas pela escola e, para tanto, o professor não pode deixar de trabalhar as estratégias de leitura com seus alunos.

Brito (2002, p. 100) ao tratar das estratégias de leitura afirma que numa instituição escolar que se propõe a formar cidadãos críticos e criativos é fundamental o ensino da leitura voltado para o preparo adequado em relação às estratégias de leitura e que é através dessas que os alunos reconhecem certos recursos de enunciação inerentes a qualquer ato discursivo. Para a autora, o conhecimento das estratégias de enunciação permite aos alunos o posicionamento crítico frente à leitura de textos. Em consequência, esses alunos passam à produção de textos mais significativos, pois ao possuírem o conhecimento das estratégias e leitura e conseguirem posicionar-se criticamente frente a produções já existentes, utilizarão desse conhecimento no ato de suas produções, certos de que essas terão um leitor real e abordarão assuntos de interesse da comunidade da qual pertencem, refletirão sobre o que será por eles escrito.

### **3 – Proposta de Seqüência Didática a partir do Gênero Textual Artigo de Opinião**

O ensino-aprendizagem pela perspectiva dos gêneros textuais redimensiona o papel do professor de Língua Portuguesa, que, hoje, deixa de ser visto como um mestre em textos literários e/ou científicos, distante da realidade lingüística dos alunos, passando a ser um profissional que compreende as diversidades socioculturais e lingüísticas de seus educandos, tornando-se parceiro e motivador das atividades orais e escritas em sala de aula, que é o espaço real e concreto para a viabilização e realização de projetos e estratégias de leitura e produção de textos. É nessa perspectiva que ora apresentamos uma seqüência didática que considera a leitura e a escrita de textos tendo-se como base o gênero textual artigo de opinião.

Segundo Pasquier e Dolz (1996, p. 9), o termo "seqüência" refere-se à construção de oficinas de ensino/aprendizagem, uma série de atividades e exercícios que seguem uma ordem determinada para resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos. As seqüências devem ser organizadas a partir de um projeto que permita o desenvolvimento das capacidades de operar e interagir com a linguagem previstas e objetivadas. A sala de aula torna-se, assim, uma oficina constante de leitura e produção de textos, sendo que os exercícios e as atividades propostas devem ser diversos e significativos. Um ensino organizado em seqüências didáticas, a longo prazo, deve permitir aos alunos um acesso progressivo e sistemático aos instrumentos comunicativos e lingüísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.

Do ponto de vista de seu desenvolvimento, uma seqüência didática deve ser ordenada de forma a descrever as realidades mais simples àquelas mais complexas. Por sua vez, a elaboração e o trabalho com uma seqüência didática para o ensino-aprendizagem de um gênero textual específico permitiram aos professores identificar com mais precisão as diferentes dimensões textuais a serem ensinadas e, em consequência, observar e avaliar melhor as capacidades de linguagem dos alunos, trabalhando com estes de uma forma mais eficiente. Para a seqüência com o gênero artigo de opinião, seguiremos o modelo de projeto apresentado por Kaufman e Rodríguez (1995).

#### **1)Plano Geral**

Nome do Projeto: Textos de opinião a serem divulgados na escola

Série: 6ª Data de início: 20/08/04

Duração Aproximada: 4 meses

Materiais que Serão Utilizados: jornais de circulação local e estadual e revistas; folhas, cartolinas, lápis, marcadores e cola.

Texto:

Etapas Previstas:

- Exploração de diferentes jornais para o conhecimento das seções que os compõem.

- Conversa com os alunos sobre as características de um jornal, enfatizando as diferenças e semelhanças existentes entre os mesmos.
- Organização do artigo de opinião que será elaborado pelos alunos da 6ª série de uma escola pública municipal de Rondonópolis – MT.
- Leitura dos artigos de opinião que se encontrarem nos jornais escolhidos para o conhecimento e reconhecimento das características desses textos nos diferentes jornais.
- Proporcionar aos alunos uma visita ao jornal local.
- Os alunos escreverão seus textos de acordo com os temas previstos para cada seqüência de forma individual e coletiva, lendo, escrevendo, corrigindo e reescrevendo, até que a produção seja considerada satisfatória.
- Os temas a serem abordados poderão ser escolhidos pelos alunos, pela professora ou em função de alguma situação real, sempre levando em conta os temas que suscitem discussões, reflexões e a tomada de decisões.

Observação:

- 1- Antes do conhecimento formal do gênero artigo de opinião, os alunos produzirão, individualmente, um texto opinativo, para que possam fazer comparações e tecer comentários acerca de suas produções, podendo avaliar o progresso e as dificuldades que encontraram no decorrer do percurso.

## **2) Texto: Jornalístico: Artigo de Opinião**

Situação Comunicativa:

- Leitor: alunos, professores, pais, possíveis visitantes e membros da unidade escolar.
- Autor: alunos da 6ª série (individual e em grupos).
- Objetivo: posicionar-se criticamente frente aos temas da atualidade (escolares e extra-escolares).

Caracterização do Texto:

- Título/tema: livre.
- Traços Característicos: serão confeccionados artigos de opinião assinados por seus autores, são textos da trama argumentativa, cuja função predominante é informar o leitor sobre um determinado assunto. Geralmente começam pela identificação do tema, seguida por um posicionamento apoiado em diferentes argumentos e resultam na reafirmação da posição tomada anteriormente. Costuma-se usar a primeira pessoa e há a predominância de orações afirmativas, podendo ocorrer as dubitativas e as exortativas. São características orações complexas que incluem o uso de conectivos causais, consecutivos, concessivos e condicionais.
- O artigo de opinião tem como função argumentar, expressar um ponto de vista a respeito de determinado assunto. Não basta opinar, é preciso sustentar os pontos de vista, para que a intenção comunicativa deste gênero se cumpra. Esse tipo de texto parte da informação para a opinião e é construído a partir de um tema para o qual se apresenta uma tese, um argumento.

Temas Para Reflexão Metalingüística:

- Linguística Textual: Estratégias de coerência e coesão, principalmente a substituição lexical e o uso de conectivos. A progressão temática será vista em relação à pontuação: parágrafos.
- Gramática Oracional: emprego das orações coordenadas e subordinadas na construção dos argumentos.
- Pontuação: a pontuação será trabalhada para reforçar a importância da mesma para a progressão temática do texto.
- Ortografia: a ortografia será vista de acordo com as necessidades e dificuldades que se apresentarem nos textos dos alunos.
- Observações:
  - 1- Após a correção das produções, levar para a classe os textos elaborados antes do conhecimento formal do gênero e discutir com os alunos as diferenças percebidas.
  - 2- Selecionar as dificuldades mais frequentes nos textos, bem como problemas de concordância e pontuação, para organizar atividades que auxiliem os alunos a registrarem regras discursivas exigidas neste tipo de discurso formal.

## **3) Conteúdos de Outras Áreas e/ou Atividades de Reflexão Metalingüística**

A leitura e produção do artigo de opinião percorrerão alguns passos que visam:

- à leitura com expressividade de textos argumentativos e de opinião;
- à identificação, a partir da leitura de textos jornalísticos, das características e estrutura do artigo de opinião;



- distinguir as idéias principais das secundárias;
- distinguir argumentos de pontos de vista;
- interpretar textos argumentativos;
- reconhecer a intenção persuasiva dos artigos de opinião.

A interdisciplinaridade será buscada por meio do estudo dos diversos artigos de opinião estudados no desenvolvimento dessa seqüência. Considerando que, ao escrever um texto opinativo, podemos lançar mão de um ou vários desses recursos para sustentar o que se pretende dizer. Para tanto, é necessário pesquisar em livros, revistas, jornais, entrevistar pessoas, etc., garantir a interdisciplinaridade não será tarefa difícil, uma vez os temas a serem estudados em sala, como já se disse, serão de circulação social.

#### 4 - Considerações finais

É visível a todos que a escola, por vários motivos, não tem conseguido desenvolver o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que ainda apresenta dificuldades de alfabetizar e garantir o uso eficaz da linguagem em todos os níveis, não considerando as práticas lingüísticas efetivamente presentes nos meios sociais em que se encontram os alunos. Mudar a prática educativa é condição essencial para que a escola propicie a formação dos indivíduos numa perspectiva sócio-histórica, promovendo a liberdade e a responsabilidade individual e social, o desenvolvimento do senso crítico e contribuindo para que os alunos se tornem cidadãos críticos e capazes e agir e interagir na e pela linguagem.

A efetivação de um trabalho com os gêneros textuais apresenta-se como uma possibilidade viável de se transformar significativamente as aulas de leitura e produção de textos. Nessa perspectiva, a efetivação de um trabalho que tenha como baliza a organização de seqüência didática a partir do gênero textual artigo de opinião favorece a reflexão e a discussão sobre o processo ensino-aprendizagem, o que é de fundamental importância para alunos e professores possam melhor aproveitar os benefícios que um trabalho como esse pode oferecer, além de promover espaços de reflexão, discussão, leitura e produção de textos reais, que circulem socialmente e fazem parte de uma determinada esfera de atividade humana.

#### 5- Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BRAIT, B. *PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da Textualidade*. In: ROJO, R. *A Prática de linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

BRÄKLING, K. L. *Trabalhando com Artigo de Opinião: Re-visitando o Eu no Exercício da (RE) Significação da Palavra do Outro*. In: ROJO, R. *A Prática de linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 221-247.

BRITO, E.V. *O Ensino das Estratégias de Leitura*. In: SILVA, E. R. da (Org.) *Texto & Ensino*. Taubaté, SP: CABRAL, 2002, p. 83-104.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. C. *Um decálogo para ensinar a escrever*, In: *Cultura y Educación*. 1996. 2.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*, nº 11, 1999, p. 5-11.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *A Produção de Texto Escrito na Escola a Partir de Gêneros Discursivos*. In: SILVA, E. R. da (Org.) *Texto & Ensino*. Taubaté, SP: CABRAL, 2002, p. 133-148.

MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M; H. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *A Produção de Texto Escrito na Escola a Partir de Gêneros Discursivos*. In: SILVA, E. R. da (Org.) *Texto & Ensino*. Taubaté, SP: CABRAL, 2002, p. 133-148.

*PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa/MEC/ 3º e 4º Ciclos.* Secretaria da Educação Fundamental. 3ed. Brasília: 2001.

POMPÍLIO, B. W. et al. Os PCNs: Uma Experiência de Formação de Professores do Ensino Fundamental. In: *ROJO, R. A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs.* São Paulo, EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 93-126.

SILVA, E. R. da. O Desenvolvimento do pensar no Ensino da Língua Materna: um Objetivo de Natureza Transdisciplinar. In: SILVA, E. R. da (Org.) *Texto & Ensino.* Taubaté, SP: CABRAL, 2002, p. 83-104.

# O GÊNERO TIRA EM QUADRINHOS: UMA ANÁLISE DE SUA ESTRUTURA

**Lenaide Gonçalves Innocente (PG – UNISUL)**

Aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio do Estado de Santa Catarina.

## RESUMO

Este trabalho deve ser pautado em atividades de leitura e produção textual em que haja análise e identificação das características do gênero (em questão), tanto as verbais, quanto as não-verbais como sugeriu a Proposta Curricular –SC e os PCNs. No intuito de fornecer subsídios para o trabalho docente, a presente pesquisa procura identificar e analisar a estrutura e a função do gênero tira em quadrinhos a partir de sua inserção no suporte/hipergênero jornal impresso. Tal investigação é feita a partir de uma amostra composta por cinco exemplares do Jornal Diário Catarinense, o quatro tiras cada, o que totaliza vinte tiras de quatro autores diferentes. A metodologia da presente pesquisa tem origem na perspectiva sócio-retórica de análise de gênero proposta por Swales (1990), Bathia (1993) e Bonini (2002).

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero textual, comunidade discursiva, tira em quadrinhos.

## 1. INTRODUÇÃO

Hoje a grande maioria das crianças, adolescentes e até mesmo muitos adultos, através da TV, têm como principal entretenimento os desenhos animados. Também ligam o computador, navegam na internet procurando jogos, os mais variados, para interagir com o personagem.

As novas tecnologias produzem ou redirecionam práticas discursivas, provocam transformações na dinâmica interacional entre seus usuários. Esta nova realidade apresenta vários desafios para a escola e conseqüentemente aos professores, que têm como uma de suas principais tarefas estabelecer a ligação entre sociedade e escola. E uma das formas de fazer esta ligação é inserindo os gêneros textuais no contexto escolar através dos jornais, que remetem os alunos a instâncias outras, tornando-se (o jornal) um mediador entre a escola e o mundo atual. Também é uma forma de oportunizar os alunos a terem contato com *eventos comunicativos* reais, que circulam na sociedade.

Esta prática já vem sendo adotada por inúmeros professores, porém, em muitos desses casos, sem fundamentação teórica. Assim colocado, pode-se questionar: como a escola está lidando com as novas demandas de leitura e produções impostas pelas novas tecnologias? O professor, ao adotar o jornal como recurso pedagógico, aborda todos os gêneros contido nesse hipergênero<sup>1</sup>? Levanta questões sobre a comunidade discursiva de origem e quanto aos propósitos que estão na base desses gêneros?

---

<sup>1</sup> Conforme Bonini(2004a) o hipergênero é uma “[...] soma de gêneros (texto-simples e/ou textos-rituais) para compor um gênero maior no sentido de texto-complexo” (2004, no prelo). O texto-simples é delimitado pela própria estrutura do enunciado (como definido por BAKHTIN, 1953). O texto-ritual é delimitado pela observação de um indivíduo ou por regra do grupo (ex: a reunião de ontem foi até tarde). Texto complexo é a

Portanto, diante desta nova realidade da escola (considerando que há uma demanda pelo conhecimento sobre as novas tecnologias e sobre os seus gêneros), proponho-me a identificar e analisar a estrutura e a função do gênero tira em quadrinhos que se apresenta de forma narrativa, desenhado e impresso no suporte (ou hipergênero) jornal impresso. Não estou considerando, aqui, que o jornal seja uma nova tecnologia nem que a tira seja um gênero recente, mas que o estudo de ambos possibilitam uma chave de entrada para novas tecnologias e gêneros.

O presente trabalho investiga, numa perspectiva comparativa, o gênero tira em quadrinhos, a partir de uma amostra composta por cinco (05) exemplares do jornal Diário Catarinense<sup>2</sup>. Cada exemplar apresenta quatro tiras de autores diferentes, totalizando cinco tiras cada autor. Nesses textos, procurei identificar os elementos estruturais e suas alterações ou desvios, com base nos procedimentos metodológicos propostos por Swales. A análise, apenas preliminar e não-exaustiva, tem o propósito de contribuir para a compreensão da estrutura do gênero tira em quadrinhos, com a finalidade de servir como ferramenta de ensino tanto através do suporte jornal quanto da revista de HQ.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos itens que se seguem, faço uma apresentação da teoria de base da pesquisa (a abordagem sócio-retórica de Swales) e um relato dos principais trabalhos sobre o gênero tira em quadrinhos.

### 2.1 CONCEITUANDO GÊNERO

Os vértices da questão central neste item são os de apontar alguns conceitos de gênero da literatura especializada. Primeiramente, faz-se necessário apresentar algumas concepções de gênero que podem ocorrer nos diversos campos do saber, conforme constatou Swales (1990). Para tanto, irei me deter apenas em alguns termos centrais.

Bonini (2002) observa que a tradição das pesquisas em torno do gênero, sempre se pautou pela definição baseada em tipologias. Estas eram universalizadas conforme os traços essenciais e acidentais de cada categoria de texto (filosofia aristotélica). Em oposição a isso, a proposta de Swales “procurou enfatizar o caráter empírico da linguagem (pensada como uma prática e decorrente dessa prática em ambientes sociais específicos)” (op. cit., p. 2). Desta forma, podemos conceber ou designar os textos, orais e escritos, como *eventos comunicativos* e dotados de *propósitos comunicativos* específicos (SWALES, 1990, p. 58). Como eventos, os gêneros se apresentam em situações concretas e recorrentes da vida diária, assumindo padrões característicos em sua composição, estilo e propósitos, de forma a terem um “valor sociocultural” e um “papel significativo e indispensável” em várias situações sociais; tanto nas relações pessoais, profissionais, institucionais como também nos eventos sociais de modo geral. Conforme anunciam Hemais e Biasi-Rodrigues (2004, no prelo):

Os gêneros teriam um valor sociocultural na medida em que atendem às necessidades sociais e espirituais dos grupos sociais; é importante, portanto, perceber como a comunidade entende o gênero. As lições que Swales tira dos folcloristas são: (a) a categorização é conveniente em termos de arquivo; (b) a comunidade percebe e entende gêneros textuais como meios para uma finalidade qualquer; (c) a percepção que a comunidade tem sobre como interpretar um texto é muito valiosa para o analista de gênero.

Uma das principais características do gênero, conforme Swales, é a de que o *evento comunicativo* de base se efetua a partir de um propósito comunicativo. Ou seja, os gêneros têm como função alcançar um objetivo ou vários objetivos. Na visão de Swales, é o propósito comunicativo que direciona as atividades de linguagem,

---

soma de outros textos, quer sejam textos-simples quer sejam textos-ritual. O texto complexo é a unidade que geralmente está investida de um hipergênero.

<sup>2</sup> Doravante usaremos DC.

além de estabelecer o protótipo e ser o fator determinante da tarefa<sup>3</sup>. Nem sempre é de fácil identificação, sendo que, quando o pesquisador não consegue definir o propósito, a investigação precisa tornar-se mais cautelosa para que, desse modo, evite-se uma classificação superficial (Swales, 1990, p. 47). Hemais e Biasi-Rodrigues (2004) também compartilham desta opinião, concebendo esta característica como “a mais importante de todas, pois os eventos compartilham um propósito comunicativo. [Ou seja] os gêneros têm a função de realizar um objetivo ou objetivos” (Idem, p. 6).

Além destas características principais apontadas anteriormente (de ser um evento discursivo e de deter um ou vários propósitos), Swales (1990) aponta mais três características do gênero, que são: i) a prototipicidade entre os exemplares, tornando-os semelhantes; ii) o conteúdo formado, tanto por posicionamento, como por forma, e (de)limitado por “conhecimentos e convenções relativos à totalidade de seus elementos”; e iii) o nome específico que apresenta dentro da comunidade discursiva de origem.

Para concluir este relato sobre gênero (a exemplo de Hemais e Biasi-Rodrigues) apresento aqui a definição de gênero postulada por Swales(1990, p. 58):

Um gênero compreende uma **classe de eventos comunicativos**, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e portanto constituem a razão do gênero. A razão dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente numa determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência pretendida. Se forem realizadas todas as expectativas sobre o que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes que são herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém tipicamente precisam de validação adicional.

## 2.2 COMUNIDADE DISCURSIVA

Na perspectiva sócio-retórica, não se concebe um estudo de gênero sem a definição de comunidade discursiva, pois o gênero se origina em uma comunidade discursiva. Apoiada em Swales (1990), entendo que uma comunidade discursiva é formada por “pessoas que se unem” a fim de atingir as mesmas metas comunicativas, constituindo, assim, uma “rede sócio-retórica”<sup>4</sup>. Diz Bonini (2002, p. 153) que o conceito de comunidade discursiva “[...] é bastante produtivo para a compreensão dos processos que marcam o surgimento e o uso dos gêneros”. Na comunidade discursiva, os indivíduos interagem e identificam-se uns com outros. O grupo troca informações, tem mecanismos participativos, detém gêneros específicos, tendo, também, uma terminologia especializada, sendo que seus componentes compartilham informações e práticas discursivas. Emana dessa relação, metas e propósito de comum interesse, como acontece em uma comunidade discursiva de jornalistas, professores, alunos, médicos, etc.

Para melhor clareza nesta exposição, cabe destacar aqui as seis características estabelecidas por Swales para definir uma comunidade discursiva. A primeira delas é a existência de objetivo(s) em comum, que são compartilhados pelos membros ativos da comunidade que a constituem e nela atuam e interagem. A segunda é a

---

<sup>3</sup> Swales (1990, p. 76) define tarefa como: “Uma unidade de um conjunto de atividades diferenciadas e conduzidas por metas seqüenciáveis, que se pauta por uma variedade de procedimentos cognitivos e comunicativos e que se relaciona à aquisição de pré-gêneros e habilidades genéricas apropriados a uma situação sócio-retórica antevista ou emergente”.

<sup>4</sup> Rede sócio-retórica é o próprio conjunto de trocas comunicativas realizadas ou passíveis de realização pela comunidade discursiva.

existência de mecanismos de intercomunicação produzidos pelos membros do grupo, e que variam conforme a comunidade discursiva. Outra característica, apontada por Swales, é a de a comunidade deter mecanismos participativos, regras de acesso à comunicação, de feedback, etc. Tais mecanismos servem para levar e receber informações, e trazem marcas visíveis da audiência: a quem se destinam.

A quarta característica de uma comunidade discursiva é a produção de um ou mais gêneros que é utilizado no alcance dos objetivos, metas e propósitos comunicativos. Conforme Hemais e Biasi-Rodrigues (2004, no prelo) para pertencer à comunidade discursiva o indivíduo é levado a produzir de “forma apropriada às convenções discursivas reconhecidas pela comunidade”. Os eventos comunicativos que são produzidos por comunidades de discurso com idéias e objetivos comuns, segundo Swales (1990), dão origem a gêneros que passam, à medida em que são produzidos, a ser propriedade dessas comunidades. Portanto, conforme o gênero, o leitor pode distinguir com um grau maior ou menor de dificuldade de que comunidade discursiva ele provém.

A quinta característica é o domínio e o controle de um léxico específico diferenciando uma comunidade discursiva de outra. Um exemplo, que se verifica no dia a dia, são os léxicos utilizados pelas várias profissões existentes. Cada profissão desenvolveu um conjunto específico de itens lexicais, ao ponto de, frente a um diálogo entre dois profissionais, por exemplo da área da saúde, um ouvinte leigo não conseguir interpretar o que estão falando.

A última característica diz respeito aos componentes da comunidade, que é formada por veteranos e novatos. Os primeiros (os membros experientes) detêm a maestria sobre as práticas discursivas da comunidade a qual pertencem, cabendo-lhes a missão de repassá-los aos “novatos”. Com estas características, os veteranos têm pleno controle dentro da comunidade e podem estabelecer regras de acesso a ela.

### 3. TIRA EM QUADRINHOS - ESTRUTURA

Neste trabalho, houve uma opção pelo termo “história em quadrinhos”, uma vez que circulam nos meios jornalístico e cartunístico uma série de nomes relativos ao gênero. Em uma pesquisa no google (www.google.com.br), realizada em 28 de maio de 2004, levantei uma amostragem desta ocorrência [quadro 1] que se tornou decisiva nesta opção.

Nome	Nº de ocorr.	%
tira de quadrinhos	169	34,14
tira em quadrinhos	143	28,88
tira de jornal	140	28,30
tira de quadrinho	36	7,27
tira em quadrinho	7	1,41
TOTAL	495	100

**Quadro 1 – Ocorrências no google de nomes alternativos do gênero.**

Destas ocorrências observadas no google, entre as três mais significativas, optei pelo nome história em quadrinhos, por dar a idéia do modo com o gênero se constitui “em quadrinhos”. O termo “história de quadrinhos” também é pertinente, mas o “de” não soa tão bem aos meus ouvidos como falante do português-brasileiro. Já o termo tira de jornal, embora bastante corrente, foi desconsiderado em função de que a locução adjetiva “de jornal” não caracteriza todas as formas de ocorrência da tira, pois ela pode circular em outros suportes/hipergêneros.

Este trabalho tem por objeto de estudo as tiras em quadrinhos de Chris Browne, Zé Dassilva, Laerte e Beck, publicadas, diariamente, no jornal Diário Catarinense do Estado de Santa Catarina, mais especificamente, no caderno destinado a notícias culturais tais como teatro, cinema, exposições, shows, lançamentos, etc. A última página desse caderno é ocupada, na parte superior, por uma crônica, disposta em coluna; ao lado encontra-se uma cruzadinha; e, na parte inferior, em posição horizontal, finalizando a página, as tiras: “Hagar”, “Homem-Xadrez”, “O Condomínio” e a “República”.

O presente estudo procura voltar-se para o interior desse gênero de texto para, na materialidade da imagem (desenho da HQ) e da língua (conteúdo verbal), isolar elementos, definir unidades e relações, verificando como é produzido o gênero tira em quadrinhos.

As tiras em quadrinhos são consideradas gêneros, pois se enquadram no conceito esboçado por Bonini (2004, no prelo), de que todo “gênero pode ser visto como um conteúdo representacional dinâmico que corresponde a uma forma característica de um texto”. As tiras se mostram como unidades textuais e têm um modo de organização que é compartilhado pela comunidade de cartunistas e que é dinâmico, pois está suscetível à criação individual e ao correr da história do grupo e da sociedade em que circula.

Percebe-se que as tiras têm um formato próprio e são padronizadas, atravessando gerações. As tiras em quadrinhos analisadas constituem uma história (ou roteiro-narrativa) desenhada em quadrinhos (variando entre dois a quatro quadrinhos). Tais quadrinhos são dispostos em seqüência, enfileirados, e seguem a ordem de leitura da esquerda para a direita.

A primeira constatação feita ao analisarmos todas as tiras, que também verifica-se em Possenti (1998, p. 117), é a de que a maioria destes autores não têm compromisso com as notícias ou manchetes vinculadas nos periódicos, ou seja, as tiras não tratam de notícias da semana. Apresentam temas diversos. A cada semana, um fato novo é abordado, sem aparente ligação com o anterior. Mesmo assim, as tiras dão uma idéia de continuidade, visto que apresentam os mesmos personagens em episódios deferentes. Todos esses temas, comuns a enunciador e leitor, são trazidos à reflexão de uma forma divertida, irreverente, satírica.

Cada autor tem seu estilo próprio. Chris Browne, por exemplo, constrói seus textos (as tiras) brincando com a ignorância do personagem da pré-história, “o Hagar”. Zé Dassilva apresenta episódios com o “Homem-Xadrez”: um escritor ingênuo, que veste uma roupa que lembra o tablado do jogo de xadrez. Os terceiro e quarto autores intitulam as tiras de “O Condomínio” e “A República”, respectivamente, e apresentam os episódios inerentes aos títulos/temas, apresentando elementos contextuais destes meios sociais, ou seja, tratando de questões provenientes do meio social a que pertencem seus personagens.

Nos exemplares analisados percebe-se os seguintes passos e/ou movimento:

**1º. Movimento:** é constituído do título da tira.

**2º. Movimento:** Preparação do cenário, apresentando a fala de uma personagem. Por exemplo, na figura 1, Chris Browne faz a preparação do cenário com um monge que diz:

“HAGAR, VOCÊ  
ESTÁ SOFRENDO  
DE MELANCOLIA.”

**O 3º. movimento:** é o clímax – efetuado com uma pergunta, e/ou uma resposta, e/ou reflexão que cria uma expectativa no leitor. Dando continuidade ao exemplo acima [figura 1]: Hagar sério exclama: “NÃO É POSSÍVEL!”. Com esta fala o personagem aumenta a expectativa do leitor.

**O 4º. movimento:** Neste momento o autor rompe a expectativa do leitor (às vezes até da personagem) com um argumento não convencional, irônico e utilizando-se também de jogos de imagem com o objetivo de provocar o riso. Veja como isso ocorre na figura 1. Hagar quebra a expectativa com uma reflexão inesperada pelo leitor: “HÁ ANOS QUE NÃO COMO MELÃO!”.



Figura 1 – DC de 09/08/03.

Outro elemento para identificação deste gênero é o propósito que, de acordo com Askehave e Swales (2001), “é o critério privilegiado na definição de gênero, embasa o gênero e determina não somente a estrutura esquemática do gênero, mas também as escolhas em torno de conteúdo e estilo” (2001, p. 11). Conclui-se, então,

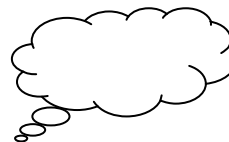
nas palavras de Swales (1990) “que é o propósito comunicativo que direciona as atitudes de linguagem da comunidade de discurso” (p. 7).

Os propósitos das tiras são tanto o de divertir, mediante o *non sense* da linguagem, quanto o de produzir reflexão crítica sobre algum aspecto da realidade (principalmente a crítica social). Na tira da figura 1, apenas o primeiro propósito é imediatamente visível. Já nas tiras das figuras 2, 3 e 4 este segundo propósito é bastante visível quando os autores tocam em temas como: a relação entre computador e pornografia, a relação entre televisão e comportamento do telespectador, e, por último, a questões do discurso feminino sobre a sexualidade.

Além do texto verbal, as tiras possuem particularidades gráficas bem definidas. As formas dos personagens evidenciam a postura e/ou a linha de pensamento nelas presente. Isso caracteriza, de imediato, dois níveis de leitura e, conseqüentemente, duas dimensões discursivas, que são efetuadas utilizando uma variedade de recursos gráficos. Segundo Meurer (2004, no prelo), “a tira em quadrinhos é influenciada intertextual e interdiscursivamente pelas exigências relativas ao gênero”. E esta mescla de elementos semióticos são recursos que têm a função de enriquecer o texto em todos os aspectos. Um dos recursos, que o autor de tiras utiliza são as várias formas que enquadram os textos escritos:

1. Para indicar que o personagem está pensando, usa alguns recursos gráficos:

A) Enquadramento em forma de nuvem:

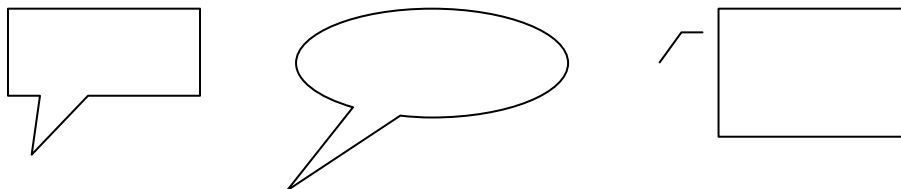


B) Ou sem nenhum enquadramento, apenas uma linha reta indicando qual personagem esta pensando. E para ilustrar utilizo a tira em quadrinhos “República”, de Beck<sup>5</sup> [figura 2].



Figura 2 : DC 07/08/03

2. Em forma de balão, quadrado ou retângulo o autor de tiras apresenta a fala do personagem:



Outra característica dos balões é o modo como as setas são apresentadas: normais indicam que o diálogo entre o personagem ocorre normalmente. Se a seta for maior indica que o personagem está falando em um tom mais elevado:



<sup>5</sup> DC de 07/08/03.



3- Para indicar continuidade da fala do personagem o autor liga um balão ao outro, veja, por exemplo, a figura 3.



Figura 3: DC 20/08/03.

4- Quando o texto aparece sem nenhuma forma de enquadramento, isso caracteriza que o mesmo é proferido por um animal irracional ou seres inanimados (pode ser o mesmo recurso do pensamento) [figura 4].



Figura 4: DC 07/08/03

Observa-se que, para atingir seus propósitos, o autor/desenhista toma decisões quanto à forma gráfica: tomada de perspectiva, distância, ângulo, foco, articulados dentro do ponto de vista escolhido. São as manipulações de natureza espacial, presentes na seqüência textual e visual, interagindo com o leitor. Estes aspectos são verificáveis em todas as tiras analisadas<sup>6</sup>.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trilhando os caminhos dos PCNs, o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se pelos gêneros textuais e proporcionar aos educandos “textos que caracterizem o uso público de linguagem” (BRASIL, 1998, p.24). Com base nesta análise pode-se propor ao aluno, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, um trabalho muito enriquecedor com este gênero jornalístico. Quem nos aponta isso é Cristóvão, quando nos diz que:

<sup>6</sup> Em anexo

O benefício do estudo de gênero se dá, a nosso ver, pela característica de praticidade e tangibilidade que é criada a partir de situações reais e de uso de textos sociais (textos que circulam em nosso meio) os quais seriam levados para a sala de aula. (CRISTOVÃO, 2002, p.68)

E Marcuschi:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. (2002, p. 35)

Portanto, para acompanhar as novas demandas de leitura e produções impostas pela tecnologia, a escola deve procurar metodologias que possam cativar os alunos e ao mesmo tempo possibilitar-lhes a apropriação do conhecimento científico.

Além de servir ao trabalho em sala de aula tanto de leitura quanto de produção, uma peculiaridade que precisa ser destacada nesse gênero é o papel que exerce no meio de comunicação. Ele representa uma forma de trazer para o público temas que são patrimônio de todos, seja pela crítica irreverente, seja pela reflexão divertida. O autor de tiras geralmente tem o propósito de denunciar, de criar oportunidades para reflexão. Por isso o jornal fornece o espaço e garante ao chargista e/ou desenhista o direito de fazer humor.

Finalmente, faz-se necessário reconhecer que aqui não há conclusões definitivas, uma vez que este trabalho é parte de uma pesquisa piloto, com um *corpus* bastante reduzido. Pretendo empregar esforços para um estudo em que analisarei outros *corpus* com o intuito de transformar esta pesquisa em dissertação de mestrado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BONINI, A. O conceito de gênero textual/discursivo: teorias *versus* fenômeno. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 25, n. 1, 2004. No prelo.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 4, n. 1. jul/dez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Metodologias para o estudo dos gêneros textuais**: como estudar o encaixe dos gêneros no jornal? Inédito. Disponível em: <<http://geocities.yahoo.com.br/adbonini/estudgen.htm>>. Acesso em 09 de nov. de 2002.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: \_\_\_\_\_; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. (Orgs.). **Gêneros textuais sob perspectivas teóricas diversas**. [S.l.: s.n., 2004] No prelo.

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

HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Princípios teórico-metodológicos para a análise de gêneros na perspectiva de John M. Swales. In: \_\_\_\_\_; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. (Orgs.). **Gêneros textuais sob perspectivas teóricas diversas**. [S.l.: s.n., 2004] No prelo.

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

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análise lingüística de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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

## O FOLDER COMO GÊNERO TEXTUAL

Karim Siebeneicher BRITO<sup>1</sup>

Beatriz GAYDECZKA<sup>2</sup>

Acir Mário KARWOSKI<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo do presente trabalho é caracterizar o folder como gênero textual. Faz-se uma descrição das dimensões do folder institucional e de divulgação turística analisando a estrutura composicional predominante; estilo e conteúdo temático e formas dos enunciados. Seleccionamos para análise fôlderes produzidos por agências publicitárias da região de Porto União da Vitória. O estudo pretende trazer contribuições para as pesquisas relacionadas à riqueza e variedade dos gêneros do discurso (orais e escritos) que circulam socialmente e, por conseguinte, levar para o âmbito da escola as discussões a respeito da importância dos fôlderes como gêneros textuais emergentes.

Palavras-chave: gênero; texto; discurso; folder.

### INTRODUÇÃO

A propaganda tem o objetivo específico de convencer, de despertar a atenção e o desejo, ainda que também informe e distraia. O *folder*, utilizado como uma das ferramentas dos profissionais de *marketing* e de propaganda, surgiu nos meios de comunicação como artifício para realização de campanhas publicitárias. Folders turísticos, bancários ou institucionais possuem o objetivo de aproximar os produtos e serviços de seus consumidores potenciais, transmitindo informações que caracterizem a qualidade e as condições oferecidas; é um instrumento tradicional de comunicação promocional desse mercado. Sua organização textual e os recursos lingüísticos de que se utiliza refletem escolhas que influenciam a criação da imagem do produto por parte dos leitores. Diante da diversidade de formas, estilos e finalidades, o *folder* representa um gênero discursivo muito importante na sociedade, pois, possui características singulares e, dessa forma, recebeu a atenção em nosso estudo.

Nesse trabalho, nosso objetivo é caracterizar o folder a partir dos três elementos propostos por Bakhtin (2000): conteúdo temático, estilo e construção composicional.

---

<sup>1</sup> Especialista em Letras – Ensino de Língua Inglesa. Professora de Prática de Ensino de Língua Inglesa e Chefe do Departamento de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) de União da Vitória-PR. Mestrando em Letras – Estudos Lingüísticos (FAFI). Endereço eletrônico: [brito@twin-net.com.br](mailto:brito@twin-net.com.br)

<sup>2</sup> Licenciada em Letras (FAFI) e em Pedagogia (UnC). Mestranda em Lingüística Aplicada ao ensino de língua materna (UNITAU). Endereço eletrônico: [prof.beatriz@twinturbo.com.br](mailto:prof.beatriz@twinturbo.com.br)

<sup>3</sup> Licenciado em Letras (FAFI). Mestre em Lingüística Aplicada ao ensino de língua portuguesa (UNITAU). Doutorando em Letras – Estudos Lingüísticos (UFPR). Endereço eletrônico: [prof.acir@twinturbo.com.br](mailto:prof.acir@twinturbo.com.br)

O *folder* pertence ao gênero discursivo secundário, pois, em oposição ao gênero primário como a carta familiar, por exemplo, aparece em circunstâncias culturais mais complexas, evoluídas e, necessariamente, exige determinadas características e, de um modo mais moderno, um suporte tecnológico específico, como computador, impressora e *softwares* gráficos. Dificilmente alguém consegue produzir *folder* manualmente e de forma artesanal, a não ser para fins específicos e raros. As facilidades de impressão em largas escalas possibilitam sua produção rápida e, muitas vezes, ilimitada. Levando em consideração esse aspecto discursivo de produção, pode-se verificar a utilização do *folder* para fins específicos de leitura, análise, relacionamento de informações, pois há gêneros para serem lidos, outros para serem escritos.

A relação com outros discursos e a potencialização do discurso persuasivo da sedução é que caracteriza a principal ação praticada com a linguagem: a interação dialógica.

A noção de gênero exige uma análise da **dimensão social e pragmática** (por que e que finalidade é produzido o *folder*? Que resultado traz para a perspectiva social?) Demanda, também, a análise da **dimensão textual, estrutural e composicional** (como e por que é organizado em uma estrutura determinada?) E a **dimensão do conteúdo temático** (o que o *folder* divulga? Qual é o tema?)

Para Maingueneau (2000, p.65), a determinação da finalidade de um gênero é indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado. Ou seja, no caso do *folder* de divulgação turística, como texto que circula socialmente, o comportamento do leitor fica condicionado às informações turísticas e instrucionais.

Segundo Marcuschi (2002, p.19), os gêneros “surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.”

Para o autor, muitos gêneros permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. No caso do *folder*, observa-se a integração de signos verbais e imagens, essas em maior número, e recebendo destaque especial na estrutura composicional. São comuns, atualmente, as composições de imagens e figuras que constituem coreografias interessantíssimas e que colaboram para a apreensão no ato de recepção.

Descrever e, ao mesmo tempo, analisar o *folder* permite apontar três dimensões: **social e pragmática; dimensão textual, estrutural e composicional;** e, finalmente, a **dimensão do conteúdo temático.**

No caso dos *folderes* institucionais, que fazem divulgação dos concursos vestibulares da região de Porto União da Vitória, observa-se em todos os materiais analisados que há a incidência de utilização de fotos com a fachada da

instituição, tentando retratar a imponência e poder estrutural, das amplas e modernas instalações. A utilização de fotos de jovens sorridentes e universitários trabalhando ou tendo aulas descontraídas em laboratórios de anatomia, de informática, de culinária, em academias de ginástica, fazendo uso de equipamentos sofisticados. Essa associação da imagem da tecnologia ao dia-a-dia do acadêmico procura convencer o leitor o quão prazeroso é ingressar ao ensino superior. Essas características são comuns em todos os materiais analisados, pois, possuem um público alvo específico, jovens egressos do ensino médio que buscam uma profissionalização. Essa busca pela profissionalização fica evidente pelos *slogans* apresentados como, por exemplo: Faça a ..... você também. Você tem um futuro ..... Quem enxerga longe faz.....

Por isso, não se pode falar de gêneros sem pensar, na opinião de Brait (2000, p.18), “na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção.” Essas condições de produção condicionam o modo como o discurso se materializa no texto, pertencente a um dado gênero, construído em esferas quase infinitas da atividade humana. Entendemos, através da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2000), que há que se valorizar o papel ativo do outro no processo da comunicação, para que o quadro real desta comunicação não seja distorcido. Toda informação se dirige a alguém, é provocada por algo, persegue uma finalidade. As escolhas lexicais, portanto, apresentam pontos de vista e atitudes que um usuário da língua adota em relação a um determinado assunto, pois, a imagem que o locutor faz do outro influenciará seu discurso.

O folder conta precisamente com a *compreensão responsiva de ação retardada*, ou seja, cedo ou tarde o que foi compreendido de modo ativo na recepção encontrará um eco no discurso ou no comportamento do leitor. A compreensão responsiva, segundo Bakhtin (2000), é o resultado que se espera, quando da leitura de um folder, por exemplo.

O querer-dizer do locutor se realiza, acima de tudo, na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades, de uma temática (do objeto, do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc... (Bakhtin, 2000)

Todo folder é produzido com o objetivo de, dentre outros, divulgar um produto, uma empresa, uma marca, uma cidade.

Outro objetivo deste trabalho está em focalizar o gênero folder de divulgação turística que apresenta a cidade de Porto União da Vitória e sua região, e averiguar as ocorrências de termos em língua inglesa, bem como conduzirmos uma reflexão sobre a motivação que leva à sua escolha.

O que reflete o uso de termos em língua inglesa no gênero folder turístico? Talvez uma preocupação com a recepção do texto pelo possível cliente; talvez o seu uso seja devido a convenções ideológica, política, social e

economicamente instituídas; talvez ambas as coisas em devidas proporções. Independente de qual seja a resposta a essa pergunta, a língua inglesa é de fato a língua franca da indústria do turismo.

Quem escreve tem uma intenção, e esta não é apenas tornar seu discurso inteligível. No caso do uso da língua estrangeira, parece-nos não ser tão importante que o leitor seja capaz de traduzir o termo, mas que ele o reconheça como legítimo naquele contexto, associado à carga social que já o constitui como “privilegiado” ou “nobre”. Conforme Bakhtin (2000), o juízo de valor é coisa alheia à palavra dentro da língua, e só nasce graças ao processo de utilização ativa no enunciado concreto. Deste ponto de vista, é impossível considerar o termo correspondente de uso corrente na língua portuguesa como seu equivalente. As palavras podem ser neutras mas, dentro de um enunciado, estão a serviço de um locutor específico, do seu juízo de valor, e da sua percepção do leitor.

Em entrevista concedida a esta pesquisa, uma publicitária atuante junto ao comércio e à indústria da região do Vale do Iguaçu, confirmou a idéia de que o enunciado, neste caso especificamente o texto publicitário, só é elaborado tendo-se em vista uma determinada reação do público-alvo. Esta preocupação com a resposta daquele a quem o texto se dirige é, neste meio, perfeitamente consciente, e permeia todo o trabalho do profissional. Ela influencia totalmente a escolha de cada detalhe, seja ele a cor, o desenho ou os termos utilizados no texto, entre eles os termos em uma língua estrangeira. No que diz respeito ao uso de termos estrangeiros ou vernáculos, levam-se em consideração fatores como o nível de intelectualidade, moradia em centros urbanos maiores ou menores, e faixa etária. Assim como acontece com as gírias na língua portuguesa, os jovens respondem melhor a um apelo que utiliza termos em inglês do que pessoas idosas.

O material para análise foi coletado em agências de turismo em Porto União da Vitória, para que soubéssemos quais termos são aqui utilizados. Consta de treze (13) pôlderes de divulgação da micro-região de Porto União da Vitória, e de trinta e três (33) pôlderes que divulgam empresas e serviços em outras cidades dos estados do Paraná e Santa Catarina, que apresentam uma tradição mais antiga na atividade turística.

Os pôlderes analisados apresentam como foco, em geral, no que diz respeito ao conteúdo temático, os atrativos que os visitantes encontram na cidade e locais na circunvizinhança. Informam sobre a história e a geografia da região, enfatizando suas belezas naturais, a constituição da sua população, produtos que podem ser aqui adquiridos, e como o visitante pode chegar até aqui, vindo de diversos lugares no país.

Fez-se uma relação dos termos em língua inglesa encontrados nos pôlderes a fim de classificá-los quanto a alguns fatores: categorias gramaticais a que pertencem; frequência dos termos e sua recorrência; opção por termos substitutos na língua vernácula.

Da leitura dos treze pôlderes que divulgam a região mencionada, pudemos constatar a presença de apenas doze (12) termos diferentes da língua inglesa, sendo todos substantivos ou adjetivos. A quase totalidade desses termos já se encontra convencionalizada pelo uso corrente, não apenas na linguagem do turismo. São exemplos as palavras *standard*, *hall* e *CD player*. Dois termos sinônimos, “câmara cross” e “bóia-cross”, revelam uma aglutinação interessante de um termo em língua inglesa com termos não só pertencentes à língua vernácula, mas de uso regional.

Enquanto desse *corpus* dos treze (13) pôlderes, 50% não apresentam nenhum termo em língua inglesa, isto acontece em apenas 21% dos trinta e três (33) pôlderes que divulgam outras cidades. Essa maior incidência da língua inglesa pode ser uma indicação de que os profissionais da propaganda que produzem os textos a serem veiculados a partir de Porto União da Vitória não reconhecem nesses termos um maior poder de persuasão para com seu público-alvo. O tempo durante o qual as outras localidades já estão envolvidas com a prática da propaganda turística permitiu-lhes uma maior influência da língua inglesa e a padronização de alguns dos termos integrantes de seu discurso. O

fenômeno turístico, ao alcançar as localidades, faz com que sejam reformulados vários aspectos, inclusive suas práticas discursivas.

Os empréstimos de outras línguas constituem uma necessidade do desenvolvimento econômico e tecnológico. Tendem, muitas vezes, a ser pouco a pouco traduzidos ou substituídos por termos de caráter vernáculo pelos usuários.

Acreditamos que através do estudo do folder e seus múltiplos e diversificados usos é possível verificar mais claramente as transformações por que passa o sistema de valores compartilhados por uma sociedade por intermédio das linguagens, e as contínuas mudanças socioculturais de um povo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BHATIA, V. K. Genre analysis today. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, Bruxelles, 75:629-652, 1997.

(Tradução de Benedito Gomes Bezerra)

BRAITH, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p.159-177.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A R.; BEZERRA, M. A.(Orgs.) **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Campinas, 2003. (mimeo.)



## **GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA: UMA REFLEXÃO SOBRE SUA SELEÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA**

Professora Ms. Cristina Yukie Miyaki Fuchs - PUCPR  
Professora Ms. Deizi Cristina Link - PUCPR

Cristina Y. M. Fuchs é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá e mestre em Lingüística pela Universidade Federal do Paraná. Leciona no departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e realiza trabalhos de consultoria, nas áreas de Lingüística Textual e Variação Lingüística, em escolas particulares de Curitiba.  
Deizi C. Link é graduada em Letras pela Universidade Federal do Paraná, onde também cursou o mestrado em Lingüística da Língua Portuguesa. É professora do departamento de Letras da PUCPR, e também leciona para o ensino médio.

### **Resumo**

Pretende-se, neste texto, investigar o conceito de gênero textual, sua função social e o seu papel no ensino, bem como elucidar, para o professor, os passos para uma exposição didática e clara sobre os gêneros em sala e para sua produção escrita.

Ao abordarmos os gêneros textuais, simultaneamente, necessitamos identificar a esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, como também o modo como são produzidos, circulados e recebidos pelos interlocutores. Logo, o papel do professor é fundamental no momento de seleção dos gêneros a serem trabalhados em sala. É necessário o conhecimento de que os gêneros textuais são determinados culturalmente, eles circulam em distintos contextos culturais e são configurados por normas e convenções, as quais nossos alunos, como cidadãos agentes em situações comunicativas distintas, necessitam conhecer. É importante também esclarecer que cada gênero, dependendo das intenções do emissor, das características do interlocutor a quem se dirige e do canal comunicativo em que é veiculado, exigirá um modo específico de usar a língua. Portanto, a apropriação de gêneros distintos deve ocorrer por intermédio da criação de situações naturais e reais, sempre que possível.

**Palavras-chave:** gêneros textuais, aspectos sócio-comunicativos, produção escrita.

Um questionamento muito comum entre professores das séries iniciais refere-se ao trabalho com os textos no cotidiano escolar. Como diferenciar os gêneros textuais? Quais seriam os mais indicados para serem introduzidos nos estudos de cada série do ensino fundamental? Que abordagem utilizar no trabalho com os gêneros da oralidade e da escrita?

Pretende-se, neste texto, investigar o conceito de gênero textual, sua função social e o seu papel no ensino, bem como elucidar, para o professor, os passos para uma exposição didática e clara sobre os gêneros em sala e para sua produção escrita.

A partir dos anos de 1980, os postulados teóricos das ciências lingüísticas ( a sociolingüística, a psicolingüística, a lingüística de textos e a análise do discurso) passaram a ser uma constante no ensino da língua materna. Este objeto de estudo e ensino começou a sofrer modificações, graças às novas concepções de língua, linguagem, oralidade e escrita, variação lingüística, texto e discurso. Mais recentemente, década de 1990, com os estudos sobre o desenvolvimento das habilidades textuais, passa-se a reconhecer a língua, tanto a oral quanto a escrita, como uma forma de enunciação e discurso; aquele que fala e escreve é um sujeito, em um contexto social e histórico específico, numa situação comunicativa bem determinada, e interage com um interlocutor que também é sujeito, ou seja, não é um elemento passivo e sem interação, como previam as antigas teorias da comunicação.

Sabe-se, assim, que a comunicação se dá através de processos interativos, dos quais os interlocutores participam, mediante o uso de gêneros textuais, que serão caracterizados a seguir.

## O gênero textual em foco, sua composição e transmutação

Os enunciados orais e escritos estão presentes em todas as atividades humanas. Eles são fenômenos históricos, estabelecidos cultural e socialmente: os gêneros textuais. Quando os integrantes das diversas esferas da atividade humana elaboram seus enunciados de forma particular, visam a efetivar situações comunicativas diversas em seu cotidiano, logo, os gêneros assumem um papel específico, uma função social concreta, real. Assim, para Bakhtin (2000, p. 279), quando os enunciados são considerados isoladamente, eles realmente são individuais.

Apesar dessa constatação, é claro também que os enunciados são tipos relativamente estáveis, elaborados pelas várias esferas de utilização da língua. Essa estabilidade advém de características pertinentes a cada gênero, ou seja, sua função, sua organização composicional e o canal comunicativo ou suporte utilizado para sua veiculação. Em cada área de atividade humana há um repertório de gêneros específicos, os quais se desenvolvem e se modificam à medida que essa esfera de atividade se amplia. Desta forma, tornam-se perceptíveis a riqueza e a heterogeneidade dos gêneros textuais em todas as sociedades. Desde um telefonema, uma carta comercial ou pessoal, um sermão, uma aula expositiva, uma piada, um edital de concurso, uma réplica no diálogo cotidiano, até uma resenha, um bate-papo virtual, um romance, uma tese de doutorado, enfim, uma extensa exemplificação de gêneros de texto.

Fica claro que a comunicação verbal em uma sociedade sempre se efetivará por meio de algum gênero textual, pois a língua é uma forma de ação, tanto social quanto histórica. Marcuschi (2002, p. 22), assumindo uma postura teórica sócio-interativa da língua, reforça que os gêneros se constituem como ações sócio-discursivas, pois agem sobre o mundo e dizem o mundo através de si, logo, constituem-no de alguma forma. Reconhecendo o problema da distinção entre gêneros e tipos textuais, caracteriza-os da seguinte maneira: o tipo textual designa “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição”, não são textos empíricos, mas seqüências de enunciados componentes dos gêneros, e se classificam como tipo narrativo, argumentativo, descritivo, injuntivo e expositivo; o gênero textual, por sua vez, é uma realização lingüística concreta, que cumpre funções em situações comunicativas e que se apresenta como um conjunto praticamente ilimitado de designações (cardápio, bate-papo virtual, receita culinária, bula de remédio, inquérito policial, resenha, conferência, entre centenas de outros exemplos), determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Esses conceitos nos remetem a alguns questionamentos. Afinal, o que cada enunciado, ou gênero textual, reflete? Um gênero pode transmutar-se em outro? E, como os gêneros se caracterizam por aspectos sócio-comunicativos funcionais, é possível desprezar a forma composicional e o canal na sua caracterização?

Os gêneros textuais refletem as condições e as finalidades específicas de cada esfera da atividade humana; lá constituem-se gêneros justamente pela função desempenhada nas situações comunicativas cotidianas, e essa função é única e concreta. Também é certo que todo gênero textual reflete um conteúdo temático delimitado, veiculado por canais de comunicação ou suportes específicos, além de sua construção composicional, que ajuda a garantir a relativa estabilidade de cada gênero de texto.

A transmutação de um gênero a outro é algo já defendido por Bakhtin (2000, p. 283), na década de 50, quando postulou que os novos gêneros não eram inovações absolutas, pois ancoravam-se em gêneros pré-existentes. Defendia a identidade própria de cada gênero, apesar de sua ancoragem em modelos já existentes.

Por fim, é certo que os gêneros se caracterizam por aspectos sócio-comunicativos funcionais, no entanto, não somente a eles se atribui o papel de determinar os gêneros. Marcuschi (2002, p. 21) menciona que se um determinado texto é veiculado numa revista científica, o gênero a ele atribuído será o de “artigo científico”, no entanto, se esse mesmo texto, com o mesmo tema, for veiculado em um jornal diário, sua denominação será de “artigo de divulgação científica”, um gênero textual distinto.

No trabalho com os diversos gêneros textuais em sala, é preciso sempre ter em mente sua função social, que se efetiva, cotidianamente, nas esferas distintas da atividade humana, as quais são tão concretas e reais quanto as situações sócio-discursivas de comunicação. Como cidadão, e não apenas como aprendiz, nosso aluno necessita ser competente para perceber (na prática, e não na teoria) por quê, como, onde e quando faz uso dos gêneros textuais em sua vida.

## Os gêneros textuais em sala

É possível acreditar que o tema “gêneros textuais” seja uma novidade para nossos alunos, quando chegam à escola?

É claro que não. A criança, desde cedo, já domina as habilidades de produção do texto oral, ou seja, para se comunicar oralmente faz uso de gêneros textuais diversos da oralidade: o telefonema, o lembrete oral, a piada, a conversa espontânea, o questionário oral.

A criança já apresenta representações sobre a leitura e a escrita, convive com pessoas que lêem e escrevem em situações sociais distintas, identifica diferentes situações de interação com o texto oral e o escrito, logo, ela já interage também com vários gêneros textuais da oralidade e alguns da escrita. Quando vem para a escola, traz consigo automaticamente todas essas experiências intermediadas pelo texto.

Ao abordarmos os gêneros textuais, simultaneamente, necessitamos identificar a esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, como também o modo como são produzidos, circulados e recebidos pelos interlocutores. Logo, o papel do professor é fundamental no momento de seleção dos gêneros a serem trabalhados em sala. É necessário o conhecimento de que os gêneros textuais são determinados culturalmente, eles circulam em distintos contextos culturais e são configurados por normas e convenções, as quais nossos alunos, como cidadãos agentes em situações comunicativas distintas, necessitam conhecer. É importante também esclarecer que cada gênero, dependendo das intenções do emissor, das características do interlocutor a quem se dirige e do canal comunicativo em que é veiculado, exigirá um modo específico de usar a língua. Portanto, a apropriação de gêneros distintos deve ocorrer por intermédio da criação de situações naturais e reais, sempre que possível.

Observem-se os dois gêneros textuais da escrita a seguir:

Gênero 1: Bilhete

Mãe, saí c/ a Carol. Tô no clube. Júlio
---

Gênero 2: Carta familiar

Curitiba, 04 de julho de 2003.

Querida Vó Lúcia

Como vai a senhora? E o calor aí em Maringá?

Por aqui, estamos com muitas saudades.

Hoje é o meu primeiro dia das férias, que já estão bem esquematizadas: praia na primeira semana, chácara do tio Pedro na segunda e, na terceira semana, (adivinha!) estaremos aí.

Vamos fazer aquele passeio pelo Parque Ingá? Ah, vamos também ao pesque-pague do Seu Carlos? Vó, que saudades daquele bolo de morango!

Beijo carinhoso.

Claudia

Ao comparar os dois gêneros, o aluno-leitor perceberá que se diferem, mas necessitará do auxílio do professor para sistematizar as distinções. Para ajudá-lo nesse percurso, algumas questões podem ser apresentadas: com que objetivo o remetente escreve?, para quem escreve?, que tipo de relacionamento (intimidade/distanciamento) ambos apresentam?, o distanciamento físico (habitar o mesmo local ou não) interfere no gênero a ser utilizado e na maior formalidade com que se produz o texto?, como caracterizar as duas composições?, qual o canal comunicativo

de cada uma?, como diferenciar o vocativo e o vocabulário empregados?, e a estrutura frasal dos textos?, por que nas situações comunicativas exemplificadas utilizou-se a língua escrita?, se tivéssemos utilizado a língua oral, o gênero textual seria outro?.

Escrever para a avó querida, que mora em uma cidade distante, e que não encontramos com frequência é diferente de escrever para a mãe, com a qual moramos e interagimos no dia-a-dia. Fazer um pedido ou combinar uma programação de férias distingue-se do ato de informar uma atividade rotineira, já conhecida pelo interlocutor e prevista por ele ( a mãe já está acostumada com as idas do filho ao clube). Quanto maior a frequência dos contatos pessoais e informais entre os interlocutores, maior a informalidade com a qual a comunicação se dará, logo, a influência no nível de linguagem utilizado será direta.

O lay-out que cada gênero apresenta é outro requisito diferenciador, justificado pela esfera da atividade humana em que o gênero é empregado. A carta escrita para a avó, apesar de familiar, apresenta uma composição distinta da do bilhete, e ambas as composições são cultural e historicamente respeitadas. Enquanto o bilhete pode ser escrito em qualquer rascunho ou pedacinho de papel disponível, e normalmente fica sobre a mesa ou afixada na porta da geladeira, a carta passa por outro protocolo: há um papel específico para a sua redação, há uma distribuição planejada das informações, a abertura envolvendo a identificação do local, data e destinatário, o desenvolvimento, e o desfecho, com a breve despedida e identificação do remetente, além do envio pelo correio. Caso esta avó fosse moderna, a internet seria outro canal disponível, e sua neta teria lhe enviado um e-mail.

Quanto ao vocabulário e à estrutura frasal empregados, o aluno deverá perceber que, enquanto o texto do gênero 1 retrata uma linguagem coloquial, vernacular, a mesma da oralidade, apesar de representado na escrita, o texto da carta familiar é mais formal e respeita os preceitos da norma culta da língua, evitando contrações nas palavras, utilizando um vocabulário padrão e apresentando períodos completos e bem-estruturados, com a concordância nominal e a verbal adequadas. Supõe-se, um nível de linguagem com o qual a avó está acostumada, ou seja, que retrata o seu vernáculo.

E se, ao invés de utilizar a língua escrita, a neta preferisse empregar a língua oral para comunicar-se com sua avó, haveria mudança dos gêneros textuais? Sim. O aluno, através de suas reflexões, chegará à conclusão de que uma das alternativas seria realizar um telefonema, um gênero distinto do da carta familiar. Cabe ao professor explorar, em parceria com a turma, as opções distintas de gêneros textuais que poderiam ser empregados na situação comunicativa em estudo.

A partir das respostas, que serão refletidas e debatidas pelos colegas de sala, os quais contribuirão com suas próprias experiências de uso dos gêneros estudados, ficarão claras as distinções, e o aluno sentir-se-á mais seguro para reconhecer as situações de emprego desses gêneros, com a competência para utilizá-los de maneira concreta em sua vida, e não apenas de maneira simulada em sala de aula.

Atentemos para outros dois gêneros textuais da escrita:

### Gênero 3: A notícia

Garoto viaja de Honduras a Nova York em busca do pai

Edwin Sabillón, de 13 anos, perdeu mãe, irmão e avó na passagem do furacão Mitch

NOVA YORK – Só e desorientado, viajando de bicicleta, automóvel, trem e ônibus, o garoto hondurenho Edwin Daniel Sabillón, de 13 anos, saiu de Honduras e atravessou a Guatemala e o México até chegar a Nova York, onde vive seu pai. A odisséia de Edwin – que lembra a de Huckleberry Finn, personagem do escritor Mark Twain, ou a de Josué, o garoto do filme *Central do Brasil* – começou em 22 de maio, na cidade hondurenha de San Francisco de Yojoa.

A mãe, o irmão e o avô dele morreram em novembro, durante a passagem do furacão Mitch, que devastou boa parte da América Central. Ele chegou a Nova York no domingo, mas, até ontem, não tinha conseguido encontrar-se com o pai.

Grevi Sabillón Vasquez, pai de Edwin, enviou ao garoto, por intermédio de um vizinho hondurenho, US\$ 200 e um bilhete com instruções vagas para que se encontrasse com ele às 15 horas do domingo dia 27 no Aeroporto La Guardiã, em Nova York. Do modo que pôde, o garoto iniciou a longa viagem. Cruzou a fronteira de Honduras com a Guatemala e depois a da Guatemala com o México.

De acordo com seu relato, em Matamoros, cidade mexicana perto da fronteira com o Texas, Edwin

conquistou a simpatia de “coiotes”, como são conhecidos os contrabandistas de imigrantes para os EUA, que o transportaram de graça até o território americano. O preço normal cobrado por esses contrabandistas é de U\$\$ 5 mil por pessoa, segundo advogados que trabalham para imigrantes ilegais. Ele foi deixado em Houston, de onde chegou a Miami. Ali, proprietários cubanos de um restaurante deram a ele roupas novas e pagaram sua passagem até Nova York.

O garoto está agora sob a custódia da prefeitura de Nova York. Sua história comoveu o prefeito Rudolph Giuliani, que garantiu ajuda a Edwin para que encontre o pai. (**The New York Times, Associated Press, Ansa, EFE e DPA**) (O Estado de S. Paulo, 30/6/99).

#### Gênero 4: A Crônica

A casa da minha avó  
Danuza Leão

Era um sobrado; na parte de baixo, o armazém do meu avô, onde se vendia um pouco de tudo. Tecidos, renda, sianinha, botões, fumo de rolo, açúcar, feijão e grãos de um modo geral – não em pacotes mas em sacos grandes, que ficavam no chão. No andar de cima, onde morava a família, era a casa da minha avó – nunca do meu avô.

No armazém havia um balcão onde os mais chegados iam toda tarde conversar, com direito a um copinho de cachaça – um só. Meu avô, italiano, se vestia de terno, gravata e colete, e em casa se concedia o direito de tirar o paletó mas sempre de gravata e colete.

Em cima, dando para a praça, havia uma sala de visitas que só era aberta em ocasiões muito especiais – que nunca aconteciam -, com sofá, cadeiras estofadas e um piano. Mais para dentro uma grande sala de jantar onde todos almoçavam e jantavam à mesma hora – 11:30 e 19h; em cada quarto, três ou quatro camas, e banheiro era um só, para os avós, 12 filhos e os netos que lá passavam grandes temporadas.

Minhas oito tias só tinham um objetivo na vida: arranjar um marido, e bastava que ele fosse um rapaz bom e trabalhador. Das oito, só uma trabalhava: era professora, e ia a cavalo, todos os dias, dar aulas. Foi a única que ficou solteira. As outras se casaram e para suas filhas só havia um objetivo na vida: casar, ter filhos. E assim corria a vida.

Nos fundos da casa, havia uma varanda virada para o rio; ao lado, a cozinha com uma janela de onde se tinha a vista mais bonita da casa; por essa janela a empregada jogava o lixo. A palavra ecologia ainda não existia e da varanda nós, crianças, ficávamos vendo as cascas de laranja e banana sendo levadas pela correnteza.

A grande aventura era dormir no chão duro. Os menores imploravam para ter o privilégio de dormir com um lençol em cima dos tacos e um travesseiro. Era essa a grande farra.

Uma vez por semana vinha um homem lavar o chão da casa; ele jogava baldes de água, passava sabão, depois enxaguava, tirava o excesso com um rodo e secava com um pano. Só a sala da frente era encerada e o brilho dado na mão, com uma flanela. Quando o trabalho estava pronto ficava um cheiro de casa de gente honesta, de gente direita. Onde foram parar esses cheiros?

As comidas eram de interior: galinha quase todo dia e, para dar uma corzinha ao refogado, colorau. Os legumes eram da roça: abobrinha, jiló, couve, repolho, chuchu. Às vezes uma tia perguntava: “Você quer um ovo frito?” Esse privilégio só acontecia às vezes e só para os netos que estavam de visita.

As sobremesas eram doces de banana em rodela e de mamão verde. Esse meu lado da família (da minha mãe) não era muito de comer. Lá pelas 21h tinha um lanche modesto: café com leite, pão e manteiga; aos domingos havia biscoitos, e cada uma das crianças tinha o direito de fazer um do feitio que quisesse, que era sempre o mesmo: uma lagartixa e no lugar dos olhos, dois feijões.

Uma ou duas vezes por ano o rio subia sem violência, tranqüilamente, e inundava a cidade; as pessoas saíam de casa de bote para fazer compras ou uma visita. Uma enchente era melhor do que qualquer coisa, e as pessoas tiravam retrato nos botes.

Havia muitas visitas a tias, avós e primas longínquas. Os laços familiares eram cultivados com cuidado, mas o melhor de tudo era quando as tias moravam do outro lado do rio, porque aí a gente atravessava a ponte, o que era,

sempre, uma emoção. E ainda havia a ponte de ferro por onde passava o trem, que era um perigo. O sonho de todos nós, crianças, era atravessar essa ponte pulando sobre os dormentes, e a minha falta de coragem para desobedecer e atravessar a ponte de ferro é uma frustração até hoje não superada. Outra: nunca ter tomado um banho no rio.

São belas as lembranças de quem passou parte da infância em uma cidade do interior com um rio e uma ponte – duas, aliás.

E melhor ainda é lembrar.

LEÃO, Danuza. Folha de S.Paulo, Caderno C, 21 jul.2002,p.2.

Ao fazermos comparação entre os dois gêneros, devemos levar o aluno-leitor a observar que se diferem. Em que medida se diferem? Quais as características desses gêneros e sua relevância para ele? Como explorá-los de modo que se desenvolva a competência comunicativa desse aluno? Essas perguntas inquietam e fazem o professor, na busca por respostas, melhorar a qualidade do seu trabalho com a linguagem, particularmente com os gêneros.

Considerando as características/particularidades desses dois gêneros, é interessante destacar que o gênero notícia relata um acontecimento com objetivo de informar, de passar algum dado. É um gênero bastante frequente, ocupando um espaço considerável na vida moderna, o que se justifica na necessidade, na ânsia do homem contemporâneo por mais e mais informações. É um gênero que se apresenta de tal forma que favorece a identificação da estrutura em que esse gênero se apresenta: a organização dos parágrafos, a construção dos períodos, o funcionamento da variante padrão.

Convém destacar também que quem escreve esse gênero deve assumir o compromisso com o leitor de observar a veracidade dos dados, dos fatos, isto é, observar se as informações procedem. Deve-se mostrar que nesse gênero não se misturam informação e opinião. O que se espera (o leitor espera), primordialmente, informações, e que sejam apresentadas com objetividade, sem a opinião de quem está produzindo. Ao mesmo tempo, exige-se que o assunto não se disperse, que seja específico. Nesse momento pode-se mostrar ao aluno que um bom teste para verificar a não dispersão é o resumo: uma boa notícia permite um resumo claro, em poucas palavras. Assim, encaminha-se para outra característica da notícia, a de ser clara, isto é, ela deverá ser facilmente entendida por aquele que a recebe.

O aluno deverá perceber que tais particularidades realmente caracterizam esse gênero e que ele pode desenvolver sua habilidade de dar, fornecer informações, tomando cuidado para elas não se cruzarem com sua opinião. Quer dizer, cabe ao professor mostrar a ele que a informação pode ser construída/ser dada com isenção e relativa objetividade, oferecendo ao que ao leitor a oportunidade de tirar suas conclusões e opinar.

Atentando para a notícia em questão, faremos o aluno observar que ela tem um formato padrão:

- a) tem um título – que indica que o fato central apresentado no texto;
- b) pode ter um subtítulo – funcionando como um atrativo para o leitor;
- c) ambos aparecem em fontes, tipos diferentes do texto da notícia (corpo maior, em negrito, como no exemplo);
- d) antes do texto, pode-se indicar a origem da notícia (no exemplo, Nova York, porque o garoto foi encontrado nessa cidade);
- e) terminado o texto, é dada informação sobre a(s) agência(s) responsável(is) pela notícia. Muitas vezes a notícia é assinada pelo próprio jornalista que fez a cobertura do fato.

Ao fazermos a análise da notícia com o aluno, ele confirmará as qualidades desse gênero: informações fidedignas, unidade do assunto, clareza e isenção (relativa). Observará que a notícia é um bom exemplo desse gênero fazendo o teste sugerido/indicado, o resumo. Ao fazer o levantamento das informações, verá que elas são facilmente esquematizadas em seus elementos básicos:

- o quê: em busca do pai em Nova York, um garoto sai de Honduras, atravessa Guatemala e o México;
- quem: Edwin Daniel Sabillón;
- quando: de 22 de maio de 1999 a 30 de junho do mesmo ano;
- onde: na cidade hondurenha de San Francisco de Yojoa ;

- como: sozinho, viajando de automóvel, bicicleta, ônibus, trem; auxiliado por contrabandistas de migrantes que se dirigem aos EUA e por proprietários cubanos de um restaurante;
- por quê: perdeu a mãe, o irmão e a avó, mortos na passagem do furacão Mitch. .

Essas informações estão organizadas em basicamente duas grandes partes: o *lead*, ou lide, e o corpo. No lide devem aparecer as informações essenciais que transmitam ao leitor o resumo completo do fato, com o detalhe de que isso deve ser feito em poucas linhas e sentenças. O objetivo é que o leitor já no primeiro parágrafo esteja razoavelmente informado do assunto. É o que o aluno-leitor deverá perceber na notícia sobre o garoto hondurenho. No corpo é detalhado o que foi exposto no lide, isto é, o leitor tem acesso a novas informações em uma determinada ordem de importância.

Nesse momento seria interessante chamar a atenção do aluno para a fase do planejamento da notícia, em que o redator seleciona as informações que considera de maior pertinência dentre as várias de que dispõe e decide a seqüência em que elas vão aparecer, conduzido por questões próprias do jornalismo e pensando em um possível leitor da notícia que está produzindo.

Da notícia objetiva do dia-a-dia levamos o aluno para uma notícia diferente, que recebe um outro nome: crônica. Esse gênero chama a atenção por apresentar fortes marcas de subjetividade, de personalidade, daí distanciar-se do relato frio, árido da notícia. Justifica-se, assim, o tom de informalidade, como de uma “conversa entre amigos, parentes”, de um desabafo (do tipo “veja o que estou vivendo”). Na crônica o aluno-leitor verá a possibilidade que temos de relatarmos as alegrias, os dissabores, ou comédias e tragédias do nosso cotidiano, e com uma certa leveza, brandura, doçura, com um tom de poesia até.

Outra característica da crônica é a de aproveitar os eventos do dia-a-dia como pretexto para se refletir sobre a vida, para se extrair lições do que se vivenciou. Na crônica **A casa de minha avó**, além de Danuza Leão descrever a casa de sua avó e relatar algumas de suas rotinas, confessa uma velha frustração e conclui com uma breve reflexão a qual foi motivada pelo relato das lembranças de sua infância.

A crônica se difere da notícia também por não apresentar rigidez na estrutura do texto. O autor tem maior liberdade para organizar o que vem a ser o relato, a reflexão e a ordem em que aparecerão. Não há, por exemplo, um lide obrigatório no primeiro parágrafo que serviria como o momento do relato.

O aluno deve observar que a crônica não aparece unicamente em forma de prosa, mas também em versos, como o faz Carlos Drummond de Andrade:

### **Infância**

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
 Minha mãe ficava sentada cosendo.  
 Meu irmão pequeno dormia.  
 Eu sozinho menino entre mangueiras  
 Lia a história de Robinson Crusóe  
 Comprida história que não acaba mais.

No meio-dia brando de luz uma voz que aprendeu  
 A ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu  
 Chamava para o café.  
 Café preto que nem a preta velha  
 Café gostoso  
 Café bom  
 Minha mãe ficava sentada cosendo  
 Olhando para mim.  
 - Psiu... Não acorde o menino.  
 Para o berço onde pousou um mosquito.  
 E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava  
 No mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história

Era mais bonita que a de Robinson Crusoe.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Antologia poética. 12. ed. Rio de Janeiro. J. Olympio, 1978. p.57.

Observando esses versos, o aluno perceberá que o poeta rememora sua infância, relatando acontecimentos de uma tranqüila, monótona até, vida doméstica., para então arrematar, como fez Danuza Leão, com uma breve reflexão em que compara sua vida com a do aventureiro Robinson Crusoe.

Pelo seu aspecto jornalístico e pelos assuntos que são retirados do dia-a-dia, a crônica, a exemplo da notícia, é publicada, geralmente, em jornais e revistas de informação. Alguns autores (cronistas) têm coluna, diária ou semanal, nesses canais da imprensa. E, embora alguns acabem reunindo suas crônicas em um livro, é nos jornais e revistas que a crônica tem seu espaço garantido.

Trabalhar com esses dois gêneros em sala de aula significa abrir espaços para que o aluno não só os (re)conheça como dois gêneros distintos, cada um com suas características, mas que também seja capaz de produzi-los na medida em que vai se familiarizando com eles e os percebendo como práticas sociointeracionais. Do mesmo modo, ao levarmos para a sala de aula os dois primeiros gêneros abordados, o bilhete e a carta familiar, estamos dando ao aluno a possibilidade de comunicar-se com o outro de diferentes formas e caberá a ele fazer a escolha do gênero com o qual mais se sente bem, sem sentir-se pressionado pelo artificialismo típico das “aulas de redação”.

Assim, levar os gêneros para a sala de aula é oferecer ao aluno a oportunidade de ampliar e de amadurecer o domínio das práticas da linguagem.

### **A produção escrita dos gêneros textuais**

Diferenciar os gêneros textuais pela sua função e pelo seu papel histórico, social e cultural nas situações de comunicação, nas diversas esferas da atividade humana, é fundamental, no entanto, isso não garante que a produção textual escrita desses gêneros seja eficaz.

Para Soares (2001, p. 53), a criança é um sujeito que aprenderá a escrever atuando com a língua e também sobre ela: “A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito”.

A criança certamente enfrentará dificuldades, em maior ou menor grau, no processo da escrita dos gêneros textuais, mas com a orientação do professor poderá superá-las. Este deverá estar atento aos desvios lingüísticos e de estruturação que o aluno apresenta na composição dos gêneros que visa a escrever, deixando sempre clara a função sócio-histórico-cultural desempenhada pelo gênero, que é utilizado pelos interlocutores. Como reforça Soares, os “erros” são preciosos indicadores do processo de construção da escrita, pois revelam as hipóteses com as quais a criança atua, portanto, fundamentais para a compreensão da lógica da aprendizagem. O professor, tendo em mente uma nova concepção de língua escrita, distinguirá a “redação – o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema – e a produção de texto – o estabelecimento de interlocução com um leitor.”( 2001, p. 62)

É preciso quebrar o tabu dos exercícios mecânicos e controlados de redação escolar. Não é possível que ainda hoje professores coíbam a expressividade e toda a criatividade que aflora naturalmente dos alunos. É um equívoco a produção textual realizada apenas para verificação ou aplicação do sistema gráfico da língua e de suas regras e convenções. Também não é possível continuar com atividades em que as próprias condições de escrita são controladas, um texto em que o redator encontra-se em uma camisa de força, submetendo-se a responder questões pré-estabelecidas, um roteiro obrigatório. Afinal de contas, de quem é o texto? Do aluno ou do professor? Nesses casos, justifica-se a postura de desânimo e desmotivação apresentada por muitos alunos em sala, no momento da produção textual.

### **Considerações Finais**



Felizmente, o aprendiz é sujeito em seu processo de descoberta e aprimoramento. E o professor será um excelente intermediador se auxiliá-lo no percurso de desvendar, através de situações reais e concretas, a importância, a função, a aplicabilidade dos gêneros textuais em sua vida. Seja através da escrita ou da oralidade, que o aluno perceba por quê, com que intenções, como, quando, onde e através de que recursos lingüísticos e composicionais ele pode se expressar e, neste caso, não somente como aprendiz, mas como cidadão e agente em sua sociedade.

### **Referências bibliográficas:**

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. 12ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. SP: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP: Hucitec, 1997.
- LEÃO, Danuza. Folha de S. Paulo, Caderno C, 28 de jul. 2002, p.2.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita*. SP: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Angela ; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. RJ: Lucerna, 2002.
- O Estado de S. Paulo, 30 de jun. de 1999.
- SOARES, Magda B. *Aprender a escrever, ensinar a escrever*. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. RJ: DP&A, 2001

## A LEITURA COMPREENSIVA NAS AULAS DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS

Silvia Regina Delong  
Mestranda em Letras – UFPR

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal ressaltar a importância dos modelos cognitivos e, como o aluno constrói de forma coerente o sentido de um texto, ativando para isso esses modelos, em especial, os *frames* e os esquemas, nas aulas de leitura compreensiva em espanhol para fins específicos.

Deste modo, este trabalho se insere no marco da Linguística Textual que considera que a competência de leitura é o resultado da interação entre autor-texto-leitor, em que este é o eixo central de todo este processo, dentro dos mais variados gêneros textuais.

Palavras-chave: leitura compreensiva, modelos cognitivos, língua espanhola para fins específicos

### **Introdução:**

#### **Breve Histórico da Linguística Textual**

A linguística textual surgiu na Europa, especialmente na Alemanha, na década de 60, constituindo-se em um novo ramo da Linguística.

A partir dos anos 70, a Linguística Textual ganha projeção e tem como objetivo descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorridos entre enunciados ou seqüências de enunciados.

Segundo Fávero (2001, p. 3) as causas do desenvolvimento da linguística textual devem-se principalmente às falhas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos como a referência, a definitivização, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a entoação, e outros que só podem ser explicados em termos de textos ou com referência a um contexto situacional.

Quando a Linguística tomou o texto como unidade de estudo, os estudiosos propuseram formular uma *Gramática do Texto*, pois acreditavam na existência de textos (seqüências linguísticas coerentes em si) e não-textos (seqüências linguísticas incoerentes em si). Essa gramática se assemelharia à gramática de frases proposta por Chomsky, ou seja, um sistema finito de regras comum aos usuários da língua e que lhes possibilitaria dizer se uma seqüência linguística é ou não um texto.

Porém, com o avanço dos estudos percebeu-se que não existe seqüência linguística incoerente em si e que, portanto, não existe o não-texto. Se, em princípio todos os textos são aceitáveis, então, não se pode ter uma gramática com regras que faz distinção entre textos e não-textos. Dessa forma, construiu-se uma *Teoria do Texto* ou *Linguística do Texto* que permite representar os processos e mecanismos para tratar os dados textuais que os usuários colocam em prática na compreensão e interpretação de uma seqüência linguística, com o intuito de estabelecer o seu sentido e também a sua coerência.

Porém, esses processos e mecanismos acabam sofrendo restrições por causa das determinações psicológicas e cognitivas, sócio-culturais, pragmáticas e linguísticas.

Assim, o estudo da produção, compreensão e coerência textuais acabaram tornando-se uma área interdisciplinar e pluridisciplinar que recebe contribuições de outras áreas do conhecimento.

Porém, antes de passarmos a tratar da coerência textual, vamos nos deter primeiramente nas concepções de leitura e de texto, os quais nos darão suporte para definirmos a questão da coerência.

## **Concepções de Leitura e de Texto**

O processo de leitura possui várias definições que não só dependem do enfoque dado (lingüístico, social, etc), mas também do grau de generalidade com que se queira definir o termo.

Segundo Leffa (1996, p. 10) “ler é, na sua essência, olhar uma coisa e ver outra”. Partindo dessa definição, compara a leitura com um espelho, o qual reflete “imagens fragmentadas do mundo”, só sendo possível a verdadeira leitura quando o leitor tem um conhecimento prévio desse mundo.

Kleiman (1995, p. 13) afirma que o leitor utiliza na leitura tudo aquilo que ele já sabe, isto é, o conhecimento adquirido durante toda a sua vida. Assim, segundo a autora “Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”.

A leitura pode ocorrer também através dos sinais não-lingüísticos, pois não é somente a palavra escrita que lemos, mas tudo aquilo que nos cerca. Nessa leitura do mundo, o objeto pode oferecer tantas leituras quantas forem as posições de cada observador em relação ao objeto.

Assim, as definições de leitura podem ser totalmente opostas, ou seja, ler é extrair significado do texto; ler é atribuir significado ao texto.

A primeira é um processo ascendente em que a compreensão vai do texto ao leitor à medida que este avança na leitura. Desse modo, o texto é visto como se tivesse um significado preciso, exato e completo em que o leitor não deve tentar adivinhar as palavras.

A segunda definição trata a leitura como um processo descendente, isto é, que vai do leitor ao texto. Aqui, portanto, leva-se em consideração a experiência prévia que o leitor traz para a leitura e as lacunas apresentadas no texto vão sendo preenchidas com o seu conhecimento prévio.

Porém, tanto uma definição quanto a outra possuem limitações:

- a) Na primeira, o leitor não extrai conteúdo do texto, mas este conteúdo se reproduz no leitor sem deixar de permanecer no texto;
- b) Na segunda, existe um paradoxo quanto à quantidade de informação fornecida pelo texto que ora pode parecer redundante, ora com muitas lacunas a serem preenchidas pelo leitor.

Segundo Kleiman (2002) a concepção de leitura que deveria ser ensinada na escola se baseia em modelos que trabalham com os aspectos cognitivos da leitura, ou seja, aspectos relacionados entre o leitor e o texto, entre a linguagem escrita e a compreensão, memória, inferência e pensamento. Esses modelos tentam incorporar os aspectos sócio-culturais da leitura que vão desde a percepção das letras até o conhecimento armazenado na memória.

Dessa forma, a atividade de leitura é um processo complexo de interação entre texto e leitor em que as diferenças de compreensão são ocasionadas pela bagagem cognitiva armazenada pelo leitor e que, portanto, este não deve apenas decodificar, mas participar da construção de sentido.

Para Koch e Travaglia (1996, p.65) o texto se assemelha a um *iceberg*, ou seja, uma pequena parte das informações contida no texto aparece explícita, porém o que está implícito é uma parcela muito maior. Cabe ao leitor através de seu conhecimento prévio construir o sentido que se estabelece entre os conhecimentos advindos do texto e os conhecimentos armazenados na memória do leitor.

## **A construção de sentidos no texto**

Como sabemos, a coerência está muito além das questões lexicais e estruturais da língua. Assim, o sentido não se constrói pela soma dos significados, mas sim no contexto situacional. Desse modo, a coerência não é

somente parte de um texto; ela faz parte de um processo de interação das ações de uma pessoa com a outra, em que há interpretação dessas ações.

Segundo Beaugrande e Dressler (1981) é a coerência textual que faz com que um texto seja considerado como tal e não um amontoado aleatório de frases ou palavras.

Podemos também definir a coerência através da sua relação com a coesão. Esta, diz respeito às relações existentes entre os elementos da superfície do texto, numa dimensão microestrutural. A coerência, por sua vez, está relacionada ao conteúdo global, numa dimensão macroestrutural, ou seja, estruturas subjacentes à superfície do texto.

Na atividade de leitura, o nível de coerência começa pelos marcadores coesivos e se estende no plano global pela ativação dos conhecimentos armazenados e pelas inferências feitas pelo leitor.

Assim, o leitor estabelece a coerência quando determina a macroestrutura textual, isto é, quando alcança a idéia mais essencial do texto.

De acordo com Van Dijk (1980 a) “compreender um texto é algo que funciona em um movimento de vaivém”, pois a compreensão em nível global (coerência) determina a compreensão local (coesão).

Para Marcuschi (1983, p.52) a coerência tem muita importância na compreensão de textos porque, ao contrário da coesão, é um processo mais global, mais profundo e também responsável pela formação de sentidos.

Segundo Charolles apud Bentes (2001) em meados da década de 70, foi feita uma revisão das gramáticas de texto porque se verificou que as seqüências de frases não eram coerentes ou incoerentes em si, porém, tudo dependia da situação em que estas seqüências eram enunciadas e da capacidade do receptor de entender o seu sentido.

Em 1989, Charolles publica um artigo intitulado *Introdução aos problemas da coerência dos textos*, em que afirma não haver textos incoerentes em si, porque não há regras de boa formação de textos, assim como há para as frases, que possam ser aplicadas a todas as circunstâncias e cuja violação levasse a mesma conclusão: é ou não um texto. Para Charolles, tudo depende dos usuários (autor/produtor e principalmente do leitor/receptor) do texto ou da situação.

Charolles explica que, quando estamos diante de um texto, nossa atitude em relação a ele é a de sermos cooperativos, isto é, sempre pensamos que o texto é coerente e fazemos de tudo para compreendê-lo.

Entretanto, o autor, na década de 80, defende que a coerência de um texto é um “princípio de interpretabilidade”, em que todos os textos seriam, em princípio, aceitáveis. No entanto, Charolles admite que o texto pode ser incoerente em / para determinada situação comunicativa, ou seja, “o texto será incoerente se seu autor/produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos lingüísticos, etc. Caso contrário, será coerente”.

Em suma, podemos dizer que um texto é coerente quando se estabelece a relação leitor e texto durante o processo de leitura.

### **O conhecimento prévio do leitor**

Merece destaque o papel do conhecimento prévio do leitor na compreensão da leitura. Assim, partimos do pressuposto de que o leitor proficiente em língua materna também o será em língua estrangeira, pois aplicará o conhecimento prévio no texto com o intuito de estabelecer uma leitura compreensiva.

Assim, o conhecimento lingüístico pode ser considerado o primeiro requisito para que se inicie o processo de compreensão textual. Esse conhecimento refere-se aos elementos lingüísticos, tais como os itens lexicais e sintáticos. O conjunto desses componentes microestruturais funciona como pistas para que o leitor ative os conhecimentos armazenados na memória e realize as inferências, e possa compreender o texto.

O conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado também fazem parte do conhecimento prévio.

Koch e Travaglia (1995, p.62) afirmam que o conhecimento prévio consiste em “uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória” e que se adquire através das experiências acumuladas e armazenadas na memória, em blocos chamados *frames*, esquemas, *scripts*, cenários. Essas estruturas cognitivas ativadas no momento da leitura ajudam a perceber de que se trata o texto.

Nesse trabalho, porém, nos deteremos na concepção de *frames* e de esquemas, definindo-os segundo os autores, Beaugrande e Dressler, Brown e Yule e outros teóricos que estudam os modelos cognitivos.

### Os frames e os esquemas na concepção de alguns autores

A primeira definição de esquema aparece em 1932, na obra *Remembering* do psicólogo inglês Bartlett. Esta definição é retomada nos anos 70 para estudos da cognição. Segundo Bartlett, a memória é um processo construtivo que une a informação do discurso com o conhecimento de experiência vivida, na construção de uma representação mental.

As pesquisas sobre os processos cognitivos apresentam conceitos que se aproximam e se distanciam, mas contribuem no esclarecimento dos mecanismos de leitura.

Beaugrande (1980) direciona suas pesquisas para os processos de linguagem dentro da perspectiva da Semântica Procedural<sup>1</sup>, na construção de modelos textuais.

Para Beaugrande, dentro dos *frames* os conhecimentos são arranjados de maneira que possibilitam o acesso aos elementos relevantes através de uma rede de registros. Para exemplificar, o autor utiliza o *frame* de casa, que seriam as partes que a compõem, os usos, etc.

Com relação aos esquemas, Beaugrande nos diz que eles se ordenam em uma progressão, uma seqüência de fatos. Utilizando-se do exemplo de casa, o esquema seria a ordem em que esta casa seria construída ou como as pessoas se deslocam dentro dela.

Segundo o autor, os *frames* estariam mais adequados a textos descritivos, em que os espaços de conhecimentos se constituem por objetos ou situações, e que os esquemas ajudariam o leitor a compreender uma narrativa, em que se organizam ações e eventos.

Como bem exemplifica Van Dijk (1980, p.41) os *frames* ativam na memória experiências acumuladas e arquivadas, as quais permitem ao leitor identificar de que se trata o texto “Isso fala de uma visita ao zoológico”, “Isso fala de um passeio à praia” ou “de uma visita a uma tia”.

Beaugrande e Dressler (1981) detêm-se na noção de coerência e apresentam uma reflexão sobre a interação entre o texto e o conhecimento de mundo dos usuários. Esses autores apresentam os *frames* e os esquemas como modelos cognitivos globais, em que os *frames* contêm o conhecimento do sentido comum sobre um conceito central, mas não estabelecem entre eles uma ordem ou uma seqüência espaço-temporal. Os esquemas são modelos cognitivos de acontecimentos e situações em seqüências, unidas por proximidade de tempo e causalidade, ou seja, estão ordenados em uma progressão.

Brown e Yule (1983) apresentam de modo crítico os resultados das principais teorias sobre os modelos cognitivos. Realizam análise das noções de *frames* dos métodos computacionais, dando ênfase ao armazenamento do conhecimento de mundo e das noções de esquema estudado pela Psicologia Cognitiva. Todo esse estudo centralizado no modo como se utiliza o conhecimento dentro do processo discursivo.

Os autores se detêm na teoria de *frame* de Minsky apud Garrafa (1987, p. 18) que afirma que um *frame* tem elementos obrigatórios e elementos opcionais, ou seja, na estrutura básica, um *frame* contém nódulos que são preenchidos com expressões, constituindo-se em outros *frames*. Assim, pois, um *frame* de casa apresentará nódulos que se preenchem de elementos como quartos, cozinha, banheiros e que representam uma casa típica. Por outro lado, pode-se representar uma casa em que se incluem elementos com características próprias.

---

<sup>1</sup> Semântica Procedural é o nome dado à área de pesquisa que se interessa pelo estudo do sentido da linguagem através da abordagem procedural, dentro da Psicologia Cognitiva e da Inteligência Artificial (estudo de textos através dos métodos computacionais), que integram a chamada Ciência Cognitiva.

Segundo Minsky apud Brown e Yule (1983, p. 240), “quando se encontra uma situação nova, seleciona-se da memória uma estrutura chamada *frame*”. Entretanto, determinadas situações ou expressões utilizadas no texto ativam muitos *frames*. Brown e Yule recomendam que se escolha o *frame* que melhor se encaixe com aquilo que se quer.

Os autores se referem aos esquemas, afirmando que estes podem ser vistos como uma espécie de determinismo em que as pessoas interpretam as experiências de modo fixo. Um exemplo é o preconceito racial que levam as pessoas a atribuir características pejorativas aos membros de uma raça, devido principalmente aos esquemas pré-existentes.

Segundo Koch (2002, p.45) a concepção de modelo cognitivo sofreu alterações devido ao grande avanço da Inteligência Artificial, pois inicialmente o modelo era visto como algo fixo, estático, rígido e, portanto, pouco adequado para explicar os processos de aprendizagem. No decorrer do tempo e, após vários estudos, passaram a ser considerados altamente flexíveis, dinâmicos e constantemente atualizáveis, isto é, passíveis de complementação e/ou reformulação.

### **Conclusão**

Inicialmente este artigo pode ser muito útil para a reflexão sobre como a ativação dos modelos cognitivos, em particular os *frames* e os esquemas, podem nos auxiliar na leitura compreensiva em língua estrangeira. E, também, nos levar a refletir sobre o papel que o leitor desempenha dentro do processo de leitura.

### **REFERÊNCIAS**

BEAUGRANDE, R. **Text, discourse and process**. Londres: Longman, 1980.

BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1981.

BENTES, A.C. **Lingüística Textual**. In: MUSSALIM, F., BENTES, A.C.(org.) **Introdução à lingüística 1, domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001 p. 245- 287.

BROWN, G., YULE, G. **Análisis del discurso**. Madrid: Taurus, 1983.

FÁVERO, L.L. **Coesão e coerência textuais**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GARRAFA, L. **Coerência e literatura infantil**: introdução à análise textual de produções literárias para a infância. São Paulo, 1987. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências Humanas, Universidade Católica de São Paulo.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002

KOCH, I., TRAVAGLIA, L. **Texto e coerência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Lingüística textual**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983.

VAN DIJK, T. **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo XII, 1980 a.



## A NOTÍCIA E AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS DO EJA

Alaide Aparecida dos Santos Fernandes  
Doutoranda da PUC/SP

### Resumo

Este artigo focaliza o texto noticioso em relação às práticas sócio-discursivas dos alunos do Ensino Fundamental, modalidade Suplência. Pesquisa realizada com esses alunos acerca de seus hábitos de leitura apontou a preferência deles pelo gênero. Prováveis razões dessa preferência são discutidas neste trabalho.

Palavras-chave: gênero textual - leitura - texto noticioso.

Esta comunicação tem por objetivo apresentar resultados parciais de uma investigação acerca dos gêneros textuais circunscritos às atividades sócio-comunicativas dos alunos do ensino fundamental, 2º ciclo, modalidade suplência.

Uma pesquisa preliminar sobre os hábitos de leitura e escrita dessa clientela apontou o gênero notícia como o segundo gênero mais lido por esses alunos, (Num universo de 87 alunos consultados, 65 disseram ler notícias, número suplantado apenas pela leitura de panfletos: 69.) sendo que, dos sub-gêneros mencionados, os mais representativos foram, pela ordem: a notícia esportiva, a notícia policial e a notícia televisiva.

Qual a razão da preferência por tal gênero? Qual o seu papel nas atividades sócio-discursivas desse público?

O conceito de Bronckart acerca do gênero – conjunto de textos com características semelhantes por meio do qual as pessoas interagem entre si e com as outras, sendo constituído de configuração e função – foi nosso ponto de partida, na busca de resposta para esta questão. Decidimos, então, analisar estas duas categorias no texto noticioso a fim de investigar alguma relação entre as características do gênero e a preferência de tais alunos.

Sob o item configuração, consideramos a estrutura do texto noticioso, e para tanto baseamo-nos nos estudos de v. Dijk (1983) sobre a organização global do discurso, onde o autor focaliza dois tipos de estruturas: a temática e a esquemática. A primeira é a organização geral dos tópicos globais da notícia e seu estudo se faz à luz de uma teoria de macroestruturas, conceito utilizado por v. Dijk para designar as informações semânticas globais do discurso. A segunda representa a forma como estas informações se organizam na linearidade do discurso. É o que v. Dijk denomina de superestrutura.

A superestrutura tem forma fixa e convencional, daí ser variável, culturalmente, para cada gênero de texto. Os tópicos, que são estruturas temáticas, se inserem na superestrutura, daí a observação de v. Dijk (1983) de que as estruturas esquemáticas organizam as macroestruturas temáticas, da mesma forma como a sintaxe organiza o sentido de uma sentença. Estas duas estruturas foram consideradas no item configuração.

O gênero notícia, sob o aspecto funcional, apresenta um discurso de *fazer saber* característico dos textos informativos. Quanto ao leitor que procura pela notícia, pode ser caracterizado por um *querer saber*, que no caso da presente pesquisa, gira em torno de um saber a respeito de esporte, de televisão e de ocorrências policiais. (Como o provam os números obtidos: 41 pesquisados lêem notícias esportivas, 34, as policiais e 31, as televisivas.) Estamos, portanto, diante de uma visão dicotômica da função: em relação ao gênero em si, para a qual concorrem as propriedades textuais; e em relação ao leitor, para a qual concorrem os aspectos pragmáticos desse gênero.

Se, para o estudo da configuração, pudemos nos utilizar de conceitos teóricos disponibilizados pela Linguística Textual, não encontramos a mesma disponibilidade desses conceitos, relativos agora à função que a notícia tem nas atividades sócio-discursivas dessas pessoas, razão pela qual consultamos os próprios alunos acerca dessa questão. A partir dos dados obtidos, apresentamos algumas reflexões, esclarecendo que o estudo da configuração do gênero notícia foi feito a partir do texto que vem a seguir, o qual foi publicado no caderno de esportes do Diário do Grande ABC em 03/10/02 e foi selecionado por aluno participante desta pesquisa.

### **Goleiros garantem empate, e Verdão segue na lanterna**

Com o 1 a 1, São Paulo chega à 5ª partida sem vitória, e Palmeiras mostra pequena reação

**Ângelo Verotti** – Da Redação

Num jogo cheio de emoções e grandes defesas dos goleiros Marcos e Rogério Ceni, Palmeiras e São Paulo empataram por 1 a 1, ontem à noite, no Pacaembu, pelo Campeonato Brasileiro. Com o resultado, o alviverde manteve a lanterna da classificação, agora com 12 pontos, e o Tricolor chegou aos 22, embora esteja há cinco rodadas sem vencer a competição. A atuação do árbitro Romildo Correia irritou jogadores e comissão técnica do Palmeiras, que teve o técnico Levir Culpi expulso ainda no primeiro tempo por

reclamação. Além disso, o clube perdeu os jogadores Zinho e Thiago Matias, suspensos, para o clássico contra a Portuguesa, no sábado.

Pela maneira como iniciou a partida, o Palmeiras parecia atuar em seus domínios, o Parque Antártica. Incentivado pela sua torcida, que compareceu em grande número ao estádio do Pacaembu, o alviverde tomou a iniciativa na partida e quase abriu o placar logo aos quatro minutos. O lateral-esquerdo Rubens Cardoso arriscou de fora da área e obrigou Rogério Ceni a desviar a bola pela linha de fundo.

A supremacia palestrina era evidente. Arce e Zinho comandavam as principais jogadas ofensivas da equipe e deixavam seus companheiros em excelentes condições para finalizar. Aos 12 minutos, o lateral-direito cobrou falta na área e o atacante Nenê, que iniciou a partida no lugar de Dodô, cabeceou para a grande defesa do goleiro são-paulino.

Ao mesmo tempo em que atacava, o Palmeiras dava espaços para o São Paulo contra-atacar. Luís Fabiano, Reinaldo e Kaká atormentavam a defesa palmeirense, desfalcada dos zagueiros Alexandre e Leonardo, suspensos. Aos 19 minutos, Luís Fabiano aproveitou um cruzamento na área e cabeceou para a excelente defesa do goleiro Marcos.

Mas bastaram alguns minutos para que o Tricolor equilibrasse o confronto e passasse a pressionar a meta palmeirense. A equipe tocava a bola com facilidade na intermediária adversária, mas tinha dificuldade para chutar a gol. Com isso, seus jogadores eram facilmente desarmados pelos zagueiros César, Marco Aurélio e Thiago Matias.

Após tanto pressionar, o alviverde chegou ao gol aos 38 minutos. Arce tocou a bola para Muñoz por entre dois zagueiros são-paulinos e o atacante só teve o trabalho de tocar na saída de Rogério Ceni.

A festa da torcida palmeirense, no entanto, durou apenas três minutos. Aos 41, Kaká roubou a bola do volante Leonardo na intermediária. Os jogadores de palmeiras pararam, esperando a marcação de uma falta, não confirmada pelo árbitro. O meia cruzou na área e o atacante Luís Fabiano completou. Além de sofrer o gol de empate, o alviverde ainda viu o técnico Levir Culpi ser expulso em seguida após discutir com o juiz.

No segundo tempo, o retrospecto do confronto não mudou. O Palmeiras apostava na determinação de seus atletas para ampliar. O São Paulo, por outro lado, cadenciava o jogo e tentava surpreender na base da técnica. A primeira chance de gol da etapa foi do alviverde, logo no primeiro minuto. Arce cobrou falta pela direita e o goleiro Rogério Ceni defendeu.

O tricolor levou perigo à meta palmeirense aos 19. Após cruzamento na área, Kaká acertou chute de primeira e a bola explodiu na trave direita de Marcos. O Palmeiras respondeu aos 28, quando Itamar bateu na trave esquerda do goleiro são-paulino. O goleiro Marcos ainda fez uma defesa milagrosa no último minuto da partida.

Segundo v. Dijk (1983), a organização temática se dá por meio de tópicos que exprimem idéias globais e que, ao serem articuladas entre si, promovem a construção dos sentidos de todo o texto.

No texto noticioso, há um relato de uma série de fatos a partir de um fato mais importante que é expresso pela manchete. Esta, portanto, além de seu conteúdo semântico como unidade temática, apresenta uma estrutura de relevância que faz dela o tópico de mais alto nível de um texto, aquele que apresenta seu sentido mais global, razão pela qual pode ser considerada, também, como o seu resumo mais condensado.

É por isso que, ao ler a manchete do texto selecionado – **Goleiros garantem empate, e Verdão segue na lanterna** – o leitor que já detém um modelo de situação para as notícias esportivas apreende o sentido mais global dessa notícia ao identificar a referência do texto, ou seja, o relato de um empate entre dois times de futebol graças à atuação dos goleiros, e a conseqüente classificação do Palmeiras no campeonato brasileiro.

Visto ser a manchete expressa por uma macroproposição de mais alto nível, ela deixa de fora algumas informações, no caso, qual o adversário do **Verdão** e qual o placar do jogo, as quais são explicitadas no subtítulo do texto noticioso - **Com o 1 a 1, São Paulo chega à 5ª partida sem vitória, e Palmeiras mostra pequena reação**.

O empate, agora, é explicitado com o 1 a 1; o segundo time é identificado como o São Paulo e o desempenho dos times não é satisfatório porque o São Paulo não vence há cinco partidas e o Palmeiras é o lanterna do campeonato. Percebe-se, portanto, uma relação de complementaridade entre essas duas unidades temáticas.

O tópico seguinte é representado pelo *lead* que se constitui no topo da macroestrutura global do texto, porque contém a macroproposição de alto nível que encerra suas informações mais importantes e que norteiam a organização do texto noticioso, consolidadas nas seguintes questões:

- quem? dois times do futebol paulista: São Paulo e Palmeiras;
- o quê? empataram;
- quando? ontem;
- onde? no estádio do Pacaembu, na cidade de São Paulo;
- como? num jogo emocionante;
- e por quê? pela atuação dos goleiros.

No texto em questão, o *lead* corresponde ao primeiro período do parágrafo inicial, constituindo-se num resumo que será expandido no restante deste e nos demais parágrafos.

Apesar do seu aspecto sintético, o que se verifica neste tópico é uma junção, com expansão, dos dois tópicos anteriores.

Tanto a manchete como o *lead*, em que pese a diferença no nível de abstração de suas macroproposições, são tópicos sumarizadores que permitem ao leitor construir a estrutura temática do texto. Neste sentido podemos considerá-los como elementos prospectivos na produção textual. É bem verdade que esses dois mecanismos expressam a macroestrutura do escritor, não a do leitor, que pode inferir uma macroestrutura diferente, dependendo de seu conhecimento, crença, atitudes e ideologia, já que a atribuição de tópicos ou temas é um processo cognitivo e, como tal, depende desses fatores.

A expansão do *lead* ou seu detalhamento inicia-se ainda no primeiro parágrafo, onde são explicitados:

- a consequência do empate: o Palmeiras continua sendo o lanterna do campeonato;
- a responsabilidade do árbitro no resultado do jogo: atuação e consequências;

e continua nos parágrafos seguintes onde são explicitadas as ocorrências do primeiro tempo (do 2º ao 7º parágrafos) e, depois, do segundo tempo (8º e 9º parágrafos), as quais são:

- o desempenho dos dois times ( do 2º ao 5º parágrafos);
- o gol do Palmeiras ( 6º parágrafo);
- o gol do São Paulo e seu reflexo no time do Palmeiras (7º parágrafo);
- o desempenho dos dois times no 2º tempo, em especial, a atuação dos goleiros.

Estas estruturas temáticas, na linearidade do texto, organizam-se num mapeamento *top-to-bottom*, onde o tópico mais alto é representado pela manchete, o topo da macroestrutura completa do texto é expressa no *lead*, e as sentenças ou parágrafos iniciais expressam informações de nível inferior tais como tempo, local, participantes, contexto, causas / razões ou consequências dos eventos principais. Nesta estrutura a relevância pode sobrepor-se à hierarquia temática e uma macroproposição que, em princípio, seria de nível inferior, pode ser alçada à categoria de evento principal.

Esta sintaxe pode ser descrita em termos de categorias e regras (ou estratégias) convencionais que operam num nível global, as quais se resumem em: sumário ( manchete e o *lead*), evento principal (o fato noticioso em si) e *background* ( citações, eventos prévios, comentários (opcional) e contexto).

Esta hierarquia na apresentação das macroproposições adquire o seguinte formato no texto em análise:

**Categoria sumário:** representada por macroproposições de mais alto nível

Manchete - Goleiros garantem empate, e Verdão segue na lanterna

*Lead* - Num jogo cheio de emoções e grandes defesas dos goleiros Marcos e Rogério Ceni, Palmeiras e São Paulo empataram por 1 a 1, ontem à noite, no Pacaembu, pelo Campeonato Brasileiro.

O texto noticioso, nos jornais brasileiros, não costuma apresentar o *lead* destacado do corpo do texto, e neste caso, a categoria se sobre põe à categoria episódio. É o que ocorre no texto analisado, onde o episódio e *lead* se confundem.

**Categoria evento principal:** representada por macroproposições de alto nível:

-Incentivado pela torcida, o alviverde tomou a iniciativa da partida e quase abriu o placar logo aos quatro minutos...o atacante Nenê, que iniciou a partida no lugar de Dodô, cabeceou para a grande defesa do goleiro São Paulino. (Macroproposição de alto nível que apresenta a atuação do Palmeiras no 1º tempo.)

-Luís Fabiano, Reinaldo e Kaká atormentaram a defesa palmeirense ... A equipe tocava a bola com facilidade na intermediária adversária, mas tinha dificuldade para chutar a gol. ( Macroproposição de alto nível que apresenta a atuação do São Paulo.

-No segundo tempo, o retrospecto do confronto não mudou. ( Macroproposição de nível superior para sintetizar a atuação dos dois times no 2º tempo.)

**Categoria consequência do evento principal** – representada por macroproposições de nível inferior:

-Com o resultado, o alviverde manteve a lanterna da classificação, agora com 12 pontos, e o Tricolor chegou aos 22. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a consequência do episódio relatado.)

-Após tanto pressionar, o alviverde chegou ao gol aos 38 minutos. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a consequência da forma de jogar do Palmeiras.)

- Ao mesmo tempo em que atacava, o Palmeiras dava espaços para o São Paulo contra-atacar. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a consequência da forma de jogar do Palmeiras.)
- Com isso, seus jogadores eram facilmente desarmados pelos zagueiros César, Marco Aurélio e Thiago Matias. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a consequência da forma de jogar do São Paulo.)
- A festa da torcida palmeirense, no entanto, durou apenas três minutos. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a consequência da vitória parcial do Palmeiras.)

**Categoria background** – representada por uma macroproposição de nível inferior:

- O Tricolor não vence, na competição, há cinco rodadas. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a atuação do São Paulo no campeonato.)

**Categoria evento secundário** – representada por macroproposições de nível inferior:

- A atuação do árbitro Romildo Correia irritou jogadores e comissão técnica do Palmeiras. (Macroproposição de nível inferior que representa a reação da torcida.)
- O Palmeiras apostava na determinação de seus atletas para ampliar. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a atuação do Palmeiras.)
- O São Paulo, por outro lado, cadenciava o jogo e tentava surpreender na base da técnica. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a atuação do São Paulo.)
- O São Paulo, por outro lado, cadenciava o jogo e tentava surpreender na base da técnica. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a atuação do São Paulo.)
- A primeira chance de gol da etapa foi do alviverde, logo no primeiro minuto. : (Macroproposição de nível inferior que apresenta a chance de desempate do Palmeiras.)
- O Tricolor levou perigo à meta palmeirense aos 19. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a chance de desempate do São Paulo.)
- O Palmeiras respondeu aos 28, quando Itamar bateu na trave esquerda do goleiro são-paulino. (Macroproposição de nível inferior que apresenta uma segunda chance de desempate, do Palmeiras.)
- O goleiro Marcos ainda fez uma defesa milagrosa no último minuto da partida. (Macroproposição de nível inferior que, além de apresentar a segunda chance de desempate do São Paulo, constitui-se no fechamento do último evento principal.)

**Categoria consequência do evento secundário** – representada por macroproposições de nível inferior:

- O técnico Levir Culpi foi expulso ... para o clássico contra a Portuguesa, no sábado. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a consequência da reação do técnico face à atitude do árbitro.)

**Categoria comentário** - representada por macroproposições de nível inferior:

- Pela maneira como iniciou a partida, o Palmeiras parecia atuar em seus domínios, o Parque Antártica. (Macroproposição de nível inferior que apresenta a avaliação que o narrador faz do desempenho do Palmeiras.)

**Categoria contexto do evento principal** - representada por macroproposição de nível inferior:

- Arce tocou a bola para Munhoz .. e o atacante só teve o trabalho de tocar na saída de Rogério Ceni. (Macroproposição de nível inferior que contextualiza o gol palmeirense.)

**Categoria contexto do evento secundário** – representada por macroproposições de nível inferior:

- Arce cobrou falta pela direita e o goleiro Rogério Ceni defendeu. : (apresenta as circunstâncias que mantiveram o empate.)

- Após cruzamento na área, Kaká acertou chute de primeira e a bola explodiu na trave direita de Marcos. (Macroproposição de nível inferior que contextualiza a chance do São Paulo.)

**Categoria causa do evento secundário** – representada por macroproposição de nível inferior:

- Aos 41, Kaká roubou a bola ... O meia cruzou na área e o atacante Luís Fabiano completou. (Macroproposição de nível inferior que apresenta o agente causador do gol do São Paulo.)

Esta estrutura esquemática da notícia que apresenta os fatos principais em primeiro lugar, principalmente conclusões e consequências, seguidas por causas, acontecimentos anteriores, explanação e ambiente ou contexto, parece facilitar a leitura do texto noticioso pelos alunos. As informações contidas no *lead* propiciam a síntese da notícia e o aluno não precisa ler o texto todo para se informar sobre o assunto. É claro que, se optar pela leitura total do texto, apreenderá detalhes que ampliarão a leitura inicial, mas a possibilidade de ficar só com a informação inicial parece ser um aspecto atraente nesse gênero discursivo.

Um outro aspecto facilitador da leitura do gênero é apontado por Preti (1974, p.35) que, ao tratar dos meios de comunicação de massa como fator de unificação lingüística, aborda os dois aspectos constitutivos do gênero, quando diz:

“... esses meios, em especial a imprensa, têm exercido uma considerável influência no sentido de aproximar a língua falada da escrita. Nos centros civilizados ou nas pequenas cidades, os jornais têm divulgado uma linguagem escrita, ligada em maior ou menor grau à falada, com aceitação plena dos leitores. Já nos

habitamos ao fato de existir uma linguagem mais rica, mais culta para o editorial ou a secção de artes, como também uma mais popular, quase transcrição do ato de fala, para o noticiário policial ou o comentário esportivo. Uma nova norma se instaura, intermediária entre a fala e a língua escrita, contendo estruturas e vocabulário de ambas e servindo, indiferentemente, aos dois tipos de comunicação". (sic)

Constatamos que o autor caracteriza a linguagem jornalística como próxima, ou muito próxima da linguagem falada, e o noticiário policial e o comentário esportivo têm esta característica muito acentuada. Acreditamos que podemos transpor essa consideração que o autor faz da linguagem jornalística para o gênero notícia e, desse modo, já ter uma resposta a uma de nossas indagações, ou seja, já imaginamos uma possível razão para a escolha do gênero notícia pelo público alvo dessa pesquisa (sem desconsiderar o aspecto do acesso a esse gênero textual / discursivo, já que ninguém ignora que a maioria da população brasileira não tem acesso a livros e revistas, sendo mais fácil para o nosso aluno ler um texto de jornal, principalmente, daqueles que chegam, gratuitamente, a suas mãos).

Considerando a afirmação de Preti (1974), entendemos que a proximidade existente entre os níveis lingüísticos da notícia e o da fala desse público pode determinar essa preferência, inclusive justificando o interesse maior pelas notícias policiais e esportivas, sendo que aqueles tipos de notícias cuja linguagem se afasta mais da norma de uso do aluno torna-se-lhe desestimulante a leitura.

Estas duas estruturas – a temática e a esquemática - correspondem à configuração do gênero notícia, podendo, pois, serem consideradas aspectos textuais do gênero.

Quanto à função, segunda categoria desta análise, está relacionada com o papel social do gênero, o qual envolve todo o contexto de produção do texto noticioso para o qual concorrem aspectos inerentes ao autor, ao leitor, juntamente com o contexto social que gerou a notícia. Só pelo fato de esta notícia aparecer na primeira página do Caderno de Esportes do Diário do Grande ABC, onde a manchete de 3 linhas tamanho 2,5 cm ocupa 3 colunas na parte de cima do jornal, já é um indicador da relevância social da notícia. Qual a razão dessa relevância? Em primeiro lugar pelo assunto tratado, já que ninguém ignora a significação do futebol na formação da identidade cultural do brasileiro; em segundo lugar, pelos times envolvidos – Palmeiras e São Paulo - são dois clássicos do futebol paulista e o jornal tem como propósito atender a uma parte desse leitor; terceiro, o evento adquire maior significado porque faz parte do campeonato estadual interclubes. Esses fatores de relevância dizem respeito ao acontecimento em si. Mas o que dizer do leitor dessa notícia? Que razões teria ele para lê-la, a ponto de o gênero ser o segundo na preferência dos alunos envolvidos nesta pesquisa?

Ao iniciarmos este texto, caracterizamos a notícia como um gênero informativo, logo, a função de informar se sobrepõe a qualquer outra, o que foi comprovado pela pesquisa realizada já que 27 informantes (de um total de 55) disseram ser esse o seu propósito ao lerem as notícias. A maioria deles valoriza a informação pela informação, enquanto que alguns mencionaram o caráter utilitário dela, como fornecer assunto para conversas com familiares e amigos, por exemplo.

Na sociedade atual, com todos os recursos midiáticos disponíveis, entendemos que a notícia esportiva jornalística tem uma peculiaridade em relação às outras duas mencionadas. Aquela nem sempre é inédita, já que o evento noticiado pode ser visto pela TV, ouvido pelo rádio e se fazer presente nas conversas dos torcedores, antes de recheiar as páginas dos jornais. Logo, o que move o leitor na busca deste gênero noticioso transcende o caráter informativo da mensagem, na medida em que, além de impulsionar o leitor a saber mais sobre um acontecimento já conhecido, propicia deleite, satisfação pela possibilidade de reavivar um acontecimento com o qual ele se identifica. Nesse sentido, entendemos que a leitura das notícias esportivas, das quais o texto analisado é um exemplo, tende a ter um caráter complementar e lúdico. Este em relação ao "querer prazer" e aquele em relação ao "querer saber" que a leitura do gênero proporciona.

#### Bibliografia:

- BAKTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000;
- BRONCKART, J.P. *Atividade de Linguagem, textos e discurso – por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- v. DIJK, T. *Estrutura da notícia na imprensa*. In T.A. v. DIJK. *Cognição, Discurso e Interação*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- LAGE, N. *Estrutura da notícia*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- PRETI, D. *Sociolingüística, os níveis de fala, um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira*. São Paulo: Editora Nacional, 1974.



# ACÇÃO AFIRMATIVA EM FAVOR DO LEITOR-OUVINTE COMO COMUNIDADE POTENCIALMENTE ORTOGONAL EXCLUÍDA DO TEXTO CIENTÍFICO: UMA EPIFANIA PARA ESCRITORES DE CIÊNCIA<sup>1</sup>

Paulo Leôncio da Silva

Professor de Inglês e Linguística Aplicada  
da *Universidade Federal de Alagoas* (UFAL);  
Doutorando em Inglês e Linguística Aplicada  
na *Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC).  
leonphd@hotmail.com

Pesquisas lingüístico-aplicadas sobre a produção de discurso têm revelado que a escassa interatividade social é idiossincrásica ao gênero textual expositivo, monológico e especializado. O problema é que essa inquestionada iconicidade parece dar origem a um grupo ortogonal (ou minoritário) que aqui identifico como Leitor-Ouvinte (LO). Ações afirmativas podem ser necessárias como um esforço ativo projetado para ampliar a margem de participação em textos científicos de LOs como grupo social. Este projeto de pesquisa de curto alcance objetiva impor-se como ação afirmativa, lingüisticamente sistêmico-funcional, em favor dos LOs e mostrar a necessidade da {des-}naturalização desse ícone aparentemente indômito em ciência, a qual ilustro com resultados de uma pesquisa que teve o caráter de exercício-prático (Silva, 2003). Apliquei a perspectiva retórica postulada por Smith Jr. (1985) e a perspectiva metafuncional-interpessoal postulada por Halliday (1994) à Introdução escrita por Halliday (*ibid.*), ambas enfocadas sob a perspectiva do auditório bilateral postulada por Myers (1989). Aquela pesquisa revelou a existência do referido grupo minoritário na distribuição {co-}/ocorrente de escolhas lexicogramaticais interpessoais do sistema de Modo (sic), ontogenética e filogeneticamente feitas pelo Autor-Voz (AV) no corpus analisado.

PALAVRAS-CHAVE: GÊNERO, INTERAÇÃO, GRAMÁTICA FUNCIONAL

## I. OBSERVAÇÕES PRELIMINARIES

Você, leitor/leitora, já deve estar familiarizado/{-a} com a definição descritiva da locução em inglês *affirmative action* [aqui *ação afirmativa*]. Ação afirmativa é um esforço ativo projetado para a elevação de oportunidades para “grupos ortogonais” ou “minorias” (Campbell Jr, 2003). Essas locuções apontam para “o grupo menor em um todo formado por dois grupos” (Webster, 1981). Os grupos menores têm a representação que não domina, não tem força e é tida como marginal na sociedade. São julgados como apartados do mundo pelos grupos maiores. Os grupos maiores, por sua vez, têm a representação dominante, a força e o direito a eles típicos na sociedade e são norteados por uma herança de arquétipos recorrentes, inçados de preconceitos em relação a temas como status, raça, sexo, religião, idade etc.

Nós podemos observar em nossas experiências diárias que a exclusão das minorias potenciais continua enfronhada no mundo moderno em que habitamos, manifestada no fato de que nem todos têm acesso a direitos individuais. Para muitos de nós são negados serviços básicos e oportunidades tais como educação, saúde, trabalho, terra e – *Por que não incluir?* – participação representativa no discurso da ciência. Não podemos negar que minorias ainda se imiscuem e abundam em nossa Era Digital. A história nos lega as minorias perseguidas pelo holocausto e pela ditadura, agora em aparente derrocada, de Saddam Hussein. Muitos estudos de caso desafiam o preconceito brutal contra, para citar apenas alguns exemplos, os judeus imigrantes de Xangai para a Austrália, os católicos da Irlanda do Norte, o quadro de pessoal formado por gays e lésbicas em repartições, exército e polícia, os portadores de defeito físico e as mulheres presentes nos cursos de engenharia etc. O

---

<sup>1</sup> Este artigo é tradução do meu texto originalmente escrito em inglês e intitulado “Affirmative action for readers as a potential minority community excluded from science discourse: An epiphany for science writers to experience” que desenvolvi, durante o meu doutorado, para a Conferência Latino-Americana de Linguística Sistêmico-Funcional conduzida em inglês e realizada pela *Facultad de Filosofia y Letras*, da conceituada *Universidad Nacional de Cuyo*, Mendoza, Argentina, em abril de 2004. Esta primeira versão em português que faço daquele trabalho em inglês é dedicada a tantos quantos, nos países de língua portuguesa, tenham interesse pela matéria e não leiam em inglês.

fenômeno ainda se impõe no mundo e ainda é assustadoramente feio. É a parte repulsiva do mundo do homem, neste planeta, a qual grita a sua má-influência e instiga o vômito naqueles que conscientemente se beneficiaram do grandioso processo da educação e que idealizam um mundo de justiça e igualdade.

Pertinentemente ao cenário acima descrito, objetivo, com este artigo de pesquisa de curto alcance, revelar concretamente a existência de um grupo potencialmente minoritário que, aqui, identifico como *Leitores-Ouvintes* (LOs). Esse grupo é excluído dos textos científicos, conforme as escolhas de “modos retóricos organizacionais” (Meurer, 2002) não-marcados, feitas por *Autores-Vozes* (AVs). Ademais, objetivo torná-lo uma *ação afirmativa* de base lingüístico-funcional em favor dos LOs. É uma ação afirmativa em forma da *epifania*<sup>2</sup> ora partilhada, na tentativa de mostrar a necessidade de nós todos, leitores e autores em ciência, darmos início ao processo de {des-}naturalização da prática culturalmente icônica de desativar a interação social no texto da ciência, o qual pode ser descrito por via do termo muito bem usado por Winter (1994), qual seja, “poker-faced”<sup>3</sup> (p. 48). Johns (1997), Grabe e Kaplan (1996), Coracini (1991), Kirsch e Roen (1990), Crismore (1989), Nystrand (1986), Smith Jr. (1985), Widdowson (1984), Van Dijk e Petöfi (1977), Lozano *et al.* (1982), etc., têm sugerido, apontado ou evidenciado essa iconicidade e a necessidade de interação no escrito acadêmico que é, indubitavelmente, prática social. Aqui, eu vou ilustrar essa iconicidade aparentemente indômita com alguns resultados de pesquisa (Silva, 2003).

O presente trabalho está organizado nas seis partes seguintes: I – Observações Preliminares; II – Uma Comunidade Ortogonal Potencial; III – Procedimentos e Corpus em Exercício; IV – Perspectivas Teóricas em Exercício; V – Descrição, e VI – Observações Finais.

## II. UMA COMUNIDADE ORTOGONAL POTENCIAL

A comunidade ortogonal à que me refiro está aqui etiquetada à maneira de Myers (1989), qual seja, *Leitor-Ouvinte* (LO), o agente alvo do *Autor-Voz* (AV) (acrônimos meus), conforme seu “modelo simples de audiência bipartite” (p. 4). Você deve entender LO e LV como agentes comprometidos com a negociação da informação via texto escrito. O LO embarca na aprendizagem da ciência através da leitura da pesquisa do AV. Posso dizer que o grupo minoritário LO é formado por nós, Leitores que ainda experienciamos a brutal exclusão dos textos da ciência e que firmemente rejeitamos a {des-}interatividade social, excludente, como ícone não-questionado e, em vista disso, culturalmente idiossincrásico ao gênero de texto expositivo, monológico e especializado.

A minoria LO aqui formalmente apresentada emergiu da *configuração intra- e extralingüística* que resultou de uma minha recente pesquisa lingüístico-aplicada que teve o caráter de exercício prático em uma disciplina do meu doutorado centrada em gramática sistêmico-funcional. Aquela pesquisa é *ratificadora*, visto que confirmou a excentricidade cultural previamente identificada por outros autores no que concerne à exclusão do LO nos textos científicos (Silva, 2003).

## III. PROCEDIMENTOS E CORPUS EM EXERCÍCIO

No referido exercício, investi na configuração do *estrato intra- e extralingüístico* de um escrito científico através do *contexto de cultura* (especificamente, uma *introdução* de livro técnico) e através do *contexto de situação* (especificamente, *tenor*<sup>4</sup>, uma variável que forma o sistema semiótico conotativo conhecido por *registro*<sup>5</sup>). Investi, ademais, na configuração do *estrato intralingüístico* do texto escolhido através da chamada *leitura literal* (especificamente, o plano de conteúdo comum ao *sistema de modo*) e através da chamada *leitura figurativa* (especificamente, o plano de conteúdo comum à *metafunção interpessoal*).

Ambas as leituras foram analisadas a partir de três perspectivas teóricas inter-relacionadas que apliquei ao corpus ilustrativo. As três perspectivas foram: (1) a perspectiva das *opções de Modo* (sic) *interativas e não-interativas* postulada por Smith Jr. (1985) no âmbito retórico da interatividade, a qual foi aplicada aos resultados

<sup>2</sup> A palavra *epifania* pode ser aqui entendida como a apreensão momentânea e repentina de uma realidade ou de um fenômeno que pode vir a promover um leque de mudanças ou renovações de atitudes gerais ou individuais, caso seja a epifania recepcionada com seriedade, reflexão e propósito.

<sup>3</sup> O texto que não deixa transparecer rasgos, laivos ou intenções de ordem social, emocional, afetiva ou, se me permitem dizer, *humanais*. É o texto não-marcado, frio, distante e denotativo.

<sup>4</sup> Tradução particular do termo em inglês “tenor”.

<sup>5</sup> Tradução particular do termo em inglês “register” ou “registre”.



revelados pela (2) perspectiva *metafuncional-interpessoal* postulada por Halliday (1994), sendo essas duas perspectivas, por sua vez, usadas para focar o Autor-Voz (AV) e o Leitor-Ouvinte (LO) da (3) perspectiva do *modelo de auditório bipartite* postulada por Myers (1989).

O corpus em que o exercício prático se desenvolveu foi composto de um grupo de 50 fragmentos de discurso. Esses fragmentos consistiram das 5 primeiras linhas de cada primeiro parágrafo (ou o parágrafo inteiro quando esse era, em extensão, menor do que 5 linhas) em cada uma das 15 seções marcadas por subtítulos. Essas seções compunham a Introdução (p. xiii-xxxv) constante da obra intitulada "Introduction to functional grammar" [*Introdução à gramática funcional*] (Halliday, 1994).

#### IV. PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM EXERCÍCIO

A perspectiva de Halliday (1994): A teoria funcional é conhecida como a gramática funcional de Halliday (doravante, GF). O termo *gramática* é "o termo encurtado" que substitui *lexicogramática* (*id.*, 1994, p. xiv). *Lexicogramática funcional* é o sistema (isto é, {gramática}) de *formas* (isto é, {léxico-}) e *usos* ou *significações* (isto é, {funcional}). Note que os usos e as significações são realizados através das formas. Formas são um "meio para um fim". A locução – lexicogramática funcional – une a *investigação de estruturas* e *de funções*, com o objetivo de explicar como as significações são expressas e o que os usuários da língua *inglesa* estão fazendo com a língua inglesa. Assim é, visto que a GF de Halliday configura as relações de/em língua inglesa. Essa particularidade, contudo, não impede o desenvolvimento do referido estudo em qualquer outra língua, desde que sejam configuradas as necessárias adaptações às especificidades da língua enfocada. O caráter da GF é metodológico. GF é método de abordagem (*id.*, p. xv,xx. xxx). Esse método pode ajudar a você a investigar as relações abstratas que se impõem entre o "código semântico" realizado em metafunções, lexicogramática etc., e a "cultura social" realizada no micro-semiótico "contexto de situação" (CS) formado pelo "registro" e no macro-semiótico "contexto de cultura" (CC) formado pelo "gênero", pela "ideologia" e pela "hegemonia".

No âmbito da cultura social, o CC e o CS são percebidos como pertencentes ao estrato extralingüístico da língua (Hasan & Perrett, 1994, p. 185; Halliday, 1994, p. 5-6, 365, 390-391; Halliday, 1978, p. 108-126). O CC revela "o meio-ambiente do sistema lingüístico", nos termos de Malinowski (*apud* Halliday, 1996, p. 361). O CS revela "o meio-ambiente do texto" (*id.*, *ibid.*) formado pelas três variáveis independentes "campo", "tenor" e "canal"<sup>6</sup> (Halliday, 1978, p. 33; Halliday & Hasan, 1989, p. 3-14; Doodley & Levinsohn, 2001, p. 12).

À parte o campo e o canal, vou, neste trabalho, focar o tenor do CS. Por tenor entenda "aquele que toma parte na interação" (Halliday, 1994, p. 390), os papéis dos agentes, a relação dual e a distância social estabelecida entre os agentes em determinado contexto situacional.

No âmbito do código semântico, as metafunções, a lexicogramática etc. são percebidas como pertencentes ao estrato intralingüístico da língua (*id.*, p. 7-12). Devido às limitações de espaço, vou circunscrever-me à metafunção interpessoal e ao sistema de modo (sic) lexicogramatical. A metafunção interpessoal é um exemplo de língua como sentido potencial. Trask (1999, p. 310) e Crismore (1989, p. 123), breve, mas precisamente, define-a como "o estabelecimento e a manutenção de relações sociais, inclusive, a persuasão sobre outras pessoas no sentido de levá-las a fazerem ou acreditarem nisso ou naquilo", e complementa que essa função "representa o falante em seu papel de participante".

Nominalmente definida, a palavra *interpessoal* revela relações {entre} {máscaras}. Conforme morfemicamente revelado, você e eu podemos ver o termo como *entre-indivíduos*, *entre-sujeitos*, *entre-pessoas* ou qualquer outra locução similar. A palavra remete a *inter-personalidades*, isto é, à *condição social* (*id.*, p. 36) e a *maneiras pessoais de usar a língua na sociedade*. Berry (1976, p. 119) diz que a função interpessoal está relacionada com "as intenções ou a expectativa que o falante ou o escritor entretece para com o seu ouvinte ou leitor". Aqui, o texto é tratado como "diálogo" e é fragmentado "em coisas [sic] ...sobre que nós podemos debater" (Martin *et al.*, 1997, p. 5).

A metafunção interpessoal realiza o *tenor* do discurso, mas é realizada pelo sistema lexicogramatical de *modo* que, por sua vez, é realizado pelos componentes clausais chamados "Resíduo" e "Modo"<sup>7</sup> (sic). À parte o Resíduo, o elemento Modo, aqui tomado isoladamente para fins de análise, é realizado pelo "Sujeito" e pelo "Finito"<sup>8</sup>. À parte a entidade Finito, Sujeito é a entidade que o escritor quer que seja responsável pela validade da negociação. Sob a perspectiva interpessoal, Modo é uma parte do todo da mensagem. Halliday afirma que o Modo deve ser identificado como "a parte central da negociação" na lexicogramática que, por sua vez, é o cerne

<sup>6</sup> Traduções particulares dos termos em inglês "field", "tenor" e "node" (ou "mode" ou "channel").

<sup>7</sup> Tradução particular dos termos em inglês, capitalizados, "Residue" e "Mood".

<sup>8</sup> Tradução particular dos termos em inglês, capitalizados "Subject" e "Finite".

da língua inglesa. Resumidamente, o Modo é responsável pela *ativação* ou *desativação* da negociação ou da interatividade na oração de língua inglesa. É responsável, também, por revelar a interpessoalidade funcional clausal. A estrutura de Modo expressa a significação interacional.

A partir da referida perspectiva que, aqui, reduzi a essencialidades *ad hoc*, você pode perceber que a interatividade é o escopo tanto do tenor como uma “macrofunção situacional” da metafunção interpessoal (Bernhardt, 1985) como também do componente Modo que se acha no sistema de modo lexicogramatical (Halliday, 1994).

A perspectiva de Smith Jr. (1985): Smith Jr reconhece o tenor como a pedra de toque para desvendar e avaliar a distribuição de traços lexicogramaticais que ativam ou desativam a interação em gêneros textuais, p. ex. pessoa. No que concerne a opções-pessoa, Smith Jr apresenta-nos uma escala de resultados de pesquisas lingüísticas em torno de opções-pessoa. A gradação transita por blocos de escolhas-pessoa *menos interativas* e de escolhas-pessoa *mais interativas*, todas passíveis de serem feitas por produtores de texto, na estrutura de modo.

Por um lado, as opções menos interativas podem transitar pelos três seguintes blocos de escolhas: (1) o bloco de escolhas tido como *o primeiro menos interativo*: o IT<sup>9</sup> como item introdutório, inespecífico, impessoal e inanimado de terceira pessoa, o ONE<sup>10</sup> como pronome genérico e as construções estilisticamente limitadas HE WHO e SHE WHO<sup>11</sup>; (2) o bloco de escolhas tido como *o segundo menos interativo*: o WE<sup>12</sup> como item editorial e majestático que cria autoridade por parte do escritor e impõe grande formalidade na relação escritor-leitor; e (3) o bloco de escolhas tido como *o terceiro menos interativo*: as locuções THE WRITER e THE READER<sup>13</sup> como referências explícitas de auto-identificação via terceiras pessoas, uma que é o/a produtor/{-a} do texto e outra que é o/a receptor{-a} do texto (p. 242-243).

Por outro lado, as opções mais interativas podem transitar pelos cinco seguintes blocos de escolhas: (1) o bloco de escolhas tido como *o primeiro mais interativo*: a inclusão de YOU<sup>14</sup> como a segunda pessoa singular e plural, de I<sup>15</sup> como primeira pessoa singular e de WE<sup>16</sup> como terceira pessoa plural; (2) o bloco de escolhas tido como *o segundo mais interativo*: o uso do gramatical YOU, que explicitamente reconhece a comparticipação do/da agente leitoral e do uso do gramatical I; (3) o bloco de escolhas tido como *o terceiro mais interativo*: o uso das formas I-WE e HE-SHE-THEY<sup>17</sup>; (4) o bloco de escolhas tido como *o quarto mais interativo*: a presença do inclusivo grupal, convidativo (e, aqui, não-majestático) WE; (5) o bloco de escolhas tido como *o quinto mais interativo*: a inserção de I (p. 243). Nessa perspectiva aqui minimizada, a gênese da interatividade ou da não-interatividade pode ser revelada a partir dos “traços lexicogramaticais baseados em funções semânticas”, no dizer de Smith Jr (*ibid.*).

A perspectiva de Myers (1985): Myers concebe a existência de dois diferentes tipos de Autores, quais sejam, o Autor-Voz (AV) (que desempenha o papel do Escritor que fala com os Leitores via texto, convencido da necessidade de tomar a iniciativa de cooperar com o processo de leitura: p. ex.: *Em primeiro lugar, este estudo dará uma idéia da extensão da poluição em Santa Catarina, e em segundo lugar ...*), e o Autor-Pesquisador (AP) (que desempenha o papel do Cientista/Acadêmico, fazendo a exposição de dados e comunicando o conteúdo técnico via texto: p. ex.: *O mecanismo através de que o nitrogênio e o fósforo promovem a eutroficação nos rios é ...*). Complementarmente, ele concebe a existência de dois tipos de Leitores, quais sejam, o Leitor-Ouvinte (LO) (que desempenha o papel de Ouvinte da Voz do Escritor), e o Leitor-Pesquisador (LP) (que desempenha o papel do Cientista/Acadêmico e, como tal, é parte da “comunidade científica mais ampla” à cata de dados e informações de pesquisa) (p. 3-4).

No que concerne aos textos de ciência, nós podemos extrapolativamente inferir que um texto pode apresentar o Autor-Voz quanto e o Autor-Pesquisador (AP) para o L que, por sua vez, pode ser Leitor-Ouvinte e Leitor-Pesquisador. O Autor-Voz remete ao papel do Escritor. O Leitor-Ouvinte remete ao papel do Partícipe. É dispensável dizer que essas relações de base “data-driven” (isto é, “bottom-up”) e “concept-driven” (isto é, “top-down”) são intrincadas e interdependentes (Greene & Hicks, [?], p. 11-14). Não admito a possibilidade de subestimar um tipo para relevar o outro tipo. Essa não é a minha intenção ao fazer os recortes que aquela

<sup>9</sup> Item gramatical dito *neutro*, em inglês: o, a, ele, ela, lhe, isso, isto etc.

<sup>10</sup> Item gramatical dito *impessoal*, em inglês: alguém, se etc.

<sup>11</sup> Locução dita *genérica*, em inglês: aquele que, aquela que etc.

<sup>12</sup> Item gramatical de *primeira pessoa plural*, em inglês: nós.

<sup>13</sup> Locuções impessoais de *transferência autoral* e *distância referencial*, em inglês: o escritor, este escritor, o leitor etc.

<sup>14</sup> Item gramatical, em inglês: você, vocês, o leitor, os leitores etc.

<sup>15</sup> Item gramatical, em inglês: eu.

<sup>16</sup> Item, em inglês: nós.

<sup>17</sup> Itens, em inglês: ele, ela, eles, elas.

pesquisa exigiu. À luz do raciocínio de Myers, eu posso informar que o *tenor* pode ser uma estratégia usada no processo de produção escrita, a qual evidencia a responsabilidade do AV (não do AP), a Voz “bottom-up” que é manifestada para estabelecer interação cooperativa entre os Participantes do processo e para congruar o LO na transação ideológica via recursos funcional e lexicogramatical.

## V. DESCRIÇÃO

*Configuração Extralingüística do Gênero (CC):* O ambiente do sistema lingüístico (CC) enfocado aqui é o gênero textual denominado introdução, que está *naturalizado* em ciência como monológico, expositivo e, de fato, *impersonalizado*.

*Configuração Intralingüística do Tenor contido no Registro (CS):* Na Introdução escrita por Halliday, o ambiente do texto (CS) enfocado e desvelado através do *tenor* como *pedra de toque*, revelou que tanto o AV quanto o LO são membros mutuamente apartados no processo. Os papéis dos agentes mostraram-se acentuadamente desvinculados. Refiro-me ao A no status de um lingüista funcionalista e ao L no status, possivelmente plural, de acadêmico, iniciante, pesquisador, professor de inglês etc., interessado em análise funcional, crítica e aplicada do discurso. Nós somos os consumidores do texto. O produtor do texto, um perito ou uma autoridade no campo de conhecimento da gramática funcional, detém o papel hierárquico na relação dual e nós, Ls, legados à posição secundária e marginal no texto, embarcamos no novo plano de base lingüístico-funcional. Na relação dual, há um distanciamento social máximo entre os agentes em seus papéis.

*Leitura Literal constante da Configuração Intralingüística:* No que concerne à ótica léxico-gramatical, a ordem de opções identificadas, na transação, como Sujeito é descrita linearmente a seguir.

Há a co-ocorrência de 29 grupos nominais na função de Sujeito. Os grupos nominais Sujeito perfazem 58% do corpus analisado. Todos podem ser facilmente substituídos pelo item gramatical de gênero impessoal IT.

Há a co-ocorrência de 2 itens introdutórios e inespecíficos IT, de 8 itens anafóricos, catafóricos e específicos IT. Este grupo perfaz 20% das escolhas totais.

Há a ocorrência do Sujeito de terceira pessoa ONE, que é um agente de caráter distante, inespecífico, genérico, impessoal e inanimado. Esse grupo de opções perfaz 2% das escolhas em favor da distância entre o L e o A e, assim, em detrimento da interação.

Há a co-ocorrência de 12% de escolhas de orações introduzidas por THERE em dois diferentes padrões clausais que flagelam a abordagem direta ao L. Em gramáticas comunicativas, as construções encetadas com THERE, no corpus, são descritas como um recurso usado, em inglês, “na condição de que o sujeito [sic] seja indefinido” (Leech & Svartvik, 1975, p. 237). A opção THERE factualmente representa, em inglês, um Sujeito lexicogramatical que não oportuniza a inserção de consumidores na negociação.

Há a escolha do excludente I, pronome de primeira pessoa singular que marca a mais insignificante dentre as opções mais interativas no texto, visto que não está acompanhado dos itens YOU e WE, opções que, agrupadas num texto escrito, são reconhecidas como alternativa que estabelece interatividade recursiva entre os participantes da transação. Em textolingüística, a escolha de I tem sido considerada recomendável em textos de ciência, desde que o bloco de escolhas YOU-I-WE apareça como conjunto ao longo de um mesmo texto (Smith Jr, p. 241-257). A escolha de I perfaz 2% das escolhas lexicogramaticais que não estabelecem vínculos sociais com os Ls.

Há a ocorrência do grupo nominal que traduzo por “um dos falantes” ou “uma das falantes” (p. xxix) que, na situação, camufla ou obscurece traços da personalidade à que o A se refere exoforicamente. O A não enuncia nem o status nem o gênero nem a ocupação da pessoa referida como *falante*, cujo certo comentário feito em certa conferência Halliday retifica *polida*, mas *impessoalmente*. O objetivo deve ser, com louvor, evitar comprometimentos, melindres e desagradados. O nome do falante ou da falante é, com louvor, eticamente poupado. O problema é a impessoalidade que grassa de modo evidente no uso das funções referencial (prerrogativa do cientista para informar sobre o referente e o contexto do texto de modo denotativo, objetivo e descritivo) e metalingüística (prerrogativa, também, do cientista para dirimir ambigüidades no entendimento lingüístico de itens do código científico específico) (Charaudeau, 1994). De fato, o uso da citada locução representa uma referência dita “absoluta” (Smith Jr., p. 241-224) a uma situação extralingüística que só o A conhece, avalia e descreve por via de uma escolha que não promove interatividade e que perfaz 2% das escolhas no texto.

Há a ocorrência de apenas dois itens WE no corpus, os quais não sugerem a situação desejável de que o A se responsabilizasse pela validade da negociação encetada. Ambas as escolhas são inespecíficas e inegociáveis no texto especializado, visto que se circunscrevem à referencial do mundo textual do A. A escolha do WE perfaz 4% e se caracteriza pelos matizes editorial e majestático que engendram ar de autoridade no A e

promove a formalidade que marca a segregação do L na relação social. Na escala de Smith Jr, a escolha WE se impõe como a segunda opção menos interativa.

O peso cabal de todos os fatos em tela é que o corpus indica a ocorrência e a co-ocorrência de escolhas lexicogramaticais impersonalizadas. Naquele projeto de pesquisa de curto alcance, as referidas escolhas são tomadas como pontos retóricos focais, microestruturais, relacionados com a interatividade.

*Leitura Figurativa constante da Configuração Intralingüística:* No que concerne à ótica funcional, as opções de Modo encontradas no corpus analisado são formadas de estruturas de negociação que resultam na menor interação possível. A adoção da distribuição dos traços lexicogramaticais {des-}interativos e impersonalizados, na categoria de Sujeito, visa apenas ao desenvolvimento da exposição e ao processamento do texto, preterindo o recrutamento da cooperação do LOP para com o AVP em uma negociação partilhada. No texto, o A legitima o papel dele, mas não reconhece a legitimidade do meu e do seu papel, como LOPs, agentes partícipes e comunicativos da transação ideológica (ato social), inibidos pela distância autoral dominante. O A libera e comanda a informação, assim controlando as atividades e o fluxo da exposição. As informações tidas como mercadoria em transação são transferidas com o distanciamento do autor e da forma naturalmente imposta a discursos impersonalizados.

## VI. OBSERVAÇÕES FINAIS

Podemos claramente constatar, por via dos resultados intralingüísticos acima enfocados, a iconicidade da impessoalidade idiossincrásica ao gênero de texto de ciência. Essa constatação se revela na ocorrência e co-ocorrência das escolhas lexicogramaticais impersonalizadas no sistema de modo (sic), pelo AV, as quais desencadeiam a inexistência de interatividade entre os destinatários LOs. As opções de Modo (sic) analisadas são feitas via estruturas de troca que não interpelam *conativamente* os LOPs. A distribuição autoral de traços-Sujeito formaliza o repasse impositivo das informações sem negociação. Naquele texto, o emissor vende e compra as informações, controlando ambas as atividades. A ausência cabal, no texto *poker-faced*, do bloco de escolha YOU-I-WE que, segundo Smith Jr, é mais inclusivo e interativo (ver Smith Jr., 1985, p. 241-257), bane a interatividade e, assim, a nossa participação e representatividade.

O resultado daquela descrição da Introdução de Halliday (como o corpus selecionado para aquele exercício prático) traz-nos à lembrança a formulação reveladora de Malinowski: “a ontogenia de fato ... reflete a filogenia” (Halliday, 1973, p. 354). Essa formulação esclarecedora, contudo, digressiona do ponto focal daquele estudo-prático e deste projeto de curto alcance e abre um tema potencial para futura pesquisa.

Devemos encorajar mais ação afirmativa por via da pesquisa lingüística dos estratos intra- e extralingüístico da língua da ciência na tentativa de incentivar reflexões sobre esse ícone aparentemente indômito no discurso, promover uma nova educação de língua voltada, por exemplo, para a gramática lexical marcada da oração e encorajar AVs a produzirem *discursos científicos como prática social*, isto é, como um fórum inclusivo de aprendizagem para LOPs e AVPs. Nós, no papel de LOPs, somos uma parte inegavelmente indispensável do processo que é *dual*. Nosso papel não deflui de lógica espúria. Somos, de fato, parte do processo. Ações afirmativas são necessárias como um esforço ativo projetado para ampliar a margem de participação em textos científicos desse grupo social. Este projeto de pesquisa de curto alcance constitui-se em um exemplo de ação afirmativa, lingüisticamente sistêmico-funcional, em favor dos LOs. Vem em forma de epifania que não é *inexequível* como defendem alguns acadêmicos *fossilizados* na sua postura estanque e estacada, *long enculturated* no discurso científico, afirmando que não se pode pretender mudar a feição de um gênero textual. Mudanças por via da força, em verdade, não devemos pretender. Submeter à reflexão, contudo, epifanias de pesquisa a mentes abertas que construirão as novas gerações e os novos séculos, podemos resolutamente pretender. E é isso que pretendo por via desta epifania: falar a mentes abertas, sem amarras e sem medo, interessadas em lutar por grupos ortogonais e direcionadas para as equanimidades de toda ordem, especialmente, para a *inserção social* que poderá naturalmente se instituir entre o Ouvinte e a Voz no texto da ciência do futuro.

É pertinente mencionar, aqui, a grande contribuição a esta área do lingüista Geoff Thompson (2201; 1995 [com a co-autoria de Thetela], etc.), cujo curso ministrado em Mendoza, Argentina, em 2004, tive o privilégio de frequentar no período do meu doutorado. O tema desta proposta está consentaneamente relacionado à “integração aberta” mencionada no curso de Thompson, a qual, aqui, tem relação com os leitores que os autores podem incorporar em seus textos científicos.

Este ensaio espera promover esta ação afirmativa com esta epifania a ser examinada por AVs. Esta epifania se constitui em um ato de boa-vontade e em um chamado à condução da participação do LV no texto científico e ao reconhecimento da representação do LV na construção dinâmica e partilhada do mundo através do

texto que é cultural, situacional, lexical, funcional e semioticamente considerado um signo *complexo*, um artefato *dialógico* ou um sistema *partilhado* de símbolos.

## REFERENCES

Bernhardt, S. A. Text structure and graphic design: The visible design. In , J. D. BENSON, W. S. GREAVES. (Eds.). *Systemic perspectives on discourse: Series Advances in discourse processes*, V. 16. Norwood, New Jersey: Ablex, 1985.

Berry, M. *Introduction to systemic linguistics*. New York: St. Martin's, 1976.

Campbell JR, G. *Bridging the ethnic and gender gaps in engineering*. New York: NACME, 1996. At <http://www.nacme.org/news/publications/researchletter.html> (Consulta em 20 de junho de 2003).

Charaudeau, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1994.

Coracini, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: O discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Pontes, 1991.

Crismore, A. Social interactions: Author/reader relationships. *Talking with readers: Metadiscourse as rhetorical act*. New York: Peter Lang, 1989.

Dooley, R. A.; Levinsohn, S. H. *Analyzing discourse: A manual of basic concepts*. Dallas, Texas: SIL International, 2001.

Thompson, G. Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics* 22/1, 2001. pp. 58-78

Thompson, G; Thetela, P. The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text* 15/1, 1995. pp. 103-127

Grabe, W.; Kaplan, R. B. *Theory and practice of writing*. London and New York: Longman, 1996.

Halliday, M. A. K. Literacy and linguistics. In R. Hasan; G. Williams. *Literacy in society*. London: Longman, 1996.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: *An introduction to functional grammar*. London : Edward Arnold, 1994.

Halliday, M. A. K.; Hasan, R. Context of situation. *Language, content and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, 1989.

Halliday, M. A. K. *Language as social semiotic ...* London: Edward Arnold, 1978.

Halliday, M. A. K. The functional basis of language. In B. Berstein. (Ed.). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.

Hasan, R.; Perrett, G. Learning to function with the other tongue ... In T. ODLIN. (Ed.). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University, 1994.

Johns, A. M. *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Kirsch, G.; Roen, D. (Eds.). *A sense of audience in written communication*. London and Newbury Park, CA: Sage, 1990.

Leech, G.; Svartvik, J. *A communicative grammar of English*. London: Longman, 1975.

Lozano, J.; Pena-Marin, C.; Abril, G. A. *Análisis del discurso*. Madrid: Cátedra, 1982.

- Martin, J. R.; Matthiessen, C. M. I. M.; Painter, C. *Working with functional grammar*. London: Arnold, 1997.
- Meurer, J. L. *Genre as diversity, and rhetorical mode as unity in language use*. Florianópolis, SC: UFSC, 2002. p. 61-82.
- Nystrand, M. *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando: Academic Press, 1986.
- Silva, P. L. da. Naturalized non-interactiveness in science text genre: Let's denaturalize and problematize it? *Anais do III Encontro Cearense dos Estudantes de Letras*. Fortaleza, Ceará: INESP, 2003. p. 52-55.
- Smith JR, E. L. Functional types of scientific prose. In J. D. BENSON; W. S. GREAVES. (Eds.). *Systemic perspectives on discourse*, V. 2. Norwood, New Jersey: Ablex, 1985.
- Trask, R. L. *Key concepts in language and linguistics*. London: Routledge, 1999.
- Van Dijk, T.A.; Petöfi, J. (Eds.) *Grammars and descriptions*. Berlin: Walter de Gruyter, 1977.
- Webster's New Collegiate Dictionary. Springfield, Massachusetts: Merriam Webster, 1981. p. 727.
- Widowson, H. G. *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press, 1984.