

**UM GÊNERO DIVERTIDO NAS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL: TIRA DE HUMOR**

ORIENTADORA: PROF.^a Dr.^a Vera Lúcia Pires - UFSM (verapires@terra.com.br)

AUTORAS: ANA QUELI TORMES MACHADO - UFSM
(anatormes@mail.ufsm.br)

EDINEIA CHAVES FRANZ – UFSM
(neialetr@mail.ufsm.br)

Santa Maria/ RS
2005

UM GÊNERO DIVERTIDO NAS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO

TEXTUAL: TIRA DE HUMOR

Ana Quéli Tormes Machado e Edineia Chaves Franz¹

RESUMO

Os gêneros discursivos estão vinculados à vida cultural e social do indivíduo e servem para ordenar as atividades comunicativas. Este trabalho tem o propósito de analisar a configuração contextual e textual da cédula de Real na perspectiva de gênero discursivo. Para isso, analisamos as oito cédulas que compõem o Sistema Monetário Brasileiro, na busca de marcas lingüísticas e icônicas recorrentes, segundo as teorias de Bakhtin (2000), Meurer & Motta-Roth (2002) Marcuschi (2002) e Maingueneau (2001).

A SORT AMUSED IN THE ACTIVITIES OF THE READING AND

LITERAL PRODUCTION TEXTUAL: COMIS STRIPS

ABSTRACT

The discursivos sorts are tied with the cultural and social life of the individual and serve to command the comunicativas activities. This work has the intention to analyze the contextual and literal configuration of the Real ballot in the perspective of discursivo sort. For this, we analyze the eight ballots that compose the Brazilian Monetary System, in the search of recurrent linguistic and icônicas marks, according to theories of Bakhtin (2000), Meurer & Motta-Roth (2002) Marcuschi (2002) e Maingueneau (2001).

¹ Acadêmicas do 6º do Curso de Letras/ Cal/ UFSM

1 Introdução

Na comunicação verbal, cada esfera humana desenvolve seus próprios “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1986, p. 60), que podem ser chamados de gêneros discursivos, os quais refletem o contexto sócio-histórico que os geraram. O discurso, por sua vez, deve ser considerado como um processo social e histórico de produção da linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já em 1998, apontavam para a necessidade da discussão sobre os gêneros textuais, sendo colocada como base de uma proposta que os considera como necessidades comunicativas a serem desenvolvidas ou aperfeiçoadas no contexto escolar brasileiro.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é fazer uma análise da tira de humor, “Como Um Filho Muda A Sua Vida”, retirada da revista, Cláudia, do mês de maio de 2005.

Nesse sentido, para verificar as especificidades da tira de humor como gênero textual, levou-se em consideração a composição textual (tema, marcas lingüísticas, elementos icônicos) e contextual (condições de produção e recepção, finalidade, veículo de circulação) da tira.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE O GÊNERO TEXTUAL

2.1 GÊNERO TEXTUAL

Segundo a concepção sócio-interacional da língua, o texto é considerado um meio de interação, e os interlocutores são vistos como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos. Neste sentido, o filósofo Bakhtin (2000) e o lingüista Maingueneau (2001) usam a terminologia “gênero do discurso” para eventos comunicativos cuja função e forma são reconhecíveis socialmente. Já Meurer & Motta- Roth (2002) utilizam a terminologia “gênero textual”, a qual também é adotada no texto dos PCNs. Nesse artigo utilizaremos a terminologia

“gênero textual” apenas para que a relação do trabalho com os PCNs pareça mais próxima, já que não pretendendo aprofundar as discussões do conceito, e sim utilizar a teoria como subsídio de análise.

Considerando-se o ponto de vista metodológico de ensino que propicie uma efetiva interação do aluno com a linguagem, o trabalho com a língua portuguesa na perspectiva de gêneros textuais possibilita o desenvolvimento da aptidão para a leitura e a produção textual. Essa é a idéia que parece nortear a proposta dos PCNs (1998, p. 23): “toda a educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Consta, também nos PCNs (1998, p. 7), como um dos objetivos das atividades do ensino fundamental na disciplina de português o ensino com ênfase na pluralidade sócio-cultural.

Por isso, estudiosos como Meurer e Motta-Roth (2002) e Marcuschi (2002) têm se preocupado com o estudo dos variados gêneros textuais existentes em nosso contexto (social e cultural), bem como com o caráter pedagógico desse trabalho em sala de aula. Em vista disso, embora não se tenha ainda um conceito acabado para gênero textual, estudos têm sido feitos compartilhando definições convergentes, tendo como ponto de partida o trabalho de Bakhtin (2000).

Por conseguinte, Maingueneau (200, p. 161) conceitua “gêneros do discurso” como “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes”. Assim, as afirmações feitas por Maingueneau sobre gêneros evidenciam que esses se modificam com o passar do tempo, logo, estas transformações (de conteúdo e de forma) ocorrem para satisfazer as necessidades comunicativas das pessoas.

Marcuschi (2002, p. 19), por sua vez, define gêneros textuais como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, assim como “são entidades sócio-discursivas e formas de ações sociais incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Portanto, baseando-se nos estudos de Marcuschi com relação aos gêneros textuais, conclui-se que estes são o reflexo dos acontecimentos sociais, sofrendo alterações (com relação tanto ao conteúdo como à forma) para poderem desempenhar suas funções comunicativas específicas.

2.2 O FEMININO

Estudando a discriminação feminina, Pires afirma:

"o discurso é uma construção cultural que representa, produz sentido e estrutura a identidade do sujeito feminino, levando em conta padrões sócio - históricos deterministas que atestam a desigualdade entre os sexos nas relações sociais. Tal desigualdade tem por sustentáculos as diferenças biológicas".

É com o intuito de esclarecer essas diferenças que iremos aprofundar nosso estudo. De acordo com essa afirmação Oliveira (1993), em nosso meio social, o masculino costuma ser relacionado ao público e ao social, enquanto o feminino é visto como privado e particular. Dessa forma, socialmente estabelecemos a hierarquia do homem em relação à mulher "a origem da hierarquia que fez do masculino a autoridade política e social, impondo seu modelo a todas as dimensões da convivência humana", (Oliveira p. 31).

Nesse sentido, é possível considerar que o homem, ao longo dos séculos, conquistou o espaço exterior (político e social) da sociedade, já que sempre foi ele quem partiu para a guerra, para, caça e utilizou-se das posições sociais de chefe e de sacerdote, facilitando, assim, a imposição de "regras e valores que fundam a cultura e a sociedade", Oliveira (p. 36).

3 ORIGEM DAS TIRAS DE HUMOR

O Professor de Língua Portuguesa, na tentativa de despertar o interesse de seus alunos pela disciplina, pode trabalhar, em sala de aula, com os vários tipos de gêneros textuais que estão presentes no contexto social e cultural dos estudantes.

Nesse sentido, o gênero textual tira de humor pode ser estudado no meio escolar, pois faz parte da variedade de gêneros existentes em nosso dia-a-dia. Logo, a análise do gênero

textual tira de humor na disciplina de Língua Portuguesa ajudará a desenvolver o aprimoramento da visão crítica, do conhecimento cultural e do despertar da consciência social dos estudantes.

Dessa forma, para a realização de atividades escolares com o gênero textual tira de humor, é importante que o professor informe a seus alunos sobre a origem desse gênero. Assim, o Dicionário de Comunicação, da Editora Ática, informa que as primeiras, *comis strips* (tiras cômicas) ou *daily strips* (tiras diárias), surgiram em jornais norte-americanos, no final do século passado, com tamanha receptividade que hoje são raros os jornais em todo o mundo que não incluem algumas séries de tiras em suas edições diárias (e também quase sempre, nas edições de domingo, tablóides especiais de quadrinhos -os *sunday comics*- com os mesmos personagens das tiras diárias).

4 ESPECIFICIDADES DO GÊNERO

O Dicionário de Comunicação (1987) descreve a tira de humor como uma historieta ou história em quadrinhos com característica atemporal (ao contrário da charge, a tira, para que ocorra a leitura e a compreensão do receptor, não depende de um conjunto de dados e fatos contemporâneos ao momento específico em que se estabelece a relação discursiva entre o produtor e o receptor), geralmente apresentada em uma única faixa horizontal, em uma seqüência curta de quadrinhos com uma história completa, para ser publicada em jornais ou revistas. Uma tira de HQ pode conter uma história curta e completa (como geralmente ocorre com as tiras cômicas ou humorísticas e com historinhas didáticas), ou pode ser um capítulo de uma história seriada (é o caso das tiras de aventura em geral).

A história em quadrinhos comunica uma mensagem narrativa através de dois canais – a imagem e o texto. Pode-se dizer que, na história em quadrinhos, são veiculadas duas mensagens: uma mensagem icônica e uma mensagem lingüística. O relacionamento dessas duas mensagens constitui a mensagem global.

5 ANÁLISE TEXTUAL DO GÊNERO

Na tira de humor, "Como Um Filho Muda A Sua Vida", há predomínio do tipo textual narrativo e argumentativo. Logo, cada quadrinho contém a voz de um narrador, o qual está explícito na história. Esse narrador introduz, no início de cada quadrinho, uma narração que dará seqüência ao discurso argumentativo das personagens.

No que se refere à seleção lexical do texto, a tira contém uma linguagem coloquial própria do cotidiano familiar.

A tira como texto humorístico contém a junção entre os recursos lingüísticos (pressuposições, inferências, estratégias conversacionais) e a imagem visual do texto (importância dos desenhos, detalhe das expressões faciais das figuras representadas nos quadros, exagero em descrever iconicamente as atividades domésticas da mulher em seu dia-a-dia).

6 ANÁLISE DO CORPUS

A tira de humor, "Como Um Filho Muda A Sua Vida", apresenta como veículo de circulação a revista, "Cláudia", a qual tem como característica básica reportagens (sobre moda, beleza, amor...) destinadas ao público feminino. A tira está localizada na penúltima página (espaço destinado para a escritora Argentina, Maitena, exibir as suas tiras de humor) da revista.

O autor da tira de humor pode ser considerado um produtor de textos que se utiliza do humor para fazer críticas à sociedade

Assim, o produtor, ao elaborar a tira de humor enquanto discurso humorístico, pretende analisá-la como um texto crítico, o qual contém emoções que envolvem os fatos. O cartunista, através do humor, desvela no leitor uma visão de mundo sobre as irregularidades

culturais e, com isso, torna a tira um meio de comunicação que denuncia os preconceitos sociais.

O leitor da tira de humor analisada é a leitora da revista Cláudia. O público receptor da tira é feminino, porque a revista é predominantemente destinada à mulher, pois contém reportagens sobre moda e beleza feminina, amor, entre outras. Supõe-se que a leitora da tira de humor seja uma mulher moderna, ou seja, que possui uma vida profissional agitada, porém está sempre preocupada com a sua aparência física.

No que diz respeito ao tema central da tira analisada, é interessante abordar dois tópicos.

O primeiro tópico diz respeito à discriminação, em relação ao mercado de trabalho, que a mulher moderna (retratada na tira), integrante de uma família argentina de classe média, enfrenta, mesmo depois de muitos anos de luta feminista em busca da igualdade de direitos, pois, ainda nos dias de hoje, ela é inferiorizada pela sociedade machista.

O segundo tópico questiona a relação da mulher com a esfera privada (vida familiar e pessoal) e com a esfera pública (vida social e profissional) e, além disso, aborda a não valorização (da família e da sociedade) do sentimento feminino, ou seja, aos "olhos da sociedade" ser mãe é apenas uma "graça" alcançada, por isso nada mais importa. Logo, as dificuldades físicas e psicológicas vivenciadas pela mulher em sua dedicação ao lar não são relevantes.

Dessa forma, já nos três primeiros quadros, é possível perceber a insatisfação da figura feminina perante as suas relações familiares, pois a mulher é vista pela família como a única responsável pelos cuidados domésticos.

Do quarto ao sexto quadro, estão expressas as relações sociais do gênero feminino em seu cotidiano. Nesses quadros, é possível evidenciar que a vida social da mulher, assim como a vida familiar, sofreu alterações, pois ela, devido às questões maternais, é levada a abandonar um modo de vida tranquilo e organizado (proporcionado pelo descomprometimento civil) para adotar a rotina desgastante (adquirida depois do casamento) das responsabilidades maternais.

Na seqüência, o sétimo e o oitavo quadro dão continuidade à comparação (antes e depois da maternidade) do modo de vida da mulher. Assim, após assumir as responsabilidades familiares, ela se encontra em uma situação deprimente, sem expectativas de alcançar futuramente a igualdade dos sexos.

No último quadro, pode-se verificar melhor essa questão da ausência de perspectiva positiva da mulher em relação à sua posição social e familiar. Isso é constatado através do diálogo deprimente da personagem (a qual demonstra uma aparência física de cansaço e desilusão), em sua fala, ela apresenta a falta de esperança de que o estereotipo, de "mulher objeto", de "ser inferior", possa ser desfeito algum dia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a análise da tira de humor como gênero textual, constatou-se que essa possui especificidades contextuais e textuais e que contém uma função social específica, e uma forma relativamente estável. Isso possibilita que ela seja considerada um gênero textual.

Logo, o ensino de Língua Portuguesa pode ser abordado por meio de leitura e produção de textos sob perspectiva de gêneros textuais. Cabe destacar que o estudo da tira de humor contribui para um trabalho diferenciado com leitura e produção textual em sala de aula.

Desse modo, a tira constitui-se em uma alternativa para desenvolver as habilidades lingüísticas dos alunos, pois possui um grande potencial crítico-argumentativo e explora recursos de linguagem verbal e não-verbal. Assim, ensinar nessa perspectiva, contextualizando-se e tendo a noção de como a língua pode ser utilizada, é a função do professor de língua materna contemporânea, e nada mais propício para isto do que o trabalho com gêneros textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Milshail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília : Mec/SEF, 1998.

COULTHART, Malcolm. **Linguagem e sexo**. Trad. Carmen Rosa Caldas-Coulthart. São Paulo, Ática, 1991. (Série Princípios).

GHILARDI, Maria Inês. O humor na charge jornalística. In: Comunicarte. Vol.12.n 20 (1995/1996) Campinas. SP.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro : Lecerna, 2002.

MEURER. J. L. & MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros Textuais e Práticas Discursivas**. Bauru, São Paulo : Edusc, 2002

RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo. Dicionário de Comunicação, Editora Ática S.^a São Paulo, 1987.

VANOYE, Francis. Usos de linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 7. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Curvas perigosas

COMO UM FILHO MUDA A SUA VIDA



**TEMPO-ASPECTO-MODALIDADE NOS GÊNEROS CRÔNICA, CARTA COMERCIAL,
NOTÍCIA E ENTREVISTA SOCIOLINGÜÍSTICA: a transposição didática**

Ângela Back (UFSC/UNESC)¹
Nara Cristine Thomé Palácios (UAA/UNESC)²
Almerinda Tereza Bianca Bez Batti Dias (UNESC)³
Rosemary de Fátima de Assis Domingos (UNESC)⁴

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Mestra em Linguística pela mesma instituição e docente nas instituições universitárias UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e FEBAVE – Faculdade Barriga Verde, Orleans-SC.

angela.back@brturbo.com.br

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA/PY; Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Registro – SP; professora efetiva do Ensino Médio da rede pública estadual em Criciúma-SC e docente nas instituições universitárias UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina.

npalacio@terra.com.br

¹ Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e professora de Língua Portuguesa e Produção e Interpretação Textual nas instituições universitárias UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e FEBAVE – Faculdade Barriga Verde, Orleans-SC.

bbd@unesc.net

¹ Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; professora universitária na UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e docente no Ensino Fundamental e Médio pelas redes pública e privada em Sombrio, SC.

rfd@unesc.net

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Mestra em Linguística pela mesma instituição e docente nas instituições universitárias UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e FEBAVE – Faculdade Barriga Verde, Orleans-SC.

² Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA/PY; Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Registro – SP; professora efetiva do Ensino Médio da rede pública estadual em Criciúma-SC e docente nas instituições universitárias UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina.

³ Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e professora de Língua Portuguesa e Produção e Interpretação Textual nas instituições universitárias UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e FEBAVE – Faculdade Barriga Verde, Orleans-SC.

⁴ Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; professora universitária na UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e docente no Ensino Fundamental e Médio pelas redes pública e privada em Sombrio, SC.

TEMPO-ASPECTO-MODALIDADE NOS GÊNEROS CRÔNICA, CARTA COMERCIAL, NOTÍCIA E ENTREVISTA SOCIOLINGÜÍSTICA: a transposição didática

Ângela Back (UFSC/UNESC)⁵

Nara Cristine Thomé Palácios (UAA/UNESC)⁶

Almerinda Tereza Bianca Bez Batti Dias (UNESC)⁷

Rosemary de Fátima de Assis Domingos (UNESC)⁸

Este trabalho propôs-se a investigar a categoria tempo inserida no complexo TAM – Tempo, Aspecto e Modalidade – em enunciados, com base em *corpus*, ligados à esfera jornalística (notícias e crônicas), do cotidiano (entrevistas sociolingüísticas) e empresarial (cartas comerciais). Frisa-se que para trabalhar-se com a dimensão social, há que se analisar a dimensão verbal, sendo ambas investigadas de modo interligado, que, segundo Bakhtin (1988), sem materialidade lingüística não há enunciado por ser este de natureza eminentemente social. Ao discutirmos a categoria tempo a partir da análise de *corpus*, composto por gêneros de esferas sociais distintas, reelaboramos não somente a unidade mínima de análise (do limite da frase para o gênero), mas nos inserimos na *virada pragmática do ensino de língua materna* (BONINI, 2002) que concebe, entre outras, TAM como *categoria lingüístico-enunciativa* (ROJO, 1996). Finalmente, porque serve para refletimos sobre as implicações pedagógicas, o que valida a proposta.

1. A categoria Tempo

A hipótese que permeia esta investigação é quivoniana e tem na sua gênese a questão de que gêneros discursivos diferentes podem mostrar características distribucionais diferentes quanto às categorias temporais; então, partiu-se do pressuposto de que em cada uma dessas esferas, o tempo verbal se estrutura de diferentes maneiras. Segundo Givón (2001), Tempo (*tense*) é uma categoria dêitica que codifica a relação entre dois pontos ao longo da dimensão

⁵ Doutoranda em Lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Mestra em Lingüística pela mesma instituição e docente nas instituições universitárias UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e FEBAVE – Faculdade Barriga Verde, Orleans-SC.

⁶ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA/PY; Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Registro – SP; professora efetiva do Ensino Médio da rede pública estadual em Criciúma-SC e docente nas instituições universitárias UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina.

⁷ Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e professora de Língua Portuguesa e Produção e Interpretação Textual nas instituições universitárias UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e FEBAVE – Faculdade Barriga Verde, Orleans-SC.

⁸ Mestra em Lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; professora universitária na UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense e docente no Ensino Fundamental e Médio pelas redes pública e privada em Sombrio, SC.

linear do tempo, sendo um desses pontos o ponto de referência para outro tempo – o tempo do evento. O ponto de referência universal para o evento é o tempo de fala, o que é muito comum na conversação; nesse caso, tem-se um tempo absoluto, não-marcado, ancorado no presente. Pode haver, entretanto, outro ponto de referência explicitamente representado por outros eventos ou indicado pela presença de formas adverbiais; nesse caso, depara-se com um tempo relativo, marcado, ancorado no passado ou no futuro (GIVÓN, 1984; 2001; COMRIE, 1990; LYONS, 1977). A abordagem guivoniana investiga, neste estudo, de modo inter-relacionado a macro hipótese, observando de que maneira o discurso, ligado a vários domínios sociais, faz uso da expressão de tempo e em que medida a morfologia cumulativa (tempo gramatical) representa o valor que o enunciatário pretende atribuir à mesma mediante a situação comunicativa (tempo discursivo).

2. Tempo e a expressão verbal constitutiva das *cartas comerciais*

Objetiva-se averiguar como se estrutura o discurso verbal em *cartas comerciais* a partir das pistas lingüísticas relativas à categoria tempo, observando em que medida orienta a expressão verbal constitutiva desse gênero. Com o auxílio da ferramenta estatística VARBRUL, computamos 230 verbos, dos quais 58% corresponde ao valor prototípico decorrente de seu estatuto de tempo gramatical, e 42% corresponde ao valor temporal discursivo. Chamamos de tempo discursivo o valor que não expressa o tempo sob a forma gramatical esperada, i.e., aqueles cujas formas gramaticais não correspondem a sua expressão prototípica estando a serviço de outra expressão temporal. Exemplo do que chamamos de tempo discursivo:

- ✓ Presente com valor de passado
(01) “Em resposta à sua carta de 2 do corrente, na qual V.Sas. nos *propõem* a representação de seus produtos [...]” (carta 06, 20/01/89).

Pode-se, ainda, acrescentar que a carta comercial é um gênero rico em formas temporais que expressam os tempos discursivos presente e futuro.

2.1. Correlações entre dimensão verbal e dimensão social da esfera comercial

A carta comercial é um gênero bem padronizado textualmente, uma vez que o formato já se cristalizou, tornando alguns aspectos mais evidentes⁹, outros nem tanto. É justamente sobre a materialidade lingüística, que nem sempre está evidente, e que, determinada pelos parâmetros da situação de enunciação, estabelece-se a correlação entre as dimensões verbal e social, frisando que, conforme Rojo (2002), não se tem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos lingüísticos ou textuais, mas apenas ressaltar as 'marcas lingüísticas que decorrem de significações e temas relevantes no discurso'. Tomemos como ponto de partida a **anterioridade metafórica** que para Bello (1979 [1847]), trata-se de uma forma temporal que está em evidência ressaltando não seu valor de tempo característico. Segundo este autor, emprega-se a **anterioridade metafórica** para expressar modestamente o que de outra maneira pode parecer presunção. Vejamos o enunciado a seguir extraído da carta (19):

(02) "**Gostaríamos** de informar, ainda, que o autor está ciente do assunto, tendo concordado plenamente com os contatos que estamos realizando para a publicação de seu livro." (Carta 19)

Ora, nada mais pertinente do que o uso desse *tom* em cartas comerciais, por meio do qual se estabelece o elo com a esfera comercial, na qual ocorrem relações sociopessoais que exigem dos envolvidos na interação a **diplomacia**, a **polidez**. Veja que essa *coloração* proporcionada por esse *tom* característico da esfera também se observa em construções com o presente do subjuntivo em que se solicita algo ao interlocutor, como segue:

(03) "Estamos enviando a V.Sas. os originais da obra *Felicidade em gotas*, de autoria do Professor [...], para que **seja feita** avaliação e **possa**, em caso de aprovação, vir a ser publicada." (Carta 19)

Em Bahktin (1988), o estilo não se manifesta no indivíduo, mas no coletivo (social), assim, toma-se o *tom de gentileza* como uma das características que se materializa lingüisticamente, por meio do futuro do pretérito e presente do subjuntivo, no estilo da carta formal, que nada mais é do que o estilo empresarial. No português do Brasil, sobretudo na fala,

⁹ Os aspectos evidentes são **a**) o formato com a data abrindo no canto superior esquerdo, o destinatário logo a seguir, o vocativo, a organização em blocos, o fechamento, a assinatura; **b**) a plataforma, ou seja, o papel timbrado que segue via correio.

pode-se usar tranquilamente a perífrase verbal de futuro expressando o que Fleischmann (1989) chama de futuro de gentileza. Já, a carta comercial, em função do espaço institucionalizado ser mais formal, não comporta esse modo de dizer, entrando em jogo o presente do subjuntivo (gramatical) com valor discursivo de futuro, proporcionando a interpretação de gentileza, de diplomacia.

3. Crônica: *como se estrutura o Tempo neste gênero?*

A análise da categoria Tempo é tida por Rojo (1996) como uma das *categorias lingüístico-enunciativas*, em crônicas, como gêneros discursivos que aparecem em veículo de mídia impressa, jornal, e foi feita com base em um *corpus* que se constituiu de 21 crônicas, selecionadas no mês de maio do vigente ano (2005), retiradas do Jornal Diário Catarinense. Levando em conta que ainda há muito que discutir sobre aspecto e modalidade e a necessidade de se dar continuidade aos estudos deste gênero, a análise dos dados teve ênfase no tempo, traçando um paralelo entre o discursivo e o gramatical.

3.1. Por que estudar o “gênero” crônica?

Trata-se de um gênero no qual as formas verbais não são codificadas, em princípio, conforme a ordem cronológica da ocorrência dos fatos, pois há valores semântico-pragmáticos característicos do estilo associados a este gênero, o que faz deste estudo algo relevante e um forte recurso estratégico na transposição didática, a fim de compreender a elaboração de textos, conforme prevê algumas das recomendações didático-pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): “[...](PCN's) sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos [...]” (MARCUSCHI, 2002). Segundo Bonini (2003, p. 213) a crônica se constitui “[...]gênero da imprensa, essencial para atividades de ensino. No entanto, ainda são pouco conhecidos, em termos acadêmicos, os mecanismos lingüísticos/sociais que caracterizam estes gêneros textuais”. Bonini acrescenta ainda que os textos veiculados em jornais possuem uma intencionalidade discursiva de reproduzir o real e/ou

uma tentativa de ler o real, afirmando que a natureza destes relatos pode aparecer sob duas categorias: a do jornalismo *opinativo*¹⁰ e a do jornalismo informativo.

3.2. Análise dos tempos recorrentes

Apesar de a crônica discutir algo relativo a um acontecimento passado, a expressão verbal recorrente, gramaticalmente, foi o presente do modo indicativo (943 ocorrências de um total de 1928), fato que direcionou toda a análise, focalizando apenas esse tempo. Discursivamente, o presente além de expressar seu valor prototípico, também expressa os valores de passado e futuro. O aspecto, grosso modo, varia entre acabado e inacabado e a modalidade apresenta, em sua maioria, a forma *realis*, portanto factual, conforme já dito, não nos deteremos a essas duas categorias, neste estudo. É possível verificar abaixo, ocorrências do tempo gramatical presente expressando os tempos discursivos nele contidos:

- (04) "*Estou* diante de uma encrenca, leitora, e *quero* a sua ajuda." (Crônica 1205)
 - "*estou*" = tempo gramatical presente com seu valor discursivo prototípico
 - "*quero*" = tempo gramatical presente com seu valor discursivo prototípico
- (05) "... E que perfeição e sucesso *são* fraudes a que não *temos que almejar*." (Crônica 1305)
 - "*são*" = tempo gramatical presente- tempo discursivo presente;
 - "*temos que*" = tempo gramatical presente - com valor discursivo futuro.
- (06) "*Olhei* nos olhos do guri e *perguntei*: e aí, quando *é* que *casas?*" (Crônica 1505)
 - "*olhei*" e "*perguntei*": tempo gramatical pretérito perfeito – tempo discursivo pretérito
 - "*é*" e "*casas*": tempo gramatical presente, - com valor discursivo de futuro.

Vale a pena destacar, em (06), que se trata de enunciado híbrido por expor o discurso reportando o de *outrem*. Se considerarmos essa idiosincrasia, temos de fato um valor discursivo de pretérito na fala que expressa a citação do outro. O que nos sugere uma investigação futura, quanto à verificação do tempo tanto interna quanto externamente ao discurso reportado.

4. A expressão verbal constitutiva da *notícia*

O *corpus*, desta pesquisa, é constituído de vinte e uma notícias, publicadas no Jornal Diário Catarinense, no período de 16 a 22 de maio, selecionadas de forma aleatória. A nossa primeira hipótese era a de que predominaria o aspecto acabado e a modalidade *realis*, uma vez

¹⁰ Aqui está inserido este gênero, por se tratar da visão do cronista, o qual, por meio da retórica, consegue persuadir o leitor, levando a "compactuar" de suas idéias (opiniões), referindo-se a fatos passados e mudanças para o futuro; em contrapartida, como ele aparece em mídia impressa, se faz presente no cotidiano, deixando de valer este mesmo conteúdo com o passar do tempo, pois se trata de crônica temporal.

que se tratam de textos que visam a informar acontecimentos passados, o que foi confirmada, conforme o percentual de aplicação de 96% para a modalidade Realis e Aspecto Acabado. Acreditamos que a expressão de tempo atestada nesse gênero seja em função de a notícia ser um texto escrito, publicado e revisado, justificando, assim, a predominância do uso conforme determina o padrão verbal circunscrito a essa esfera social.

4.1. Correlações entre dimensão verbal e dimensão social da *notícia*

Tendo como base para a definição de gêneros Rojo (2002), o texto notícia possui como parceiros interlocutores: de um lado o locutor (repórter / jornalista) que relata, neste caso por escrito, acontecimentos, de forma estruturada e determinada pela situação social vivida na produção do discurso, aos interlocutores (leitores) com o propósito de colocá-los a par dos eventos da sociedade em si, ou seja, a notícia está contida na esfera comunicativa da imprensa. Com relação aos valores temporais atribuídos às formas verbais, nossa hipótese foi a de que, em função dos eventos sociais retratados já terem ocorrido, os tempos característicos desse gênero deveria estar no eixo pretérito, o que foi prontamente confirmada, porque predominou o pretérito perfeito com 50% das ocorrências e 25% de presente do indicativo, sendo este último com expressão pretérita, como atestaremos a seguir por meio de exemplos. Pela certeza factual expressa nesses eventos, marcada pela intenção comunicativa, que é característica dessa esfera, o modo predominante foi o indicativo com 84%. Em se tratando da realização gramatical de tempo presente, vale destacar que o ponto de referência temporal é a data do jornal, de maneira que o **tempo verbal (TV) presente (morfologicamente marcado) sinaliza tempo discursivo (TD) passado**. É o que se verifica no exemplo (07) a seguir, no qual o evento é passado, mas perpetua-se no presente, logo temos um presente indicando um passado.

(07) "Os defensores da opção Dirceu *argumentam* que ele *tem* o perfil para a hora na qual *há* desordem na base governista e o embate com a oposição se acirra. O próprio Dirceu, porém, sabe que *é* difícil." (Texto 1 – 16/5/2005)

Segundo Bello (1979, pp. 450-452), pode-se expressar gramaticalmente o presente por possuir alguns traços característicos desse tempo, como cita este autor:

A característica de percepções mais vívidas, atuais proporcionada pela relação de coexistência pode ser usada para expressar situações passadas ou futuras com maior vigor, energia. Daí, utiliza-se um efeito de sentido que é prototípico de C para codificar situações temporais que em outras circunstâncias seria expresso por A ou P. Trata-se de um uso metafórico quando há a transposição do pretérito ao presente.

No discurso reportado, (08) também o tempo presente tem valor discursivo de passado.

(08) "Não me *envolvo* na política brasileira. Apenas *ofereço* ao PFL meu apoio e minha experiência – disse o ex-primeiro-ministro." (Texto 13 – 20/05/2005)

A explicação para o uso do presente no lugar do pretérito, nos exemplos acima, pode ser atribuída ao fato de o leitor de posse do conhecimento compartilhado conseguir interpretar o enunciado em função do momento político conturbado pelo qual o país passa na época da reportagem, e como esse momento ainda não se encerrou, pois continua sendo investigado e, conseqüentemente, noticiado, a opção pelo tempo presente dá o caráter de atual como propõe Bello (1979). O tempo presente também pode indicar futuro, conforme exemplos (9) e (10), naquele o advérbio *amanhã* e neste a locução *25 de maio* são os responsáveis pelo TD futuro, funcionando como ponto de referência sobre o qual se ancora a interpretação do TD.

(9) "Armando Hess de Souza *coordena hoje* e *amanhã* o seminário[...]" (Texto 12–19-05-2005)

(10) "Fluminense e Ceará *jogam* a primeira partida, *no dia 25 de maio*, em São Januário." (Texto 15 – 20/05/2005)

Segundo Cunha e Cintra (2001, p. 482) – as formas nominais "Caracterizam-se todas por não poderem exprimir por si nem o tempo nem o modo. O seu valor temporal e modal está sempre em dependência do contexto em que aparecem." Essas formas (orações reduzidas) tiveram 15% de ocorrência. Nestes casos, prevaleceu a forma nominal infinitivo com 66%, seguida pelo particípio e pelo gerúndio com 17% cada. O interessante é que, nas três formas, o tempo discursivo predominante foi o passado. Portanto percebemos que, com base no *corpus* analisado, o contexto (no nível proposicional e no nível pragmático) influencia as formas nominais, isto é, se os demais verbos do enunciado estiverem no passado, funcionando ponto de referência, as formas nominais terão o mesmo aspecto e tempo discursivo de seus respectivos PRs. Trata-se da idéia de tempo relativo de Comrie (1990, p.58) que diz "[...] tudo que é requerido para tempos verbais relativos é a identificação de um ponto de referência compatível com o contexto dado."

4. Tempo e a expressão verbal constitutiva das *entrevistas sociolinguísticas*

Sabendo-se que os PCN's destacam a utilização competente da língua portuguesa não só como instrumento de acesso e apropriação de bens culturais, sociais e participação ativa no mundo letrado, como também sua utilização na resolução e superação de situações e problemas do dia-a-dia, partiu-se para a análise de um corpus formado por entrevistas sociolingüísticas (ES). Para a obtenção dos dados foram analisados os quinze minutos finais de 21 entrevistas do NUPES¹¹, quando o entrevistado está respondendo a questões como *Há diferença entre a escola em que você estudou e a atual?, Você colocaria seu filho na mesma escola em que você estudou?, Há diferenças entre a casa em que você morou com seus pais e a atual?*. Relatos, portanto, conhecidos. Daí constituírem seqüências narrativas, caracterizadas por trazerem à tona “[...] fatos que se sucederam em um determinado tempo e local, envolvendo-o ou que dizem respeito a pessoas de sua convivência” (BACK *et alli*, 2004, p. 2). Observamos, com base no *corpus* de ES, um número maior de pretérito imperfeito - PI (tempo gramatical); PI (tempo discursivo). Tais observações vão ao encontro do que assumimos como seqüência narrativa, o que se pode verificar nos exemplos abaixo:

(11) “Meus irmãos **tinham** bicicleta. Eles **chegavam** do serviço, eu **pegava** [...] e me **arriava**.”
(CRI 2 NEG F B PRI)

Ao todo, foram coletados 377 dados, dos quais 156 (41,5%) apresentam PI como tempo gramatical; destes, 121 apresentam também o PI como tempo discursivo, como mostramos no exemplo supracitado. A partir disso, vemos que a informante usa formas do PI para codificar fatos que aconteciam em sua infância; fatos esses que eram habituais, não-pontuais, daí a coincidência entre tempo gramatical e discursivo. Todavia, embora as gramáticas normativas prescrevam o uso das formas do PI somente para situações passadas, encontramos sua realização com tempos discursivos distintos, como por exemplo Em (12), no qual o informante produz *tinha* com valor discursivo de presente; já em (13), o que vemos é o uso de uma forma do PI *malhavam* para uma situação de tempo gramatical pretérito mais-que-perfeito.

¹¹ NUPES – Núcleo de pesquisas sociolingüísticas da UNESCO. As entrevistas utilizadas para este trabalho fazem parte do banco de dados ATLAS, que codifica lingüisticamente a região da AMREC, composta de onze municípios. Optou-se por verificar as entrevistas do município de Criciúma, ambos os sexos, área urbana e não-urbana, etnias e idades variadas (escolhidas aleatoriamente), escolaridade entre primário e ginásio.

- (12) “Porque antes não tinha essa bandidagem que *tinha* hoje aí ó.” (CRI 1 ITS M A GIN)
(13) “[...] quando ganharam, eu esperava que aquilo tudo que eles *malhavam* ia melhorar [...]” (CRI 1 NEG F A GIN)

Além dessas considerações, há que se notar a importância de salientarmos que o falante, na sua produção, embora não domine padrão prescrito pelas nomenclaturas tradicionais, sabe empregar formas verbais de acordo com as situações vivenciadas. Como as ES são dados de fala, que se diferenciam da escrita principalmente por não se poder voltar atrás para *corrigir*, a colocação das formas verbais dá conta perfeitamente do que se quer dizer, como segue:

- (15) “*Faltava* 3 ano pra me aposentar, a firma *fechou* [...]” (CRI 1 ITA M A PRI)

Notemos que, em (15), o informante distingue muito bem o uso de PI (não-pontual) e pretérito perfeito (pontual), portanto consegue expressar-se dentro de sua esfera social que veicula a linguagem do cotidiano.

5. Transposição didático-pedagógica

Como resultado de toda a reflexão neste estudo, voltamos o olhar às orientações alternativas visando ao processo de aprendizagem. Para tanto, deve-se levar em conta a elaboração apropriada ao uso dos gêneros, que, no nosso caso, podem ser a CC, notícia, crônica ou ES. Assim, a proposta é a modelização didática que nada mais é do que “[...] a construção de um modelo didático para o ensino de um dado objeto do conhecimento” (ROJO, 2001, p. 318). Para elaborar-se a modelização apropriada, acreditamos que a melhor maneira seja por meio de discussões epilingüísticas, análises de leitura, fazendo com que o aluno reconheça no gênero mais do que um mero formato textual que, no caso da CC, por exemplo, já está cristalizado. Levando-se em conta que por meio de textos dos mais variados gêneros os indivíduos (re)produzem a realidade na qual estão inseridos, vale mostrar ao interlocutor o seu mundo histórico, no qual se podem vivenciar elementos que vêm à tona, como crenças e conhecimentos dos mais variados estilos e épocas; provocando uma resposta ativa diante dos fatos, que acaba por levar o aluno a analisar criticamente o que lê. Dessa forma, eles serão motivados à leitura. Tanto em crônica como em ES, além das considerações feitas acerca da categoria tempo, o professor deve mostrar que textos orais são riquíssimas fontes de informações históricas e sociais. Outro fator bastante interessante a ser trabalhado é o discurso

reportado contido nesses textos. Pensar no porquê de as pessoas mudarem o seu jeito de falar quando reproduzem o discurso de outro pode vir a ser um exercício de interpretação, compreensão e argumentação a respeito de gêneros. E para finalizar, sugerimos a produção de textos dos gêneros notícias e crônicas, a partir dos quais os alunos poderão contar experiências vividas por eles individualmente ou atividades escolares, como os eventos que acontecem na escola. Essas produções devem ser expostas ou publicadas a fim de incentivá-los a escreverem. É fundamental escrever tendo em mente a audiência, aí está a (res)significação do dizer, por que há o que dizer e para quem dizer.

Referências

BACK, A., ROST, C., DAL MAGO, D. FREITAG, R. Seqüências discursivas em entrevistas sociolingüísticas. In: **Anais do 6º Encontro do CELSUL**. Florianópolis, 2004. (cd-rom)

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988. (29 - 66p).

BELLO, A., 1979 (1809), Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana. IN: **Obra Literária**, Caracas, Ayacucho, pp. 415-459.

BONINI, Adair. **Os gêneros do jornal**: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? In: Linguagem em (Dis)curso. Tubarão: Ed. Unisul, v.4, n.1, p. 205-231, jul./dez. 2003.

_____. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolingüística. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v20, n.01, 2002, p.23-47.

COMRIE, Bernard. **Tense**. 4 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GIVÓN, Talmy . Tense, aspect and modality. I: functional organization. IN: **Syntax - an functional**. V. I. Amsterdam/Philadelphia:John Benjamins Publishing Co,2001. P.285-335.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MEURER, José Luiz; DÉsirÉE, Motta-Roth (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

PINTZUK, S. **Programas VARBRUL**. Tradução de Ivone Isidoro Pinto. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

ROJO, Helena Roxane. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa par ao ensino de compreensão e produção de textos na escola. IN: BRAIT, Beth (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas**. Campinas, SP:Pontes; São Paulo, Fapesp, 2002.p. 163-185.

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. IN: KLEIMAN (org.). **A formação do professor; perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. In: **Congresso Lingüística aplicada**. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, 1996, P. 285-290.

INFORMAÇÕES

TÍTULO DO ARTIGO: O conhecimento de gêneros textuais/discursivos está adequado às necessidades do aluno?

NOME DA AUTORA: Alessandra Baldo

ENDEREÇO ELETRÔNICO: lelabaldo@terra.com.br

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM: Universidade de Caxias do Sul (UCS)

O CONHECIMENTO DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS DO PROFESSOR ESTÁ ADEQUADO ÀS NECESSIDADES DO ALUNO?

Alessandra Baldo¹

RESUMO

Considerando-se tanto (i) a importância da noção de gênero discursivo para a prática de ensino de língua materna como (ii) o resultado de estudos que mostram que essa noção não é suficientemente explorada na maioria dos materiais didáticos, esse estudo, de caráter qualitativo, teve como objetivo investigar a percepção desse conceito pelo professor de língua portuguesa de ensino fundamental e médio. De modo geral, os dados desenham um professor sem amparo teórico para cobrir a lacuna deixada pelo material didático.

THE TEACHER 'S KNOWLEGE OF TEXT/DISOURSE GENRE IS ADEQUATE TO THE STUDENT 'S LEARNING NEEDS?

ABSTRACT

Taking into consideration both the (i) importance of the notion of discourse genre to the teaching of a first language and the (ii) findings from studies showing that such a notion is faultily approached in most textbooks, the aim of this qualitative study was to investigate how teachers of Portuguese understand the concept. In general, data point to a teacher with no theoretical support to bridge the gap left by textbooks.

¹ Doutoranda em Lingüística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora de Língua Portuguesa Instrumental da Universidade de Caxias do Sul.

Introdução

O objetivo deste artigo é mostrar os resultados de um estudo elaborado com o objetivo primeiro de verificar em que medida a concepção de gênero textual/discursivo do professor de língua materna está em sintonia com a concepção advinda da noção teórica de gênero discursivo da tradição bakhtiniana, selecionada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino da Língua Portuguesa. Os dados foram obtidos a partir de questionários aplicados a 26 professores inscritos em cursos de especialização na Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A partir dessa proposta, delimitamos quatro objetivos específicos: (1) determinar se os professores de língua portuguesa têm consciência de que a noção de gênero textual/discursivo deve ser ensinada em seu componente curricular; (2) verificar a noção de gênero textual/discursivo dos professores de língua portuguesa; (3) identificar o grau de proximidade/afastamento entre a noção de gênero delineada nos PCNs para a língua portuguesa e a noção de gênero do professor de língua materna; (4) examinar a abordagem utilizada por esse professor para ensinar gênero.

O estudo foi dividido em três partes. Na primeira, há uma retomada da abordagem da noção de gênero discursivo de Bakhtin, devido tanto à importância de sua teoria nos estudos recentes sobre gênero em lingüística aplicada como a sua influência na definição de gênero presente nos PCNs, e uma revisão da literatura sobre a abordagem do gênero na escola e sobre a importância do estudo de gênero. Na segunda parte apresentamos o levantamento e a análise das informações obtidas por meio dos questionários aplicados aos professores, e na última buscamos resgatar às questões iniciais colocadas pelo estudo.

Gêneros Discursivos em Bakhtin

Bakhtin (1992) chega à definição de gênero apresentada nos PCNs– i.e., tipos relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura – partindo da verificação de que todas

as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua. Essa utilização se dá em forma de enunciados, os quais, por sua vez, "refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas" (p. 279). O tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação, e é por isso que tipos estáveis de enunciado caracterizam gêneros do discurso.

Um conceito crucial em Bakhtin é o de enunciado, entendido como a unidade de comunicação utilizada pelos sujeitos. Ao criticar o papel passivo atribuído às funções de ouvinte e receptor pelas teorias lingüísticas, o autor argumenta que o ouvinte, ao receber e compreender a significação de um discurso, tem uma atitude responsiva ativa, a qual é, na verdade, esperada pelo locutor. Para o autor, essa compreensão responsiva, mesmo que não se realize de forma imediata ou por um ato lingüístico, constitui a fase preparatória para uma resposta. Além disso, complementa, o próprio locutor é um respondente na medida em que seu enunciado pressupõe a existência de enunciados anteriores, vinculados ao seu próprio enunciado de algum modo e, supostamente, conhecidos de seu ouvinte. A partir disso, pode-se entender melhor por que o enunciado bakhtiniano está tão diretamente relacionado com essa noção de atitude responsiva.

Abordagem de gênero na escola

Entre as razões citadas por Meurer (2000) para a importância do estudo do gênero em lingüística aplicada está o fato de se constituir em uma opção mais atraente do que o ensino da linguagem humana fundamentada na gramática, coesão, modalidades retóricas e coerência na medida em que "responderia de maneira mais adequada a questões relativas aos diferentes usos da linguagem e na interface com o exercício da cidadania"(p.152). Segundo o lingüista, a ineficiência da abordagem tradicional deve-se exatamente ao fato de não se preocupar e não dar conta das "situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou alteração social".

Entretanto, esse fato parece não ter sido atentado pelos agentes educacionais na orientação do trabalho escolar relativo a textos, tanto do ponto de vista da compreensão quanto da produção, no entender de Antunes (2002) e Bonini (2001). Antunes recupera o princípio trazido pela Linguística do Texto de que o ensino da língua materna teria maior relevância se elegesse como objeto de estudo o texto, tanto no plano da recepção como da produção, e a conseqüente mudança de paradigma do professor com relação a suas práticas de sala de aula. Contudo, detalha, sem suporte teórico, esse professor não conseguiu dar “o grande salto”, e o texto acabou virando pretexto para o ensino das mesmas tarefas, centradas na gramática normativa. Assim, ao dizer que o texto não tem sido considerado na escola, naturalmente ela aponta para a mesma situação com relação aos gêneros textuais/discursivos.

Já Bonini (2001), ao investigar a abordagem de gênero na escola, afirma que nesta os conteúdos referentes aos gêneros estão dispostos em dois blocos, perfazendo duas tipologias: literária e redacional. Além de salientar que ambas desconideram a realidade sociointeracional, apresentam critérios de classificação implausíveis e são incompletas – por exemplo, a tipologia redacional se reduz à narração, descrição e dissertação –, o autor aponta que o maior problema desta tipologia é não considerar as esferas sociais onde a ação languageira se realiza, mas somente as seqüências textuais nas quais os textos se inserem.

Importância do Estudo de Gêneros

Meurer (2000) destaca a contribuição do estudo de gêneros não somente para o ensino, mas também para a pesquisa, dado que não nos comunicamos através de modalidades retóricas nem de textos em geral, mas de gêneros textuais específicos. Além disso, como a própria cultura de um país é caracterizada pelo conjunto de gêneros textuais de seus cidadãos, a investigação e o ensino destes são essenciais para a formação de profissionais responsáveis pelo ensino da linguagem no país.

Antunes (2002) entende que uma das possíveis razões para não se ter chegado satisfatoriamente ao nível da textualidade na sala de aula está na redução dos textos aos seus elementos imanentes, não se atingindo, assim, o nível das práticas sociais e o nível das práticas discursivas. Partindo do princípio de que gêneros do texto são histórico-culturais, estáveis e parte do “conhecimento de mundo” das pessoas, coloca como benefícios de seu estudo a apreensão, pelos alunos, de fatos lingüístico-comunicativos, ao invés do estudo de fatos gramaticais, descontextualizados e virtuais; maiores subsídios para a compreensão e produção de textos; ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno lingüístico, com superação dos parâmetros de “certo” e “errado”.

Rojo (2003) não pensa diferente. Apesar de entender que os professores são atraídos pela descrição de língua e pelo ensino da gramática, argumenta que os alunos não precisam ser gramáticos do texto e nem conhecer uma metalinguagem sofisticada. Pelo contrário, o que precisam de fato é ter acesso letrado aos mais diversos textos e poder fazer uma leitura crítica e cidadã deles, e o papel do professor aí seria o de explorar juntamente com eles as características das situações de enunciação presentes nesses textos.

Percepção de Gênero do Professor de Língua Materna

Sujeitos e Metodologia

Os sujeitos do estudo foram 26 professores de língua portuguesa do ensino fundamental e/ou médio inscritos em programas de especialização em sua área de atuação de duas universidades gaúchas, uma localizada em Porto Alegre e outra na Grande Porto Alegre, durante o ano letivo de 2004. ²

O questionário, que foi respondido pelos sujeitos durante uma de suas aulas no curso de pós-graduação, abria com um cabeçalho, no qual eram solicitados dados pessoais e profissionais:

² Dados de 12 desses professores são também utilizados em “Gêneros Discursivos ou Tipologias Textuais?” *Revel*, n.2, 2004.[www.revelhp.cjb.net]

ano de graduação, disciplinas e locais em que lecionavam e respectivas séries. Em seguida, eram feitas quatro questões relativas à abordagem de gênero textual na sala de aula, com um espaço, no final, para observações ou comentários sobre o assunto, conforme se segue: 1) Em seu programa, estão contemplados, de alguma forma, os gêneros textuais/discursivos?; 2) O que é gênero textual/discursivo para você?; 3) Como você os ensina, geralmente, aos alunos?; 4) A partir dos textos xerocados na folha seguinte³, como você abordaria o conceito de gênero com seus alunos?; 5) Há algum comentário ou observação que você, a partir de sua prática de sala de aula, gostaria de tecer sobre o estudo do gênero na escola?

Análise dos Dados

Gêneros Textuais/Discursivos no Programa de Língua Portuguesa

Frente à primeira questão, de um total de 26 sujeitos, somente dois responderam negativamente, e um ficou em dúvida. Assim, foi possível verificar que a grande maioria tinha consciência de que o programa de suas disciplinas contemplava os gêneros textuais/discursivos, de alguma forma.

Na verdade, o sujeito que ficou inseguro relatou que “em seus programas há a preocupação de que os alunos tenham contanto com diversos tipos de texto e que saibam identificá-los, mas gêneros *eu não sei bem se estão*”, o que é interessante na medida em que esclarece que o programa com o qual trabalha contempla o estudo de gêneros, mesmo que indiretamente, e que ele tem trabalhado com isso, mas sem se dar conta da natureza de seu objeto de trabalho.

³ Um conto de Dalton Trevisan, estruturado no formato de uma carta, e uma pequena notícia da revista Superinteressante sobre cleptomania, com a foto da atriz Wymona Ryder ao lado do texto e o provérbio do

Conceito de Gênero Textual/Discursivo

A partir da análise das respostas dos professores, pôde-se perceber dois aspectos principais no que tange o conceito de gênero textual/discursivo dos professores, em especial em termos de proximidade/afastamento das idéias colocadas por Bakhtin e assimiladas pelos PCNs: a relação entre gênero e sociedade, fundamental na definição bakhtiniana, não foi retomada pelos sujeitos de modo significativo, o mesmo acontecendo com os elementos que, de acordo com o lingüista russo, devem necessariamente estar presentes na composição do enunciado.

Em relação ao elemento social presente na constituição, circulação e modificação dos gêneros, dos 26 sujeitos, somente um deles (suj. 08) o mencionou explicitamente na sua definição de gênero. Ainda que tenha aparecido uma confusão entre gênero e tipologia textual, ele começa esclarecendo que “qualquer tipo de texto que circule socialmente faz parte de um gênero textual”. No entanto, o sujeito 01 também parece contemplar essa relação ao dizer que “o gênero permite compreender tipo de texto, estrutura e caracteriza nossas possibilidades textuais, permitindo as práticas de compreensão e produção”.

Além deles, outros dois também conseguiram uma maior especificidade nas suas respostas no que tange a relação sociedade-gênero, comentando, por exemplo, que “a distinção maior entre um gênero e outro reside no objetivo do texto, na finalidade para a qual ele foi produzido e, por conseguinte, reflete-se na linguagem usada” (suj. 07) e, de modo bastante semelhante, que gênero “refere-se à classificação dos diversos tipos de texto, tendo em vista o tipo de linguagem utilizada (literária ou não-literária), intenção de quem escreve...” (suj.05). Outros já o fizeram de modo mais vago, dizendo, por exemplo, que gênero “é a modalidade em que o texto se manifesta, o estilo que o autor usa para se comunicar” (suj. 06), “são as diferentes maneiras de comunicação textual” (suj.02), “são as diferentes características que um texto assume por conta da intenção do enunciator” (suj. 11). Já para todos os demais (19 de um total de 26 professores), a relação gênero e contexto social parece não ser vital, dadas as definições como a do sujeito 03, “é um

escritor inglês Oscar Wilder “A melhor maneira de se livrar da tentação é cair nela” em destaque.

texto com características específicas que se encaixam em uma classificação”, a do sujeito 04, que se limita a dizer que são todos os tipos de textos, a do sujeito 09, que diz referir-se ao entendimento, leitura e interpretação dos diferentes tipos de texto, a dos sujeitos 10 e 12, que os conceituam por uma divisão entre gêneros literários e não literários, as do sujeito 13, 14, 19, 25 e 26, que reduzem os gêneros à tipologia clássica produzida nas escolas, narração, descrição e dissertação.

Se retomarmos a noção de gênero bakhtiniana, veremos que o tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação, sendo por isso que tipos estáveis de enunciados caracterizam gêneros do discurso. Considerando os dados presentes no questionário, e aceitando uma tradução frouxa da noção bakhtiniana de enunciado por texto, podemos constatar que três sujeitos consideraram esses elementos de forma integrada na sua definição de gêneros. O sujeito 05 faz referência tanto à linguagem utilizada (estilo) quanto à intenção de quem escreve (tema, estilo) e à linguagem (estilo, construção composicional); o sujeito 07 diz que a distinção maior entre um gênero e outro reside no objetivo do texto (tema), finalidade para a qual foi produzido (construção composicional), que, conseqüentemente, reflete-se na linguagem usada (estilo), e o sujeito 08 afirma que o gênero se define, sobretudo, pelas marcas discursivas (construção composicional) e lingüísticas (tema, estilo) do texto. Em algumas respostas, apenas um desses componentes é lembrado – como, por exemplo, na do sujeito 06, que define gênero como “o estilo que o autor usa para se comunicar”, e na do sujeito 11, que atribui as diferentes características que o texto assume à intenção do enunciatador. Em outras – por exemplo, respostas dos sujeitos 19, 20, 24 – , apesar de ser usada a expressão geral “forma de texto”, o próprio exemplo dado pelos sujeitos para explicar diferentes “gêneros” (invariavelmente, narração, descrição e dissertação) mostra que o sentido dado por eles ao termo não cobre os três componentes indissociáveis do enunciado para Bakhtin.

Por último, cabe ainda apontar que nove sujeitos, um pouco mais do que um terço do total, confundiram a noção de gênero com a de tipologia textual, sendo que a mencionada era mais comumente a reduzida a três categorias, de acordo com a praticada por muito tempo nas escolas,

e outros nove fizeram uma equivalência entre tipos de textos e gêneros ao pensarem na sua concepção de gênero textual – “gêneros são tipos de textos...”.

Abordagem de Gênero

Do total de sujeitos, quatro afirmaram não lidar com o conceito de gênero textual em suas práticas de sala de aula. O fato significativo é que um olhar um pouco mais detalhado nos permite identificar pelo menos mais seis sujeitos que têm trabalho somente com uma noção de tipologia textual. Por exemplo, o sujeito 03 diz fazer, após a leitura e apresentação das características do texto (sem defini-las, no entanto), um levantamento, juntamente com os alunos, “das ocorrências de passagens dissertativas, narrativas ou descritivas”, propondo, “a partir dos modelos, a produção em que apareçam as características predominantes”. Além disso, algumas respostas pareciam não ser endereçadas à pergunta feita, o que acabou por invalidá-las, como as do sujeito 4 (“procuro trabalhar textos com temas que interessem a eles, pois a adolescência é rica em criatividade e conflitos”), 15 (“aulas expositivas, trabalhos em grupos, discussões em aula, jogos...”), 21 (“através de textos, tanto na produção quanto na identificação”) e 26 (“ procuro trabalhar mais a leitura e a escrita através da reescrita (pelos alunos) dos textos e a recriação das ilustrações, sabendo o ponto de vista dos alunos”).

Das dez restantes, todos responderam que costumam ensinar gêneros textuais/discursivos aos alunos através da análise de textos variados, uns de forma mais vaga, outros de forma mais detalhada.⁴

4 De acordo com o que escrevem, por exemplo, o sujeito 2 (“selecionando textos diversos, principalmente de jornais (mais acessíveis), e explorando as linguagens de cada um”) e o sujeito 17 (“trabalho o texto em si através de poesias, crônicas textos literários, não-literários, fazendo uma análise. Muitas vezes, trazendo a realidade social para aquele momento”), torna-se difícil precisar a abordagem utilizada pelo professor.

Considerações Finais

De modo geral, a análise das contribuições dos 26 professores nos permite dizer que sua concepção de gênero textual/discursivo não está em conformidade com a advinda da teoria bakhtiniana. Ainda que os elementos constituintes do gênero apareçam nas respostas de alguns sujeitos, a essência dele não é contemplada. Pela análise conjunta das respostas, foi possível perceber que apenas quatro professores – de um total de 26 – abordam gêneros textuais/discursivos em sala de aula a partir do parâmetro esboçado pelo Ministério da Educação há uma década, e isso, essencialmente, devido a um insuficiente amparo teórico.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irlandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*: Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 65-76, jan./jun 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos: um novo modismo? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 49-64, jan/jun. 2002.

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

BRASIL/SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília/DF: SEF/MEC, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental*, vd. 2. Brasília: SEF/MEC, 1998.

MEURER, José Luiz. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. IN: FORTKAMP, Mailce Borges Mota, TOMITCH, Lêda Maria Braga (orgs). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al (orgs) *Gêneros Textuais/Discursivos em Diferentes Perspectivas*. Florianópolis: UFSC, no prelo, 2003.

_____. Palavra e Gênero em Práticas Alfabetizadoras. *Intercâmbio*, v. 12. São Paulo: LAEL/PUC-SP, p. 165-173, 2003a.

Nome do trabalho:

Uma abordagem via gêneros textuais e a produção escrita em inglês como língua estrangeira, no Ensino Fundamental

Autora:

Maria Raquel de Andrade Bambirra

Endereço eletrônico:

raquelbambirra@gmail.com

Instituição de origem:

Centro Federal de Ensino Tecnológico de Minas Gerais – CEFET/MG

Uma abordagem via gêneros textuais e a produção escrita em inglês como língua estrangeira, no Ensino Fundamental

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma abordagem via gêneros textuais desenvolvida para o ensino da habilidade de produção escrita em inglês como língua estrangeira, para alunos de 8ª série do Ensino Fundamental. Ele está baseado em uma pesquisa de mestrado cuja contribuição principal está no uso desta abordagem como uma ferramenta metodológica para ajudar os alunos a perceberem os textos de uma forma contextualizada e significativa e melhorar a qualidade de sua produção escrita. Seu suporte está na teorização de Halliday (1989) acerca do contexto de cultura, notadamente as noções de campo, relação e modo, e na contribuição de Hasan (1989) ao contexto de situação, em especial a classificação da estrutura genérica dos textos via levantamento dos elementos obrigatórios, opcionais e recursivos dos mesmos. Estas categorias e elementos orientaram o desenvolvimento do componente instrucional e guiaram as análises textuais feitas. Estas análises provaram ser muito eficientes em ajudar os alunos a planejar e desenvolver seus textos, como também em conseguir subsídios para o fornecimento de *feedback* coerente, ao longo de todo o processo.

Palavras-chave: gêneros textuais, contexto de cultura, contexto de situação, habilidade de produção escrita.

ABSTRACT

The objective of this article is to present a textual genre approach to the teaching of writing in English as a second language, to students of Ensino Fundamental. It is based on a research study whose main contribution is in the use of this approach as a tool to help students realize texts in a contextualized and meaningful way and improve their written production. Its theoretical support is in Halliday's context of culture (1989), specifically in field, tenor and mode categories, as well as in Hasan's context of situation (1989), in eliciting the generic structure of texts through their obligatory, optional, and recursive elements. These categories and elements oriented the development of the instructional component and guided the textual analyses made. These analyses proved to be very effective in helping students plan and develop their texts, and also in providing coherent feedback throughout the process.

Key-words: textual genre, context of culture, context of situation, writing ability.

1 Introdução

Este artigo fundamenta-se em uma pesquisa de mestrado, desenvolvida em 2004, no programa de pós-graduação da UFMG, com subsídio da CAPES. A parte empírica da pesquisa estendeu-se por sete meses, em uma turma da oitava série do Ensino Fundamental, de um colégio de classe média alta de Belo Horizonte. O trabalho investigou a relevância de se explicitarem as características genéricas dos textos, como suporte para a produção textual dos alunos, visando à melhoria da qualidade dessa produção.

Ao longo da pesquisa, os alunos foram convidados a elaborar cinco Produções, formalizadas em sete atividades de elaboração escrita. Os componentes instrucionais empregados foram desenvolvidos em função das categorias de Halliday (1989) para descrever o contexto de cultura dos textos e dos elementos da configuração contextual propostos por Hasan (1989), na descrição do contexto de situação. A abordagem usada foi a da escrita enquanto processo. Os registros dos alunos foram analisados de duas formas diferentes, em função do trabalho com os componentes instrucionais: focando somente o contexto de cultura, ou focando tanto o contexto de cultura quanto o contexto de situação.

Acreditando no sucesso da abordagem em organizar o pensamento dos alunos e servir como ferramenta eficaz para a melhoria de sua produção escrita, busco apresentar neste artigo a análise de alguns registros, acompanhada de seu componente instrucional básico, uma vez que considero estar na condução metodológica e na avaliação textual a contribuição principal da pesquisa, ora em foco.

2 Justificativa

Analisando o ensino de inglês nos níveis Fundamental e Médio do Brasil atual, acredito que a baixa qualidade da produção escrita dos alunos é uma das questões que demanda atenção especial por parte dos pesquisadores. A dificuldade apresentada pelos alunos em elaborar textos coerentes e coesos, que atendam a seus objetivos comunicativos, é muito grande, e parece-me essencial que encontremos novas formas de intervir nesse processo. Penso que a habilidade de produção escrita em inglês não é devidamente trabalhada pelos professores em sala-de-aula, de uma maneira geral. Afirmo isso porque, se questionadas as partes envolvidas no ensino e aprendizagem da escrita, temos a seguinte situação¹: tanto alunos quanto professores geralmente acham as atividades propostas monótonas e difíceis, e os professores, em função disso, tendem a negligenciá-las em suas práticas pedagógicas (Bambirra, 2004).

As novas tecnologias advindas da fibra ótica e dos satélites de última geração – especialmente a Internet e a TV a cabo – promoveram a instauração da comunicação globalizada e instantânea. As habilidades de ler e escrever são supervalorizadas, já que a necessidade premente de interação com textos e desenvolvimento de novas habilidades comunicativas interpessoais, para a conquista dos espaços e melhor trânsito nas esferas sócio-culturais, é real (Marcuschi, 2001). A inclusão digital é uma necessidade - a Internet inaugurou uma nova era nas interações. Nessa nova era, a palavra escrita é ferramenta de acesso e trânsito e, por isso, ganhou novos significados e usos, que nossos alunos precisam dominar (Marcuschi, 2004).

Ainda em função das mudanças que vêm se instalando no mundo, além de dominar a tecnologia da escrita, é muito importante que se saiba inglês, e isso é válido para os povos de quase todo lugar do mundo. Segundo Moita Lopes (2003: 54), “tendo em vista o papel que representa na construção da nova ordem mundial, a língua inglesa é um instrumento essencial para operar no novo capitalismo, inclusive para ter acesso a modos contemporâneos de produção de conhecimento”.

O ensino da habilidade de produção escrita em inglês não deveria prescindir de trabalhar a língua em sua perspectiva de veículo de construção do sentido nos textos. Não percebo uma preocupação em mostrar como as palavras são dispostas para produzir sentido. Não se discute com o aluno, por exemplo, qual o tipo de linguagem

¹ Para detalhes, favor ver os resultados da comparação dos questionários iniciais e finais, de alunos e professora, da pesquisa em Bambirra (2004: 176-7).

que melhor traduz o tipo de idéia que ele vai precisar representar. Não se mostra que uma opção lexical diferente, no contexto de qualquer texto, ou a implementação de uma outra dinâmica de pontuação, modificam o sentido de todo o enunciado, acrescentando ou retirando elementos semânticos como a ironia, a dúvida, o humor, a confusão, o preconceito, a parcialidade, etc. O conteúdo ideológico dos textos não é evidenciado, não se cogita repensar o posicionamento discursivo do autor, as circunstâncias que justificam e determinam a existência dos textos, não se questionam as limitações dos suportes que os veiculam, as condições econômico-sociais em que eles foram produzidos, nem o contexto de suas distribuições e consumo, como enfatizam Fairclough (1995), Wallace (2003) e Marcuschi (2004).

Tal atitude não ajuda o aluno a perceber que todo texto visa cumprir uma função social e que é essa função social que norteia a maioria das escolhas do autor. Raramente os textos são trabalhados em sua perspectiva natural de intentos comunicativos. Como bem observou Baltar (2004), ao contrário disso, as atividades desenvolvidas em sala de aula tendem a fazer com que o aluno pense que eles não têm qualquer função. Geralmente, o aluno é convidado a escrever textos que não encerram qualquer objetivo comunicativo em si, é obrigado a fazer uso do conteúdo gramatical ensinado, que normalmente ele não estuda de forma contextualizada, e seu leitor é sempre seu professor. Para completar o quadro, o único motivo que o professor lhe apresenta para se interessar pelo que ele escreve é avaliar se ele aprendeu o conteúdo trabalhado em sala de aula. Acredito que uma mudança na forma como o professor propõe e conduz a atividade de produção escrita de seus alunos pode fazer toda a diferença com relação à problemática até aqui levantada.

Ticks (2005: 17-18) atrela a prática pedagógica, de uma maneira geral, às concepções de linguagem que o professor possui, advogando a favor “da construção de uma concepção de linguagem enquanto gênero, em sala de aula de línguas estrangeiras”. Percebo esse caminho como uma forma efetiva de contextualizar a produção escrita para o aluno. Quando da abordagem textual em sala de aula, é importante que o aluno perceba que os textos são materializados em gêneros textuais, de diversas formas. Para tanto, o aluno deve ter contato com vários exemplos de gêneros textuais, sobre um só assunto, para que ele possa comparar as formas e apreender os usos. Nessa comparação, além da função social que cada texto tem, quem é seu autor, e para que público o texto foi criado, devem ser explicitados sistematicamente os mecanismos de textualização de cada um deles, ou seja, apontadas as maneiras como os textos são construídos, como eles funcionam, como veiculam idéias, como imprimem coesão e coerência ao pensamento traduzido em palavras (Halliday, 1976, 1978, 1989 e 1994).

Na minha opinião, o aluno precisa dominar essas relações de forma consciente, para ser capaz de extrapolar o conhecimento adquirido e produzir seus próprios textos. A noção difusa e instintiva sobre a escrita não é mais suficiente para que uma pessoa interaja com eficiência no mundo moderno. Grabe & Kaplan (1996: 135), a respeito da função da escola frente à questão, teorizam que a ela cabe ensinar o aluno a integrar língua, conteúdo e contexto através da prática de escrita de textos pertencentes a gêneros que demandam essa integração.

Por ser igualmente importante no estudo do gênero em sala, dou ainda ênfase à exploração dos elementos semióticos que marcam os gêneros, como, por exemplo, o aspecto físico dos textos, sua forma de apresentação, o tamanho das letras, a disposição das palavras no papel, as gravuras, os números, as cores e as formas através das quais esses elementos são representados, na composição textual (Halliday & Hasan, 1989;

Kress, 1994; Kress & Van Leeuwen, 1996; Dias, 1985; Moita Lopes, 2003; Heberle, 2004; Meurer, 2004). Tal atitude chama a atenção dos alunos para o caráter funcional dos textos, bem como explicita seu conteúdo ideológico imanente, devolvendo a eles sua característica primeira de oriundos das necessidades de comunicação das pessoas dentro do contexto sócio-histórico e cultural em que transitam.

Apesar de parecer uma opção óbvia e simples para o ensino da escrita de inglês como L2, uma exploração sistematizada dos elementos e das características dos gêneros textuais a serem trabalhados, para fins de contextualização e produção dos textos, raramente acontece. O trabalho com textos, que tem como ponto de partida e postura metodológica a opção pelo foco sobre as marcas genéricas apresentadas, traz necessariamente a produção de conhecimento, principalmente de estruturas gramaticais, como uma consequência do processo. Essa mudança de foco vai ao encontro da realidade objetiva do aluno e, por isso, lhe é significativa. Na medida em que são estudados os motivos pelos quais os textos são produzidos, a compreensão do processo da escrita fica facilitada. Isso viabiliza a transposição didática, por parte do professor, com apoio do material didático, e o consequente aprendizado, por parte do aluno, de diversas formas de traduzir sua intenção comunicativa, via expressão escrita.

Nessa perspectiva, para a produção final de um texto adequado à finalidade social a que se destina, o aluno vivencia um processo de elaboração das etapas desse texto, pensa e repensa suas escolhas lingüísticas e retóricas, conta com a revisão dos colegas e do professor, pelo menos, e experimenta a oportunidade de construir socialmente, através da interação, seu texto final, materializado em um gênero textual, visto assim como produto (Motta-Roth, 2002; Dias, 2004).

O que considero ideal em termos de planejamento e desenvolvimento do ensino da produção escrita em inglês é que as atividades que envolvem produção escrita a serem desenvolvidas sejam constituídas basicamente da escrita de pequenos textos, exemplos de gêneros textuais cuidadosamente escolhidos, via trabalhos guiados através da desconstrução de um exemplo e a posterior construção textual livre. Tal desconstrução deve acontecer em função dos elementos genéricos que estruturam o texto escolhido, especialmente as categorias campo, relação e modo de Halliday (1989) e os elementos obrigatórios, opcionais e recursivos de Hasan (1989), valorizando os aspectos discursivos e contextuais do uso da língua e explorando os recursos não verbais empregados.

A abordagem via gêneros ora preceituada não considera os gêneros como estruturas-padrão de textos, mas sim como “ações semióticas caracterizadas por uma função social e por uma organização retórica mais ou menos típica, realizadas através da linguagem, em contextos de práticas sociais recorrentes” (Meurer, 2004).

O ensino via explicitação das marcas principais dos gêneros textuais estrutura o pensamento dos alunos, na medida em que oferece um referencial a ser seguido, na fase de planejamento de seu texto. O gênero está acima do texto, segundo a Lingüística Sistêmico-funcional, por fazer parte do arcabouço ideológico-cultural de dada comunidade. Sendo assim, pode ser ensinado e aprendido, via sistematização de suas principais características. Não se trata do estabelecimento de molduras para que o aluno insira nelas algumas idéias. Na verdade, a proposta é oferecer alguns marcos imprescindíveis à estruturação dos textos, para que o aluno norteie seu trabalho de criação sem se perder e, principalmente, sem incorrer na possibilidade de elaborar textos inadequados aos objetivos propostos.

O gênero é cultural e coletivo, mas o registro é individual. Depois que o aluno adquire o domínio do gênero textual que viabiliza determinada função comunicativa, ele se sente mais seguro para ousar e produzir seus próprios registros. Só é livre para tomar suas próprias decisões quem conhece suas possibilidades.

O conceito de língua adotado, teorizado por Halliday (1978), percebe-a sob a perspectiva da Semiótica Social². Sob tal ponto de vista, todas as formas linguísticas são usadas de maneira mediada e não arbitrária, para a produção de sentido (Kress, 1996: 7). Em outras palavras, as escolhas lexicais, sintáticas e textuais, em função do contexto de situação em que ocorrem, são fortes elementos de configurações verbais de sentido, cristalizadas nos discursos oral e escrito (Martin, 2002). Tomando emprestadas as palavras de Kress e van Leeuwen (1996: 8), *describing a language is describing what people do with words, or images, or music*.

3 Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa

A opção natural para o desenvolvimento do trabalho foi o da investigação da abordagem da escrita enquanto um processo, à luz do sócio-interacionismo, sob a perspectiva das teorias acerca dos gêneros textuais, notadamente as formas desenvolvidas pela Escola de Sydney. Optei por eleger as contribuições de Halliday (1989, 1994) e Hasan (1989) para a Lingüística Textual como o marco teórico do trabalho, em especial sua proposição de análise das formações discursivas pela observação do aspecto funcional das trocas comunicativas, e das categorias sistêmicas e genéricas de estruturação potencial do significado no todo enunciativo.

Dentro da teoria de Halliday, duas circunstâncias têm impacto decisivo na existência e definição dos textos: o contexto de cultura e o contexto de situação. Como explica Santos (1998: 31), o contexto de cultura pode ser entendido como a estrutura geral que viabiliza as interações, adaptáveis às muitas manifestações que elas passam a assumir. Já o contexto de situação é dado pelo conjunto das escolhas retóricas e principalmente das escolhas linguísticas feitas na composição de um texto.

Baseado nos conceitos de contexto de situação e contexto de cultura de Malinovsky, e na descrição de Firth para contexto de situação³, Halliday (1989) definiu três elementos conceituais para a interpretação do contexto social de qualquer texto, ou seja, a circunstância em que acontece a negociação de significados entre os envolvidos na troca comunicativa. Esses três elementos definem as variações que encontramos nos registros, porque promovem a relação do texto com o seu contexto de situação. Transcrevendo Halliday (1989: 5), *text can only be interpreted by reference to context*.

Como teorizou Halliday (1989: 12), tais elementos são: campo (a natureza da atividade social explicitada pelo texto, os atos de seus interactantes e seus objetivos), relação (os papéis, as funções dos participantes na troca comunicacional específica e as distâncias sociais assumidas por eles) e modo (o canal do texto, sua forma, seja ele escrito ou falado)⁴.

² Segundo Meurer (2004), a Semiótica Social refere-se à atividade de produção de significação em contextos sociais. Toda atividade de produção de significação é uma atividade semiótica, para o pesquisador.

³ Ver Neves (2001: 59)

⁴ *Campo, relação e modo* são os correspondentes para *field, tenor e mode*, respectivamente. Optei usar esta tradução dos termos cunhados por Halliday pelo fato de que eles são os mais freqüentemente encontrados na literatura pertinente, veiculada em português.

De acordo com Santos (1998: 5-10), em todo texto, a categoria campo é realizada através da escolha dos processos verbais, da transitividade, da denominação, etc., e reflete as representações de mundo de quem o elabora. A categoria relação explicita o papel e o status de quem está participando da troca comunicativa e é realizada através dos significados interpessoais: o modo, a modalidade, as pessoas, etc., e reflete o engajamento e o envolvimento dos produtores dos textos. Por fim, a categoria modo é realizada através dos significados textuais: o tema (relação tema-remata), a informação, as relações de coesão e o meio através do qual o texto é veiculado (escrito ou oral).

Usei esses elementos propostos por Halliday para analisar o contexto de cultura das produções coletadas. Classifiquei os registros dos alunos em adequados e não adequados, em função da forma como eles caracterizaram esses três elementos.

A configuração contextual de Hasan, ou a estrutura genérica potencial dos textos, é o conjunto de valores que efetiva a co-existência desses três elementos de Halliday, descritos nos parágrafos imediatamente anteriores, dentro de qualquer texto. Segundo Martin e Rothery (1993: 137), os conceitos campo, relação e modo ajudam a explicitar as escolhas gramaticais feitas em determinado texto. O conjunto dessas escolhas explicita a gramática da língua, uma vez que são os elementos lingüísticos usados para garantir que dado texto cumpra a função social que motiva sua existência, segundo a concepção de Halliday (1994).

Hasan (1989), baseada em Halliday, define então três elementos textuais que se prestam à análise do contexto de situação de um texto. Mapeei e quantifiquei a presença desses três elementos nos registros dos alunos, para determinar a qualidade textual. São eles: os obrigatórios, os opcionais e os recursivos.

Os elementos obrigatórios são aqueles que nos dão a indicação apropriada de que a função social que o texto deseja alcançar está realizada. Eles definem a que gênero textual dado texto pertence. Na perspectiva de Bakhtin (2000: 302), a compreensão do outro só nos é possível porque intuimos os gêneros dos quais ele se apropria e co-criamos os textos em seu vir-a-ser discursivo. O que orienta tal intuição é a presença dos elementos obrigatórios de Hasan, uma vez que eles se tornam as pistas textuais nas quais nos apoiamos para checar as hipóteses, baseadas em conhecimento prévio, que levantamos, na busca pelo significado.

Os elementos opcionais, por sua vez, como o próprio nome indica, podem ocorrer, mas não necessariamente. Eles não ocorrem aleatoriamente, mas sim em função de alguma circunstância introduzida por uma configuração contextual que não corresponde à principal, ou seja, àquela que sustenta o texto. Sua simples ocorrência, mesmo que previsível, não é suficiente para servir de critério na definição de um gênero textual.

Finalmente, os elementos recursivos são aqueles que repetem informação ao longo do texto. Podem ocorrer a todo momento, pois introduzem qualidade ou estado às coisas, basicamente.

4 As análises dos registros elaborados pelos alunos

Para explicitar a maneira como essas análises foram feitas, contextualizo e discuto a seguir dois exemplos de registros considerados adequados (Produções 2 e 5) e um considerado inadequado (Produção 2).

Na Produção 2, os alunos foram convidados a escrever um pequeno texto de aconselhamento, dando uma dica a um *e-pal* a respeito de um lugar interessante para se

conhecer no Brasil, justificando o conselho. O registro da Figura 01 apresenta um exemplo de adequação genérica. As categorias campo, relação e modo aparecem indicadas pelas setas e letras, mostrando como esse aluno caracterizou cada uma delas. Através do uso do modal *should*, ele veiculou o aconselhamento. Imprimiu uma relação não íntima, porém próxima, própria de adolescentes em interações via Internet, como era o caso. Quanto ao modo, vemos que o texto foi composto no subjuntivo, porém sua última frase está no futuro simples. Isto mostra que o aluno utilizou-se de um recurso comum nas interações orais (recurso de meio fônico) para legitimar o aconselhamento formalizado em meio gráfico. Em outras palavras, a proximidade da linguagem oral, determinada pela correta instauração do interlocutor pelo aluno (categoria relação), foi o recurso usado para delimitar o modo escrito de seu registro (via contraste) e, ao mesmo tempo, dar um fechamento enfático ao seu texto, garantindo o cumprimento da função social.

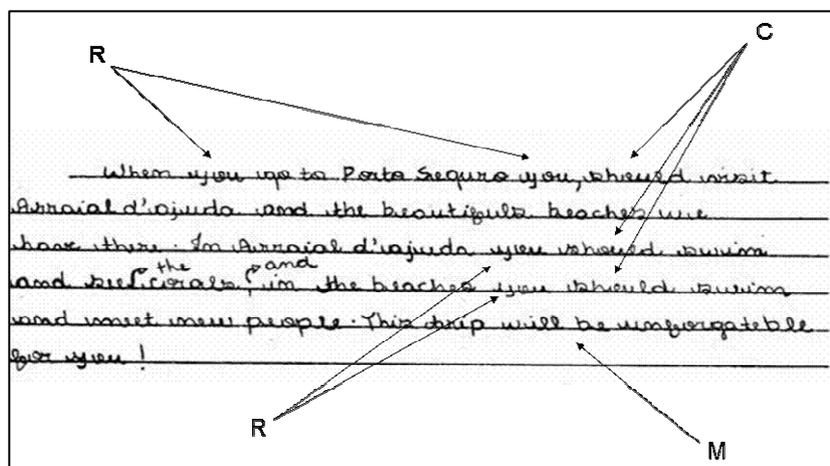


Figura 01 – Produção 2 – Exemplo de registro adequado
Fonte: Bambilra, 2004, p.

Em cumprimento à mesma tarefa (Produção 2) indicada acima, temos um outro exemplo (Figura 02), que traz uma inadequação genérica. Neste caso, o aluno não elaborou um aconselhamento (categoria campo), ou seja, seu texto não cumpre a função social que justifica a sua existência. O texto está organizado em forma de esquema. A categoria da relação também foi comprometida na medida em que tal estruturação textual imprimiu um caráter de impessoalidade, suprimindo a figura do interlocutor.

A Produção 5 constituiu-se na elaboração de uma propaganda a ser veiculada em jornais ou revistas. A limitação do suporte foi necessária, pelo fato de que a propaganda é um gênero multimidiático por excelência. Para viabilizar a análise desta Produção, estabeleci uma dinâmica de comparação de exemplares autênticos, retirados de revistas e jornais de grande circulação nos Estados Unidos, e pedi que os alunos egressos, segundo sua percepção, os cinco elementos obrigatórios de uma propaganda veiculada por um desses dois meios, alguns opcionais e outros recursivos. Obviamente, para que os alunos pudessem desempenhar a tarefa de maneira eficiente, eles foram incentivados a discutir a construção textual das propagandas em função das escolhas léxico-gramaticais mais comuns e da utilização de recursos verbais e não-verbais na significação no todo.

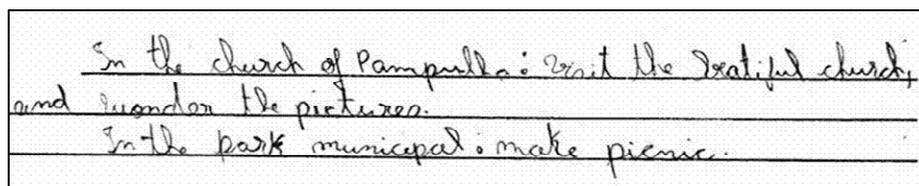


Figura 02 – Produção 2 – Exemplo de registro inadequado
Fonte: Bambirra, 2004, p.

Foram eleitos cinco elementos obrigatórios e vários opcionais e recursivos. Esses elementos foram listados no quadro negro, à medida que os alunos iam desenvolvendo a tarefa, e posteriormente entregues a eles por escrito, para que norteassem a sua elaboração textual. Os trabalhos com essa Produção aconteceram ao longo de duas semanas propositadamente, para que os alunos pudessem socializar suas idéias com parentes, amigos e colegas. Ela foi analisada de forma mais completa que as anteriores, pois as categorias campo, relação e modo foram conjugadas aos elementos obrigatórios, opcionais e recursivos.

Prod. 5 - Análise da configuração contextual

elementos obrigatórios:
P = problema
S = solução
EC = elemento de credibilidade
IF = informação para contato

elementos opcionais:
- tamanhos e tipos de letra
- preenchimento (lápis de cor)
- uso da fotografia

elementos recursivos:
- escrita no pára-brisa
- fotografia

Figura 3 – Produção 5 – Exemplo de registro adequado
Fonte: Bambirra, 2004, p.

A Figura 03 traz um exemplo de registro que apresentou os cinco elementos obrigatórios escolhidos. Analisando as categorias campo, relação e modo, temos que o texto está estruturado na linguagem multimodal e concisa, própria da propaganda, usando recursos verbais e não verbais, e que ele cumpre a função social de anunciar um produto. Ao estabelecer o problema, o aluno também seleciona o público alvo. Eleito o público e estabelecido o produto, o aluno entra no terreno da relação e define o nível de proximidade que ele acha conveniente estabelecer com esse público (elemento de credibilidade), para garantir as categorias campo e modo. A adequação entre o problema e a solução bem como a inclusão da informação para contato estruturam a categoria modo.

Nessa análise, fica claro como as categorias de Halliday e os elementos de Hasan estão intimamente interligados na tessitura textual. Por este motivo, a explicitação e a sistematização das características dos gêneros constitui-se em uma ferramenta metodológica poderosa para capacitar o aluno a desenvolver uma escrita crítica cada vez mais eficiente, e para nos fornecer os subsídios necessários à elaboração de *feedback* mais significativo e construtivo, que seja realmente capaz de orientar nosso aluno ao longo do processamento da escrita.

5 Considerações finais

Precisamos investir esforços no sentido de mudar a cultura da escola no que se refere ao trabalho com a habilidade de produção escrita. Esta não pode ser uma limitação para as pessoas. A meu ver, é função da escola fazer com que as pessoas dominem a habilidade de escrita, tanto em L1 quanto em L2, para que ela se transforme em mais um instrumento de expressão e de libertação.

Retomo o pensamento de Moita Lopes (2003), no que se refere à responsabilidade social dos professores de inglês do Brasil de hoje, para com ele concordar no sentido de que podemos construir uma prática profissional que conduza à formação de uma sociedade mais justa, em que as oportunidades aconteçam para muitos. Segundo o autor (2003: 53-4), tanto os alunos economicamente privilegiados quanto os alunos pobres e marginalizados precisam lidar na escola com práticas discursivas situadas, para que a realidade lhes seja mais significativa.

Cabe a nós, professores, colaborarmos para que nossos alunos adquiram o letramento crítico⁵, ou seja, para que eles saibam “ler” o mundo em que vivem, e não sejam vítimas eternas do que, mesmo sem perceber, lêem nas entrelinhas. Essa leitura posicionada do mundo é possível através da consciência crítica da linguagem e do discurso, uma vez que, como ensina Freire (2003: 79), a leitura e a escrita das palavras passa pela leitura do mundo, e o acesso a ela acontece somente via educação lingüística, como colocou Moita Lopes (2003: 47).

Como demonstrado, a abordagem via gêneros, apresentada neste artigo, tem um papel muito importante nas fases de geração de idéias e planejamento textual. Em minha pesquisa, evidencia-se que o uso dessa abordagem aumenta a motivação e o sucesso dos alunos em elaborar textos coerentes e coesos, que atendam à função social que lhes justifica a existência. Tais resultados são indícios fortes de que essas duas fases do processo de produção escrita são momentos cruciais para os alunos, de uma maneira geral. Sendo assim, advogo o emprego dessa abordagem, porque ela parece ser uma opção bastante interessante para o desenvolvimento dos trabalhos com a habilidade de produção escrita em inglês, enquanto L2, na escola.

6 Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso: problemática e definição. In: *Estética da criação verbal*. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-287.

BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

⁵ Moita Lopes emprega o termo letramento crítico nesse artigo (2003), com base no pensamento de Fairclough (1999) e de Wallace (2003).

- BAMBIRRA, M. R. A. A eficácia do uso de uma abordagem via gêneros textuais no ensino da habilidade de produção escrita em inglês como língua estrangeira, para alunos do Ensino Fundamental – um Estudo de Caso. Belo Horizonte: FALE, UFMG, Dissertação de Mestrado, 2004.
- DIAS, R. The semiotics of written discourse and the dual representation of information in memory: an application of nonverbal elements to FL reading methodology. Belo Horizonte: FALE, UFMG, Dissertação de Mestrado, 1985.
- DIAS, R. A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *MATRAGA 16: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras/Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Ano 11. n.16 – Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2004. p. 203-218.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GRABE & KAPLAN. Genre-based approaches to writing development. In: *Theory and Practice of Writing*. Harlow, Essex: Addison – Wesley, 1996. p. 133-140.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M.A.K. *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M.A.K. A. *Functional Grammar*. 2 ed. New York: Edward Arnold, 1994.
- HEBERLE, V. & MEURER, J.L. Explorando significações multimodais: comunicação visual na sala de aula – a natureza social dos processos de letramento. Notas realizadas durante oficina realizada em 12 de outubro de 2004, no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, ocorrido em São Paulo, na PUC.
- KRESS, G. *Learning to write*. (mimeo) 1994.
- KRESS, G. and VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.
- MARCUSCHI, L.A. *O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula*. Linguagem & Ensino. v.4 n.1. Pelotas: UCPel/Educat, 2001. p. 79-111.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (orgs.) *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.
- MARTIN, J.R. and ROTHERY, J. Grammar: Making Meaning in Writing. In: COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993. p. 137-153.
- MARTIN, J.R. A universe of meaning – how many practices? In: JOHNS, A. M. (Ed.) *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. p. 269-278.

MEURER, J.L., MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Parâmetros de Textualização*. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

MEURER, J.L. *Questões de gênero e discurso na contemporaneidade*. Notas realizadas durante plenária proferida em 11 de outubro de 2004, no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, ocorrido em São Paulo, na PUC.

MOITA LOPES, L.P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R.C.G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOTTA-ROTH, D. *A Text and Genre Literacy in the Classroom*. XIV ENPULI. p. 94-102. 2002.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, V.B.M.P. *Estabelecendo as diferenças entre os termos registro e gênero*. the ESpecialist, v.19. n.1. p. 1-40. São Paulo: LAEL-PUC/SP, 1998.

TICKS, L. O livro didático com a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: UCPel/Educat, v.8, n.1, p.15-49, 2005.

WALLACE, C. *Critical Reading in Language Education*. New York: McMillan. Pal Grave, 2003.

O GÊNERO “RESENHA CINEMATOGRAFICA” NA ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

AUTORES: Eliana Merlin Deganutti de Barros (UEL)

E-mail: edeganutti@hotmail.com

Elvira Lopes Nascimento (UEL)

E-mail: elopes@sercontel.com.br

O GÊNERO “RESENHA CINEMATOGRAFICA” NA ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

Eliana Merlin Deganutti de Barros¹
Elvira Lopes Nascimento

RESUMO

Este trabalho se integra ao projeto de pesquisa “Gêneros textuais no ensino médio: uma abordagem para o ensino de Língua Portuguesa”, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina e estruturado a partir dos fundamentos teóricos propostos por Bronckart (1997/2003), Dolz e Schneuwly (1998), assim como de outros estudiosos que se apropriam do gênero como objeto de ensino-aprendizagem, numa abordagem do interacionismo sócio-discursivo. Pretende-se apresentar nesta comunicação resultados parciais do estudo do gênero “resenha cinematográfica”, tendo em vista a construção de um modelo didático a ser transposto para o ensino médio.

THE GENRE “CINEMATOGRAPHIC REVIEW” IN THE APPROACH OF THE SOCIAL-DISCURSIVE INTERACTIONISM

ABSTRACT

This paper is part of the research project “Textual genres in secondary education: an approach to the teaching of Portuguese Language”, developed in the State University of Londrina and come from the theoretical fundaments proposed by Bronckart (1997/2003), Dolz and Schneuwly (1998), as well as of other studios who appropriate the genre as teaching-learning object, in an approach of the social-discursive interactionism. It intends to present in this paper partial study results of the genre “cinematographic review”, bearing in mind the construction of a didactic model to be transposed to secondary education.

1 Introdução

A pesquisa que estamos desenvolvendo na UEL se insere em um movimento atual de discussão da proposta dos PCNs de Língua Portuguesa do ensino fundamental visando a concretização de seus princípios e finalidades, sobretudo no que diz respeito à formação de professores e à elaboração de projetos e transposições didáticas de gêneros textuais.

O conceito de gêneros textuais vem atraindo o interesse de professores e pesquisadores, contudo há ainda dificuldades para a conceituação, utilização e aplicação destes, que são apontados pelos PCNs como o objeto de ensino da Língua Portuguesa.

Este trabalho, que faz parte de uma reflexão maior sobre análise, descrição e transposição de gêneros textuais, pretende contribuir para demonstrar como tem sido

¹ Eliana Merlin Deganutti de Barros é integrante do projeto de pesquisa “Gêneros textuais no ensino médio: uma abordagem para o ensino de Língua Portuguesa”, desenvolvido na UEL, sob a coordenação da professora-doutora Elvira Lopes Nascimento (orientadora deste trabalho).

mobilizado o interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 2003) para a construção de um modelo didático (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) do gênero resenha cinematográfica, gênero da esfera jornalística, visando instrumentalizar o professor do Ensino Médio no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. A intenção de se estudar este gênero partiu de observações em salas de aulas e de entrevistas informais com professores do Ensino Médio da rede pública². Primeiramente, foi detectado o interesse destes educadores em se trabalhar com textos da esfera do argumentar – o que se justifica, em parte, pela ênfase de pedidos deste “tipo de texto” nas provas de redação dos vestibulares. Em segundo lugar, observou-se o grande fascínio dos estudantes pela linguagem cinematográfica e de como esta linguagem é bem recebida na escola. Um outro ponto que foi levado em consideração para a seleção, foi a interdisciplinaridade³ que o trabalho com a resenha cinematográfica pode proporcionar, já que o filme a ser resenhado pode ser trabalhado por outras disciplinas (Artes, História, Filosofia, Geografia, etc.) em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa. O texto está organizado da seguinte forma: a) rastreamento das opiniões de *experts* sobre o gênero “resenha” e “resenha cinematográfica”; b) descrição do *corpus* analisado c) os pressupostos teóricos do ISD; d) o contexto de produção do *corpus* da pesquisa; e) o plano textual global; f) a organização sequencial argumentativa da resenha cinematográfica; e finalmente as considerações finais.

2 O que dizem os especialistas sobre o gênero “resenha”

O termo “resenha” é motivo de divergências entre os especialistas e estudiosos da linguagem, muitas vezes, entrando em conflito com o termo “resumo”. Para chegar aos possíveis esclarecimentos sobre a questão da conceitualização deste gênero textual, é necessário o confronto de diferentes abordagens. Iniciaremos pelas definições que trazem alguns dicionários: (MÍNI HOUAISS, 2004) – **re.se.nha** s.f. **1** lista ou descrição minuciosa (*r. dos principais fatos do dia*) **2** resumo crítico do conteúdo de livros, notícias etc. ~ resenhar v.t.d.; (NOVO DICIONÁRIO BÁSICO DA LÍNGUA PORTUGUESA FOLHA/AURÉLIO, 1004/1995) – **Resenha** s.f. **1**. Ato ou efeito de resenhar. **2**. descrição pormenorizada. **3**. Contagem, conferência. **4**. Notícia que abarca certo número de nomes ou fatos similares.

Como podemos verificar, as acepções do vocábulo “resenha” são divergentes já no mesmo suporte (dicionário). No caso do HOUAISS parece que a entrada “1” já confronta com a “2”, pois ou resenha é uma “descrição minuciosa” (neste caso ela não é crítica) ou ela é um “resumo crítico”, ou seja, traz uma síntese de um conteúdo juntamente com uma avaliação pessoal. Já no caso do dicionário AURÉLIO, o mesmo não faz referência ao teor crítico da resenha, e a sua entrada “2” aparece como sinônima da entrada “1” do dicionário HOUAISS – “descrição pormenorizada”; também descreve a resenha como “notícia que abarca certo número de nomes ou fatos similares”, o que parece uma grande confusão, pois resenha e notícia parecem não caminhar no mesmo patamar. Como percebemos já no primeiro momento deste estudo, o conceituar este gênero não parece ser muito simples.

² E também porque temos observado na universidade a insegurança dos professores universitários em relação às características dos gêneros: fichamento, resumo e resenha.

³ O termo “interdisciplinaridade” é melhor compreendido a partir da leitura dos PCNEMs (págs. 88 a 91) os quais destacam a importância dos alunos pensarem de forma interdisciplinar e globalmente.

Como segundo passo para se chegar a um esclarecimento quanto a definição de resenha, veremos o que alguns de nossos lingüistas falam sobre o assunto. Segundo Fiorin (1993): “Resenhar significa fazer uma relação das propriedades de um objeto, enumerar cuidadosamente seus aspectos relevantes, descrever as circunstâncias que o envolvem”. Este acrescenta que o objeto resenhado pode ser qualquer acontecimento da realidade, como por exemplo, uma comemoração solene, uma feira de livros; ou textos e obras culturais, como um romance, um filme, uma peça teatral. Para este lingüista o gênero “resenha” pode ser classificado em “resenha descritiva” (aquela que não apresenta nenhuma apreciação ou julgamento de quem a produz) e “resenha crítica” (aquela que apresenta um juízo crítico do resenhista).

Segundo Machado (2002), o processo de sumarização é condição básica para a mobilização de conteúdos pertinentes à elaboração de textos pertencentes ao gênero “resenha”, porém este traz mais que uma simples apresentação concisa dos conteúdos, traz também interpretações e avaliações sobre este. Acrescenta também, que no caso do gênero “resenha”, o resumo (considerado neste contexto apenas como sumarização, não como um gênero textual) é apresentado de forma parcial, já que o objetivo do mesmo é incitar o destinatário a ler uma obra, a assistir um filme, etc.

Motta-Roth (2002) postula que o gênero “resenha” pode ser considerado como envolvendo um contínuo entre descrição e avaliação, com diferentes exemplares de resenhas tendendo ou para um ou para outro extremo. Por exemplo, resenhas mais objetivas podem ser representadas por textos mais descritivos dos conteúdos, com uma avaliação menos explícita e subjetiva do resenhista. Para a autora, as resenhas podem tender para um extremo avaliativo, quando o resenhista é um “especialista” da área, e parte de seu conhecimento e de sua experiência profissional para estabelecer a relevância do “objeto” resenhado.

2.1 A Resenha cinematográfica: a adaptação de um gênero textual

Neste trabalho, tomamos a resenha cinematográfica como uma adaptação do gênero “resenha” (que se encontra indexado no intertexto). Sabemos, com Bakhtin (1992), que os enunciados se constituem a partir das diferentes relações e diferentes situações concretas. Nada é estanque, diferentes valores correspondentes a diferentes práticas sociais, em diferentes esferas de comunicação humana fazem com que qualquer superfície discursiva “idêntica” se carregue de variados efeitos de sentido, dependendo do gênero a que responde, da esfera de circulação ou do direcionamento dos acentos valorativos embricados no enunciado. Há uma relação tensa entre as diferentes vozes discursivas na constituição da linguagem. Algumas se empenham em manter a unidade, o “igual”, o efeito monológico, a objetivação. Outras se empenham em manter a variedade, as diferenças, a adaptação, a transformação entre o “dado”, o enunciado/gênero que já existia, e o recriado no momento da enunciação. Isso acarreta o caráter dinâmico do gênero textual e sua heterogeneidade, isto é, o gênero evolui e vários gêneros se cruzam nessa evolução.

Para este estudo, nos apropriamos do gênero “resenha” da mesma forma que Motta-Roth (2002), ou seja, um texto crítico por excelência, tendendo, ora para um lado mais avaliativo, ora para um ângulo mais descritivo, dependendo das circunstâncias que a envolvem. Até o momento em que se encontra esta pesquisa não foi encontrado nenhum documento de especialistas da área da linguagem ou da área jornalística que se utilize da terminologia “resenha cinematográfica”. Encontramos uma escassa

bibliografia que se apropria deste gênero, mas com a denominação de “crítica” ou “coluna”. Optamos por não abandonar nossa nomenclatura inicial, pois não consideramos a questão da nomenclatura um fator relevante para o estudo de um gênero.

Segundo Baltar (2004), “crítica” é um gênero jornalístico e opinativo, escrito normalmente em primeira pessoa e assinado, no qual o autor emite sua opinião sobre uma manifestação artística qualquer: livro, CD, espetáculo de dança, teatro, exposição de um artista plástico, etc. Este autor diferencia crítica de resenha, por entender que esta última não traz um aprofundamento do conteúdo exposto e sim apenas “algumas sugestões de leitura”. O que este autor entende por “resenha” parece se assemelhar com a classificação de “resenha descritiva” proposta por Fiorin (já citado no tópico anterior) e sua “crítica” com o que o mesmo autor denomina “resenha crítica”.

Barros (2002) ao tratar de dois textos jornalísticos que entram em confronto num mesmo jornal, classifica o que nós chamamos de “resenha cinematográfica” de “coluna” – um texto feito por um colunista que emite opiniões sobre um determinado filme. Fazendo uma comparação entre os gêneros “coluna” e “artigo de opinião”, a autora afirma que os mesmos “apresentam regras de jogo comuns: é de sua natureza trazer interpretação ou opinião do autor. O papel do autor é de maior aproximação com o seu texto: avaliações e modalizações marcam sua visão de mundo e recursos retóricos são ativados para atingir com maior eficiência o outro parceiro da comunicação, seu interlocutor” (p. 204).

Para Barbare (2004, p. 44), “Criticar um filme é observar detalhes, identificar as características típicas da obra, compará-las a outras do gênero, criticar e elogiar o filme.”. Para esta autora, a “crítica de cinema” (como ela nomeou o gênero), presta um serviço de informação ao leitor do jornal ou revista pela visão de um expectador experiente (o crítico, ou resenhista – como nós o chamamos), mas o destinatário da mensagem deve sempre “considerar as informações da crítica a partir de seus próprios critérios de apreciação de filmes”. Ou seja, a crítica deve servir apenas como um parâmetro de avaliação e nunca como um fator decisivo de apreciação de um filme⁴.

Uma crítica de cinema (ou resenha cinematográfica, como nós nomeamos o gênero), segundo a autora acima, procura responder a certas perguntas, como, por exemplo: Quem é o diretor do filme? (informações sobre seus trabalhos, premiações, etc.); Qual é o gênero cinematográfico? (drama, comédia, etc.); Do que se trata o filme? (enredo); De que modo o tema foi tratado? (algum enfoque especial?); Qual o público alvo? Qual a duração do filme? Quem são os protagonistas? (desempenho, outros trabalhos, etc.); Qual o ano de produção e o seu país de origem?; etc. As indagações de Barbare nos fornecem categorias de análise que remetem ao contexto de produção analisado pelo ISD.

3 Corpus de análise

Para compor o *corpus* desta pesquisa foram selecionadas cinco resenhas cinematográficas escritas pela colunista Isabela Boscov, e publicadas na revista *VEJA* entre fevereiro de 2001 a junho de 2003. A escolha do suporte se fez a partir do

⁴ O poder de influência das resenhas cinematográficas é notório, tanto que motivou um processo contra a Sony Pictures Entertainment, acusada de usar falsas críticas para induzir espectadores a ver filmes “medíocres”. Assim noticiou a Folha de S.Paulo no dia 04/08/2005 (E 5): “Sony faz acordo de US\$ 1,5 milhão em processo por resenhas de filmes”.

pressuposto de que tal revista circula nacionalmente, sendo uma das mais lidas dentro do seu formato. O presente *corpus* é formado pelas resenhas abaixo:

1. “Até tu, Denzel” (filme: *Duelo de Titãs – Remember the Titans*, Estados Unidos, 2000);
2. “Humor de fachada” (filme: *O Amor é Cego – Shallow Hal*, Estados Unidos, 2001);
3. “Melhor que o livro” (filme: *Abril Despedaçado*, Brasil, Suíça, França, 2001);
4. “Inimigo do peito” (filme: *A Soma de Todos os Medos – The Sum of All Fears*, Estados Unidos, 2002);
5. “Divino egoísmo” (filme: *Todo Poderoso – Bruce Almighty*, 2003).

4 O interacionismo sócio-discursivo

O quadro teórico que se inscreve o interacionismo sócio-discursivo “leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ‘ações situadas’, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2003, p. 13). É neste quadro teórico que Bronckart faz a abordagem de gênero textual como instrumento de ensino que permite a materialização de uma atividade de ação. O modelo de análise proposto por este pesquisador apresenta várias etapas, como descrevemos abaixo, muito resumidamente (devido ao caráter restrito deste documento):

O contexto de produção que pode ser definido “como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” (id., p. 93). Estes parâmetros estão inseridos em dois planos: o mundo físico e o mundo social e subjetivo. O mundo físico é definido por quatro parâmetros: o lugar físico de produção; o momento de produção; o emissor (produtor ou locutor) que produz fisicamente o texto; e o receptor que recebe o texto concretamente. Da mesma forma, o mundo social pode também ser decomposto em quatro parâmetros: o lugar social em que o texto é produzido (escola, família, etc.); o enunciador (posição social do emissor: professor, pai, etc.); o destinatário (posição social do receptor: aluno, filho, etc.); e o objetivo da interação (efeito que se pretende com o texto).

O folhado textual, isto é, três camadas superpostas que tramam a organização dos textos: 1) **a infra-estrutura geral do texto** (plano textual global, tipos de discurso, articulações entre os tipos de discurso, e seqüências); 2) **os mecanismos de textualização** (a conexão, a coesão nominal, e a coesão verbal); 3) **os mecanismos enunciativos** (posicionamento enunciativo, vozes e as modalizações).

4.1 O contexto de produção

O único elemento do contexto físico identificável em todos os textos analisados foi o emissor, ou seja, a “pessoa” Isabela Boscov, embora essa identificação tenha ocorrido externamente, ou seja, a assinatura não faz parte do corpo textual. A partir de hipóteses⁵ podemos pensar no lugar físico de produção como sendo, ou uma sala da edição da revista, ou a própria casa da autora, porém, em ambos os casos, parece-nos evidente que ela escreve seus textos diretamente em um computador (portátil ou não).

⁵ “Metodologicamente, a partir das informações referentes à situação de ação externa, não podemos formular senão hipóteses sobre a situação efetiva do agente” (BRONCKART: 2003, p.92).

O receptor de seus textos são os leitores da revista *VEJA*. Já no que diz respeito ao momento de produção, podemos inferir que, devido ao caráter semanal de sua coluna, a autora não dispõe de muito tempo para escrever, pois está subentendido que ela precisa assistir aos filmes que comenta, buscar informações externas (pesquisa), o que leva tempo, pois muitas vezes, esta mesma colunista chega a escrever mais que uma resenha por semana, por essas razões, imaginamos que estas são escritas poucos dias antes do fechamento da edição da revista.

As representações do mundo social, com suas normas e regras que normatizam as interações, no modo como são percebidas pela produtora (autora das resenhas), permitem-nos levantar algumas hipóteses. Desta forma, mesmo externamente às condições de produção, é possível falar no papel social do emissor (que passa agora ao estatuto de enunciador): uma colunista que escreve, semanalmente, resenhas cinematográficas editadas na revista *VEJA*, na coluna “Cinema”; neste caso supõe-se que seja uma “especialista” no assunto. Quanto à posição social do receptor (agora destinatário), devido ao *status* da revista *VEJA*, ou seja, uma veículo de comunicação mais elitista, destinado à classe média-alta, podemos falar no destinatário como sendo um leitor mais instruído e de faixa etária muito abrangente, já que o assunto “filmes” desperta o interesse de leitores muito diversificados. Já o lugar social da produção, independente do lugar físico em que o texto possa ter sido produzido, reflete uma interação profissional entre a colunista e seu empregador (a revista *VEJA*). Sendo este gênero tanto informativo (traz informações sobre o filme, assim como um resumo parcial do enredo) como opinativo (avaliação pessoal), podemos dizer que seus objetivos são levar ao conhecimento do leitor informações pertinentes ao filme resenhado (incluindo um panorama parcial do enredo) como também convencê-lo a aderir a uma idéia defendida pela autora, por meio de argumentos e contra-argumentos.

4.2 A infra-estrutura geral do texto

Para se esclarecer a complexidade da organização textual, como também estabelecer uma hierarquia de camadas textuais, Bronckart (2003) apresenta a infra-estrutura geral do texto como o nível mais profundo do folhado textual.

Como este trabalho tem um caráter de parcialidade, no que se refere a este nível de análise, nos deteremos no estudo do plano textual global e em uma pequena abordagem da seqüência argumentativa.

4.2.1 O plano textual global

Segundo Bronckart (2003, p. 120), o plano textual global de um texto “refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático”. Sendo assim, analisando as resenhas do nosso *corpus*, verificamos várias regularidades. Começamos pelo título:

Título. Todos os seus exemplares possuem um título formado por uma frase nominal, destacado em negrito e com tamanho da fonte bem maior que a do texto. Na totalidade do *corpus*, abaixo do título, é colocado um subtítulo (com tamanho da fonte intermediário entre o título e o corpo do texto, e sem o negrito) que dialoga com a premissa defendida pela autora. De acordo com Costa ((2001, p. 82), os títulos da imprensa jornalística “não são meros enfeites ou meras escolhas lingüísticas aleatórias, mas são enunciados polifônicos e plurissêmicos, discursivamente produzidos em situações de produção concretas”. É perceptível na intitulação das resenhas do nosso

corpus a associação da capacidade lingüística/discursiva a efeitos estilísticos, tendo em vista a finalidade do texto, o gênero textual a ser produzido, o veículo de divulgação, o contexto de produção e recepção, de forma a produzir diferentes efeitos de sentido. Por exemplo, a resenha número três do nosso *corpus* é intitulada “Melhor que o livro” e recebe como subtítulo “*Abril Despedaçado*, de Walter Salles, supera em beleza e idéias a sua fonte”; neste caso, fica nítida a intenção da resenhista em fazer a comparação do filme com o livro que o inspirou, e mais, ela já explicita logo no título sua opinião, ou seja, de que o filme (objeto de crítica da sua resenha) é melhor que sua fonte (o romance *Abril Despedaçado* de Kadaré); o título, neste caso, funciona como pista de contextualização.

Assinatura e Foto. Em todas as resenhas analisadas tem-se uma foto do filme com uma frase que ambientaliza a cena (frase que pode aparecer logo abaixo, do lado ou no corpo da foto). No caso do filme *Todo Poderoso* (resenha número cinco do nosso *corpus*) a foto escolhida foi uma cena clássica deste filme: Jim Carrey, no papel de Bruce, dividindo um prato de sopa ao meio; do lado da mesma aparece a frase “Carrey divide a sopa, como se ela fosse o Mar Vermelho: só bobagem”. Esta foto ocupa aproximadamente a metade do espaço da página e, com certeza, é um elemento que prende muito a atenção do leitor. A assinatura da colunista é uma constante em todos os textos analisados (no caso de já existir outra resenha anteriormente, somente aparece as iniciais do nome).

Espaço. O espaço ocupado pela resenha (incluindo a foto) varia de um terço da página até uma página inteira. Percebe-se que o espaço é determinado pelo grau de “prestígio” do filme, ou seja, visualmente nós já podemos fazer uma pré-avaliação do mesmo; ou pelo menos, perceber o grau de importância destinado a ele.

Dados sobre o filme. As informações objetivas sobre o filme também apresentam certa regularidade nas resenhas analisadas. O nome do filme em português aparece no interior do texto (em negrito) em todos os exemplares do nosso *corpus*, seguido pelo nome original (em itálico), país de origem e ano de lançamento (estes três últimos dentro de parênteses). Logo após estes dados aparece a informação do dia da estréia do filme no Brasil (em apenas um elemento da análise esta informação não estava seguida dos dados do filme). Porém, estes dados não são colocados no texto de forma aleatória, eles instrumentalizam o discurso argumentativo da autora. O nome do diretor, assim como o gênero cinematográfico, são citados apenas quando se fazem pertinentes à defesa da premissa da autora, como, por exemplo, no segundo texto do nosso *corpus* em que o nome dos diretores aparecem já no subtítulo da resenha: “Os irmãos Farrelly são mesmo umas manteigas derretidas” (irmãos Farrelly são os diretores do filme).

Crítica e enredo do filme. Em todos os textos analisados o conteúdo está organizado com base em uma seqüência argumentativa (próximo tópico do nosso estudo), para isto a autora faz um recorte no conteúdo temático do filme, a partir do qual ela fará sua crítica, defendendo uma premissa, apresentando argumentos e/ou contra-argumentos e fazendo a conclusão do seu texto. O resumo do enredo do filme é feito parcialmente e de acordo com o desenvolvimento dos argumentos, ou seja, ele está “costurado” ao texto. A conclusão, geralmente, é feita de forma contundente, reafirmando a premissa inicial. O quadro a seguir permite uma melhor visualização dos dados apresentados neste tópico:

Quadro 1: O Plano Textual Global

texto	título	subtítulo	assinatura	foto	espaço	Dados sobre o filme	Enredo do filme	Crítica
1	Negrito; Fonte maior que o texto; Frase nominal.	Abaixo do título; Fonte intermediária entre o título e o texto.	Fora do texto e abreviada.	Cena do filme com o protagonista; frase explicativa logo abaixo.	2/3 da página	Corpo do texto: nome do filme em português (negrito e itálico) + nome na língua do país de origem (itálico) + país de origem + ano de lançamento,	Resumo parcial; Citação dos nomes dos protagonistas e respectivos intérpretes.	Recorte: racismo americano
2	Idem texto 1	Idem texto 1	Idem texto 1	Idem texto 1	1/3 da página	Idem texto 1 + citação dos nomes dos diretores	Idem texto 1	Recorte: Diretores
3	Idem texto 1 (fonte: caixa alta)	Idem texto 1	Fora do texto e completa	Idem texto 1	1 página	Idem texto 1	Idem texto 1	Recorte: comparação com o romance
4	Idem texto 1	Idem texto 1	Idem texto 3	Cena com os protagonistas; frase explicativa no interior da foto.	2/3 da página	Idem texto 1	Idem texto 1	Recorte: tema do filme
5	Idem texto 1	Idem texto 1	Idem texto 3	Foto com o protagonista; frase explicativa do lado da foto.	1 página	Idem do texto 1	Idem texto 1	Recorte: Jim Carrey

4.2.2 A seqüência argumentativa na resenha cinematográfica

Em todos os textos analisados referente ao nosso *corpus*, o conteúdo está organizado com base em um raciocínio argumentativo. Para tanto, a autora faz um “recorte” temático, com o qual ela defenderá uma tese, apresentará argumentos e/ou contra-argumentos e concluirá seu texto. O resumo do enredo do filme é feito parcialmente, servindo sempre como ancoragem para o desenvolvimento dos seus argumentos. A conclusão, geralmente, é feita de forma contundente, reafirmando a premissa inicial.

Como podemos observar acima, este gênero é estruturado a partir dos pressupostos da seqüência argumentativa esquematizada em Bronckart (2003, p.226), organizada pelas seguintes fases: a) a fase de **premissas** (ou dados), em que se propõe uma constatação de partida; b) a fase de apresentação de **argumentos**, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc.; c) a fase de apresentação de **contra-argumentos**, que operam uma *restrição* em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.; d) a fase de **conclusão** (ou nova tese), que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

O caráter dialógico da seqüência argumentativa consiste em “isolar um elemento do tema tratado (um objeto do discurso) e em apresentá-lo de um modo que seja adaptado às características presumidas do destinatário (conhecimentos, atitudes, sentimentos, etc.)” (Id., p. 234). Desta forma, a seqüência argumentativa opera uma ação de convencimento, a partir de um objeto contestável (na visão do enunciador e/ou do destinatário). Como forma de corroborar com a questão acima, apresentamos, a seguir, uma resenha cinematográfica (texto “1” do nosso *corpus*) em que destacamos as fases da grande seqüência argumentativa que a constitui:

Até tu, Denzel – Outro filme tenta adoçar o amargo racismo americano

Premissa

Seria recomendável que o cinema de Hollywood parasse de prefaciá-los seus filmes com os dizeres “baseado numa história verdadeira”. Geralmente, é sinal de que as situações mais improváveis vão se suceder. É o que acontece em *Duelo de Titãs* (*Remember the Titans*, Estados Unidos, 2000), que estréia nesta sexta-feira em circuito nacional.

Argumentos

1. O problema não está nos fatos, que são reais, mas no tom ufanista que o filme empresta a eles. [Esse drama trata da hostilidade que tomou conta de Alexandria, uma pequena cidade do estado da Virgínia, em 1971, quando as autoridades locais decidiram que brancos e negros passariam a frequentar a mesma escola. Episódios como esse ocorreram em todo o país, quase sempre de forma dramática – como em Little Rock, no Arkanansas, onde o Exército teve de garantir que as crianças negras cruzassem os portões da escola.]

2. *Duelo de Titãs* prefere uma visão edulcorada da história: no seu entender, não há barreira que não possa ruir quando um punhado de homens de boa vontade resolve fazer a coisa certa.

[O conflito concentra-se em torno da paixão local – o time de futebol americano da escola. Bill, o técnico branco (interpretado por Will Patton), é substituído por Herman, um negro (Denzel Washington, juntando aqui sua credibilidade à chancela do “fato verídico”). Seguem-se as escaramuças de praxe nesse gênero de produção, mas o branco engole o orgulho e decide trabalhar ao lado do recém-chegado. Logo o colega e os jogadores, não importa a sua etnia, percebem que Herman não vai dar moleza a ninguém. Pelo contrário: sua tática é se mostrar democraticamente implacável. O jeitão linha-dura funciona. O time vence todas, brancos e negros descobrem o valor da amizade e até os racistas mais renitentes cedem diante de resultados tão positivos.]

Contra-Argumento

Seria lindo, exceto pelo fato de que, nos Estados Unidos, o antagonismo racial ainda não teve um final feliz.

Argumento

3. É desanimador, portanto, que uma produção que pretende ensinar princípios morais básicos recorra a tais simplificações. Ao mesmo tempo que aplaude o senso de justiça de seus protagonistas, a fita comete o ultraje de mostrar personagens negros com ar de gratidão canina diante do respeito conquistado.

Conclusão

Num certo sentido, o filme até diverte – mérito da química entre Washington, que domina de ponta a ponta o ofício de interpretar santos guerreiros, e Will Patton, um ator bem melhor do que seu papel. Por causa de seu paternalismo, contudo, *Duelo de Titãs* revela involuntariamente a grande contradição por trás desse tema: seja qual for o sabão, o racismo é uma daquelas manchas insistentes que Hollywood nenhuma lava mais branco.

(Fonte: BOSCOV, Isabela. “Até Tu, Denzel”. *Veja*. Rio de Janeiro: Ed. Abril, 7 fev. 2001, p.117)

Obs.: Os fragmentos do texto entre colchetes estão ancorando o argumento (grifado) que o antecede.

5 Considerações finais

Neste trabalho apresentamos resultados parciais de nossa descrição do gênero “resenha cinematográfica” numa perspectiva do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 2003), com a pretensão de se construir futuramente em modelo didático do mesmo. A escolha por este gênero textual se deu por acreditarmos que este seja um instrumento relevante no desenvolvimento da capacidade crítica, assim como no aprimoramento das habilidades de produção e compreensão de textos dos alunos do ensino médio.

As análises nos possibilitaram constatar o alto teor de criticidade e pré-julgamento que vem embutido neste “tipo” de texto, verificado através da própria escolha do filme a ser resenhado, do tamanho destinado à resenha, da escolha do título e subtítulo, entre outros aspectos que podem ser depreendidos na análise do plano textual global do gênero. Também ficou visível a “costura” que o texto apresenta em relação a grande seqüência argumentativa, conseguindo articular suas quatro fases, ou seja, premissa, argumentos, contra-argumentos e conclusão, de forma a levar o leitor – muitas vezes “ingênuo” – ao convencimento de uma idéia.

Referências bibliográficas

- BALTAR, M. *Competências discursivas: gêneros textuais*. Caxias do Sul (RS): EDUSC, 2004.
- BARROS, Nina Célia. “Estratégias de ataque à face em gêneros jornalísticos” in: MEURER, José Luiz; MOTTA_ROTH, D. *Gêneros textuais*. Bauru (SP): EDUSC, 2002, p. 199-214.
- BAKHTIN, M. “Gêneros do discurso” in: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BERBARE, Ângela Popovici. “Crítica de cinema: caracterização do gênero para projetos de produção escrita na escola” in: LOPES-ROSSI, M^a Ap^a (org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté (SP): Cabral, 2004, p. 41-58.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- COSTA, Sérgio Roberto. *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/Mercado das Letras, 2001.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l’oral*. Initiation aux genres formels à l’école. Paris: ESP, 1998.
- _____. “O oral como texto: como construir um objeto de ensino” in: *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p.149-183.
- FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. *Para entender o texto: Leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1993.
- MACHADO, Anna Rachel. “Revisando o conceito de resumos” in: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.138-150.
- MOTTA_ROTH, Désirée. “A construção social do gênero resenha acadêmica in: MEURER, J. Luiz; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru(SP): EDUSC, 2002, p. 77-116.

A organização das informações e a comunidade discursiva no gênero jurídico acórdão

Elisabeth Linhares Catunda¹

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyse the imbrication between juridic genre and juridic discursive community. As a specific purpose, it will focus the juridic acórdão operator and the juridic acórdão genre. The reaserch will try to identify the comun caractheristics between the genre and the community. It also show that the genre acórdão has its proper community.

KEYWORDS: GENRE; DISCOURSIIVE COMMUNITY; IMBRICATION

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a imbricação existente entre gênero jurídico e comunidade discursiva. Para tal empreitada, far-se-á um levantamento das características que são comuns tanto aos produtores do gênero quanto ao próprio acórdão, e dentro dessa perspectiva, demonstrar que o gênero jurídico acórdão tem sua própria comunidade discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: GÊNERO; COMUNIDADE DISCURSIVA; IMBRICAÇÃO

1. Introdução

Nos últimos anos, o número crescente de pesquisas voltadas para análise de gêneros, tem contribuído para o desenvolvimento não só da Lingüística do texto, como também de outras áreas da Lingüística como a Análise do discurso, por exemplo, além de despertar interesse também de algumas das ciências humanas, que buscam compreender as relações sociais através dos gêneros textuais.

É dentro dessa perspectiva que a nossa pesquisa se insere. A partir daí, ela visa traçar um paralelo entre os critérios postulados por Swales (1990/ 1992), tanto para identificação de um gênero, quanto para caracterizar uma comunidade discursiva.

De início abordaremos as concepções swalesiana de gênero e comunidade discursiva, fazendo uma rápida discussão sobre os dois conceitos. Na seqüência, faremos uma breve caracterização do gênero jurídico acórdão e da comunidade discursiva jurídica. Por último, apontaremos os pontos que aproximam o gênero jurídico acórdão dos operadores do Direito.

2. Gênero e comunidade discursiva sob a ótica de Swales.

Os estudos contemporâneos sobre gêneros do discurso, que doravante trataremos como gêneros textuais, estão divididos em três tendências. Duas delas foram rotuladas como “escolas”: Escola de Genebra e a Escola de Sidney. Essas tendências têm em comum a ênfase na transposição pedagógica da análise de gêneros. Já a terceira tendência não é reconhecida como uma “escola”, por não apresentar uma linha unificada de pensamento. Reconhecida como “estudos de gênero norte-americano”, ela agrega um número considerável de pesquisadores americanos ou não, que se filiam a uma tradição “americana”, mas que desenvolvem suas pesquisas em universidades espalhadas pelo mundo inteiro. Os enfoques adotados pelo grupo de tradição “americana” estão sempre atrelados a três aspectos: ao descritivismo de gêneros seja do contexto profissional ou acadêmico, mas não se detendo a questões políticas; a análise das relações entre texto e contexto e a adoção de uma visão dinâmica de gênero

¹ Universidade Federal do Ceará.

O nome de John M Swales, um dos maiores representantes da Escola norte-americana de gêneros tem sido referência obrigatória para nortear os estudos que tratam da análise de gêneros. No Brasil, muitas das descrições de gênero desenvolvidas na última década, tem como base sua abordagem metodológica para análise de gêneros e suas concepções de gênero e comunidade discursiva. Segundo Swales, três conceitos são necessários para mapear a forma como o texto funciona na comunicação de um determinado grupo. São eles, os conceitos de gênero, tarefa e comunidade discursiva. O autor os postula como diretrizes para o estudo do texto em sua vinculação social. Os dois primeiros visam discutir a natureza do gênero, enquanto o terceiro discute as dimensões relativas ao papel e ao contexto do texto.

Até o surgimento do trabalho de Swales, simultaneamente a outros que também pensam o gênero a partir de sua existência empírica, a tradição destas pesquisas estava centrada na construção de tipologias. De inclinação universalistas, tais tipologias eram pensadas como categorias de textos organizadas mediante distribuição de traços determinantes, ditos essenciais para cada categoria. Estas tipologias, contudo, se mostravam extremamente abstratas e distantes da realidade das práticas ligadas aos textos. A proposta de Swales, então, procura enfatizar o caráter empírico da linguagem pensada, antes de tudo, como uma prática e decorrente dessa prática em ambientes sociais específicos.

Uma das características de suas pesquisas é justamente o estudo pormenorizado de gêneros individuais², enfatizando a organização estrutural do gênero e sua relação com a tarefa social que ele perfaz. Outra característica, é o fato do autor eleger sempre um gênero já delimitado. Outro ponto relevante é a sua definição de gênero. Swales (1990) apontou alguns critérios como fundamentais para sua caracterização, que são:

- 1) um gênero é uma classe de eventos comunicativos;
- 2) o principal critério que transforma um grupo de eventos comunicativos em um gênero particular é a existência de propósitos comunicativos em comum;
- 3) os exemplares de gêneros variam em sua prototipicidade;
- 4) os fundamentos subjacentes a um gênero estabelecem restrições a possíveis contribuições em termos de conteúdo, posicionamento e forma;
- 5) a nomenclatura usada para o gênero por uma comunidade discursiva é importante fonte de *insight*.

Swales atingiu essa caracterização a partir de uma investigação feita aplicando esses critérios em quatro domínios teóricos diferentes: a Linguística, a Retórica, o folclore e a Literatura. Partindo desses critérios, Swales propôs então, sua definição de gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva e dessa forma passam a constituir o fundamento do gênero. Esse fundamento modela a estrutura do discurso e influencia e limita a escolha de conteúdo e estilo. (Swales, 1990, p.58).

² O termo individual refere-se ao fato do autor trabalhar apenas um gênero por pesquisa.

Na tentativa de construir uma alternativa à perspectiva classificatória, Swales trabalhou com um gênero individualizado, isto é, elegeu um gênero e buscou demonstrar como esse gênero está imerso em uma realidade social, e como sua caracterização depende mais das necessidades dos indivíduos deste meio que de traços constituintes. Para ele, não existe um mundo previamente estruturado aos atos discursivos, mas em estruturação, em curso. Ou seja, tais traços não estão exatamente na origem da produção discursiva, mas decorrem dela.

Segundo Biasi-Rodrigues (1998: 34), que analisou a organização retórica de resumos de dissertações, a contribuição teórica de Swales não se restringe a uma mera caracterização de aspectos lingüísticos dos gêneros. Decorre daí, o fato de termos, hoje mais do que nunca, análises de gêneros atrelados às suas respectivas comunidades discursivas:

Um fator que permeia o pensamento de Swales é o de que o texto é visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado apenas por meio de uma análise dos elementos lingüísticos. A necessidade do escritor, seus propósitos, seu relacionamento com o leitor, seu papel dentro de seu grupo profissional, todas essas considerações precisam de uma análise baseada no gênero textual para serem plenamente explicadas.

Ao tentar conceituar o termo comunidade discursiva, Swales (1990) acaba por desenvolver o primeiro estudo consistente sobre o tema. Estudo este que aponta para relações com os conceitos de “formação discursiva” e de “jogos de linguagem”, cujos autores, respectivamente, Foucault e Wittgenstein, reconhecem a ligação existente entre a linguagem e a sociedade. Segundo Swales, o conceito de comunidade discursiva vinha sendo utilizado de forma muito indeterminada, por pesquisadores que adotavam uma “visão social do processo de escrita” (p. 21). É a partir daí que o autor percebe a necessidade de detalhar critérios para o reconhecimento de grupos de interação sob este rótulo.

(...) redes sócio-retóricas que se formam a fim de atuar em favor de um conjunto de objetivos comuns. Uma das características que os membros estabelecidos dessas comunidades possuem é a familiaridade com gêneros particulares que são usados em causas comunicativas desse conjunto de objetivo. Em consequência, gêneros são propriedades de comunidades discursivas; o que quer dizer, que gêneros pertencem a comunidades discursivas, e não a indivíduos, a outros tipos de grupos ou a vastas comunidades de fala. (Swales, 1990, p.9)

O conceito de comunidade discursiva sugere que as convenções de discurso, entre elas os gêneros textuais, são definidas por comunidades. Isso ocorre porque cada gênero é uma forma de comunicação específica de uma ou mais comunidades e atende às especificidades dessas comunidades, adequando-se aos seus propósitos comunicativos. Os gêneros não pertencem, assim, ao indivíduo, mas a grupos de indivíduos que os utilizam para a realização de objetivos discursivos específicos.

Swales (1990), porém, apresenta três razões pelas quais considera necessária a distinção entre comunidade de fala e comunidade discursiva. A primeira razão é referente à paroquialidade: a comunidade de fala depende do meio, é local. Já a

comunidade discursiva não é restrita pela paroquialidade, a ela podem pertencer membros de diferentes cidades, estados e até países. Em segundo lugar, a comunidade de fala é um grupo sociolingüístico, e a comunidade discursiva é um grupo sócio-retórico. Além disso, a comunidade de fala é centrípeta, isto é, tende a absorver cada vez mais pessoas, seja por nascimento, por adoção ou por acaso, enquanto a comunidade discursiva é centrífuga, ou seja, tende a separar membros em grupos especializados.

A primeira versão dos seis critérios promoveu uma circularidade entre as noções de gênero e comunidade discursiva. Em outras palavras, o trabalho foi alvo de críticas. O que fez com que o próprio Swales reconhecesse a pertinência das objeções levantadas ao afirmar, posteriormente, que “a verdadeira comunidade discursiva pode ser mais rara e esotérica do que eu pensava” (1992, p. 9). Em resposta as críticas, o autor opera modificações na sua proposta de 1990, alterando alguns aspectos dos critérios já existentes e incluindo novos critérios, desta vez mais flexíveis e capazes de atender à complexidade das relações sócio-retóricas descritas. Em uma comunicação em 1992, Swales apresenta os critérios reformulados. São eles:

- A possibilidade de conflitos internos quanto aos objetivos da comunidade discursiva;
- A possibilidade de inovação, manutenção de sistemas de crenças e valores e ampliação do espaço profissional, através do uso de mecanismos de participação;
- Uma evolução no uso de conjuntos ou séries de gêneros para o alcance de seus objetivos;
- A expansão constante do vocabulário específico da comunidade discursiva;
- Uma hierarquia explícita ou implícita para orientar os processos de admissão e promoção interna dos membros da comunidade (Swales, 1992).

Tanto pelos critérios adotados para determinação de uma comunidade discursiva, quanto pelos critérios estabelecidos para definição de gênero, percebe-se que os gêneros são determinados na e pela comunidade discursiva que, por sua vez, é identificada por compartilhar de propósitos comunicativos comuns e pelo uso de determinados gêneros. A manipulação dos gêneros acontece, portanto, no interior de uma comunidade discursiva.

Em seu trabalho sobre análise de gêneros, no capítulo voltado para análise da comunidade discursiva, o autor inicia o estudo justificando que, apesar da relevância dada ao tema, ele desconhece a procedência original do termo em si, mas acrescenta que as influências formativas podem ser percebidas em vários dos principais pensadores ‘relativistas’ ou ‘intérpretes da lei social’ de nossa época (Swales, 1990). O autor acrescenta que quaisquer que seja a genealogia do termo comunidade discursiva, o ponto relevante no atual contexto é que ele tem sido apropriado para os projetos sociais e seus propósitos variavelmente aplicados na pesquisa escrita.

3. A comunidade discursiva jurídica

Antes de discutimos os resultados das análises empreendidas, faz-se necessário esclarecermos que, estamos considerando como participantes da comunidade discursiva jurídica apenas os operadores do Direito, visto que eles são autorizados a usarem os gêneros jurídicos. O termo usar, aqui, está no sentido de produzir, pois se levamos em consideração que mesmo entendendo um texto jurídico nós não temos autorização para interagir com o universo jurídico, e portanto, precisamos nomear um operador do

Direito para nos representar, eles são autorizados a produzir e/ou interagir com os gêneros jurídicos.

Para que se entenda o funcionamento desta comunidade precisamos, antes de tudo, conhecer alguns dos seus objetivos. Um dos principais vai ao encontro do próprio sentido do termo “Direito” que é o de ser conforme a norma jurídica, quer dizer, ser conforme as leis, que são elaboradas pública e explicitamente. Na verdade, esse objetivo está intimamente ligado ao principal propósito do Direito, que é a coação social. Visto que, através dessa coação, ele utiliza a própria sociedade para fazer respeitar os deveres jurídicos, que ela mesma instituiu, a fim de manter a harmonia dos interesses gerais e implantar a ordem jurídica. Dentro desta organização da sociedade, o Estado, através dos operadores do Direito, faz valer o que está estabelecido como verdades absolutas: as leis.

Diante de tais objetivos, pode-se afirmar que o Direito desempenha função social e que, através dos operadores do Direito, temos, então, representados numa relação processual, tanto o Estado³ quanto as partes (geralmente duas) envolvidas numa lide. Essa relação processual (c.f. quadro nº 04) caracteriza-se por dois aspectos: a generalidade e a alteridade. Estes dois aspectos têm como base dois dos princípios do Direito, que é o princípio da coercibilidade e do contraditório. O primeiro diz que não é facultativo cumprir ou não a lei, é obrigação, enquanto o segundo exige que em qualquer processo sejam ouvidas as duas partes em confronto.

Decorre desse fato que generalidade não deve ser confundida com neutralidade, visto que o estado não pode ser neutro, e sim deve cuidar para manter a isonomia processual, isto é, cuidar para que haja igualdade entre as partes considerando que todos são iguais perante a lei, partindo sempre do conjunto de princípios fundamentais do Direito, que é feito para uma comunidade e atinge a todos indistintamente. Já a alteridade, reforça a questão de que todo mundo vive no mundo do Direito, e que o direito de um indivíduo acaba quando começa o do outro. Sendo assim, é papel do Direito delimitar o direito de um em relação ao outro.

O segundo critério swalesiano, diz respeito à existência de mecanismos de intercomunicação entre os membros de uma comunidade. Tais mecanismos devem prover o incremento de informações e/ou feedback; devem canalizar a inovação; devem manter o sistema de crença e os valores da comunidade, e devem aumentar o seu espaço profissional. Para tanto, levamos em consideração o argumento de Swales (1990) de que não é necessário que haja contato entre os participantes de uma determinada comunidade discursiva, mas se houver uma base que interage com cada participante, isto já é suficiente para identificar este grupo como uma comunidade discursiva. Sendo assim, fica claro que o autor não considera necessário que haja comunicação direta entre os participantes de uma comunidade. Partindo desse argumento do autor, procedemos à identificação de alguns mecanismos de comunicação da comunidade em estudo.

Os operadores do Direito contam com diversos mecanismos de intercomunicação, que promovem o incremento e a canalização das informações para

³ Organização jurídica destinada a realizar os fins da sociedade nacional (Petri, 2001, p.20)

todos os membros. Podemos citar como exemplo, as audiências⁴, as inúmeras páginas na internet que se prestam a atualizar os membros através da divulgação de notícias da área; da oferta de cursos; da publicação de artigos científicos e de periódicos eletrônicos; da manutenção de glossários; da publicação de sentenças; do serviço de consultas; da oferta de modelos de textos jurídicos e uma infinidade de recursos que ajudam o operador a se manter atualizado.

Além das páginas na internet, essa comunidade conta também com outros mecanismos como: jornais e revistas especializadas, como é o caso da Revista do Tribunal Regional do Trabalho – 7ª Região, e o Diário Oficial. Este último, é responsável pela publicação de todas as decisões jurídicas. É de fundamental importância para esta comunidade visto que, é através dele que um dos princípios do Direito, o da publicidade, se materializa. No Brasil, cada estado mantém sua publicação individual do Diário Oficial.

Com relação aos mecanismos de participação para uma série de propósitos, podemos destacar: o curso de graduação em Direito, o exame da Ordem dos Advogados do Brasil e os concursos públicos para juízes e promotores. O curso de graduação em Direito é o primeiro mecanismo de participação da comunidade discursiva jurídica. É através deste curso que o indivíduo torna-se advogado/ bacharel em Direito, quer dizer, adquire uma série de conhecimentos necessários para lidar com esta ciência. Porém, para que este indivíduo possa advogar, ele tem que se submeter ao exame da Ordem dos Advogados. Caso seja aprovado, a Ordem que lhe confere o direito de advogar. Caso contrário, ele não poderá advogar enquanto não for aprovado no exame. Um bacharel em Direito pode exercer a função de advogado, promotor, juiz, desembargador, procurador e ministro. Para exercer as demais funções ele tem que se submeter a concursos públicos. Portanto, é função do estado selecionar os indivíduos que serão revestidos de autoridade para manter a ordem, e mais do que isso, o representarão perante a sociedade.

Os sistemas de crenças e de valores da comunidade discursiva jurídica são observados também de perto, tanto pela OAB quanto pelo Estado, através dos Poderes legislativo e Judiciário. Pela OAB porque esta instituição trata de perto de tudo o que diz respeito aos membros da comunidade. Por exemplo, a instituição estipula numa tabela os valores a serem cobrados pelos serviços dos membros, que deve servir de parâmetro. Com isso a instituição tenta promover uma equiparação de preços e evita que haja uma concorrência entre os seus membros. Quanto à participação do Estado, percebe-se que como os operadores do Direito são os indivíduos que fazem o papel do Estado perante a sociedade numa determinada situação onde há reclamação de direito, os dois poderes cuidam, através das normas, para que não haja inversão de valores.

O quarto critério trata da seleção crescente de gêneros utilizados no alcance de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos, e esse critério aplicado à

⁴ De acordo com Silva (1980), várias serão as designações dadas às audiências. Como por exemplo, na linguagem do Direito Processual, audiência é sessão, ou o momento em que o magistrado atende ou ouve as partes, e profere decisões acerca das questões. (pág. 193).

comunidade discursiva jurídica é um dos que mais se adequam a essa comunidade. Podemos citar como uma seleção crescente de gêneros próprios dessa comunidade, as peças de um processo, seja ele penal ou civil. A organização das peças, ou usando os termos jurídicos, dos autos, obedecem a uma ordem crescente no que diz respeito às pessoas que são envolvidas na sua elaboração.

Essas peças ou autos são sempre textos escritos referentes a cada uma das etapas do processo. É importante ressaltar que esse aspecto é decorrente de uma máxima do Direito que, diz: *o que não está escrito não existe no mundo do Direito*. Na verdade, é uma característica do Direito brasileiro transformar todos os eventos jurídicos em peças escritas, visto que, no Brasil, ainda não servem de prova depoimentos orais. As peças também obedecem a uma ordem cronológica, visto que cada uma refere-se a um evento jurídico que a antecede. O conjunto dessas peças forma um processo, que é identificado por um número atribuído pelo órgão jurídico responsável.

Existe também uma ordem hierárquica das peças constituintes de um processo. Por exemplo, um processo tem início com uma Petição Inicial, que pode ser seguida de uma Contestação. Essa Contestação pode ser seguida por Despachos, que por sua vez devem ser seguidos de Documentos Comprobatórios. Na seqüência temos a Sentença que pode ser a peça final de um processo, caso não haja recorrência por uma das partes, e se houver, teremos então o Acórdão. Até a sentença, os eventos acontecem na primeira instância, passando depois para a segunda instância que corresponde a outro patamar⁵ (Carrasqueira, 2001: 73). Dentro dessa organização percebe-se que a seleção crescente de gêneros obedece rigorosamente aos objetivos que se propõem e seguem a hierarquia da comunidade.

Essa hierarquia da comunidade discursiva jurídica está atrelada não só à questão do saber específico propriamente dito, mas à questão da autoridade. Em outras palavras, o membro da comunidade deve estar revestido do “poder dizer”. Deve estar revestido de autoridade para proferir seu discurso, e que é acatado como verdade, juridicamente estabelecida. A noção de patamar em Carrasqueira (2001), traz essa conotação de hierarquia, quando sobrepõe um sobre os outros.

Outro aspecto relevante dos gêneros utilizados pelos operadores do direito, diz respeito à padronização. Isto é, os gêneros jurídicos refletem a formalização que circunda a comunidade. São previstos pelos códigos, o que de certa forma, inibe a criatividade, pois o enunciador deve-se cingir à legislação vigente no país.

O quinto critério estabelecido por Swales (1990) versa sobre a terminologia já adquirida, ou ainda em formação, e diz respeito à especialização lexical existente dentro de uma comunidade discursiva. A comunidade em tela é pródiga neste aspecto. Segundo a OAB-CE, existem cerca de 13.000 (treze mil) termos jurídicos em português, e cerca de 2.500 (dois mil e quinhentos) termos em latim, que são, amplamente, utilizados pelos operadores do direito.

⁵ Segundo a autora, o discurso judiciário pode ser dividido em três patamares discursivos: um pré-judicial e dois judiciais (primeira e segunda instância). (pág. 73).

Essa estatística reforça um dos objetivos do Direito, que visa, através da precisão das palavras, atingir a clareza das idéias. Isto é, todo e qualquer sistema jurídico, para atingir plenamente seus fins, deve cuidar do valor nocional do seu vocabulário técnico, e estabelecer relações semântico-sintáticas harmônicas e seguras na organização do pensamento.

O sexto e último critério trata da estrutura hierárquica da comunidade discursiva. Esse critério, quando aplicado à comunidade discursiva jurídica, não oferece dificuldades para que seja feita a identificação dos membros observando a posição que cada um assume dentro da comunidade. Constituída por advogados, delegados, promotores, juízes, desembargadores e ministros, essa comunidade caracteriza-se pelo alto padrão de organização e hierarquização imposto pela instituição do Direito.

A organização da comunidade em estudo consiste no regime legal de constituição do Poder Judiciário. Define-se como regime legal o conjunto de normas que constituem e atribuem competência aos órgãos do Poder Judiciário. O Poder Judiciário é dimensionado em dois aparelhos: o Federal e o Estadual, sendo que cada Estado-membro tem competência para legislar sobre sua organização judiciária (cf. art. 125, CF).

A organização judiciária compreende (art. 6º, Lei 5.621/70):

1. Constituição, estrutura, atribuições e competência dos Tribunais, bem como dos seus órgãos de direção e fiscalização
2. Constituição, classificação, atribuições e competência dos Juízes e Varas
3. Organização e disciplina da carreira dos magistrados
4. Organização, classificação, disciplina e atribuições dos serviços auxiliares da justiça, inclusive tabelionatos e ofícios de registros públicos.

Uma das marcas do gênero é a sua relação com a comunidade discursiva. Sendo assim, podemos supor que não existem gêneros universais, no sentido geográfico do termo, visto que as comunidades discursivas são constituídas de signos, e estes são objetos ideológicos, portanto, as comunidades são ideológicas. O gênero jurídico acórdão vincula-se à constituição de uma comunidade discursiva própria, vinculada a uma esfera de atividade própria, o que lhe garante o estatuto de gênero textual. Uma das características dessa esfera é a de ser constituída por enunciadores pertencentes às classes mais poderosas.

A segunda instância, esfera de atividade onde se dá o acórdão, diferencia-se de qualquer outra dentro do âmbito jurídico, visto que nela a questão deixa de ser entre cidadãos, ou entre cidadão e Estado (na medida em que se questiona a decisão de um juiz, que é a voz do Estado), e passa a ser entre vozes do Estado. Esse fato diz respeito à própria natureza genérica do acórdão, que se coloca na seqüência responsiva provocada por um recurso, que responde a uma sentença.

Quanto ao papel dos enunciadores do acórdão, há de se ressaltar o papel do relator, que é o principal enunciatador. A função de relator é temporária e cambiável, visto que, a cada processo/recurso um dos desembargadores, componentes de uma

turma de julgamento, assume essa função. Sendo assim, o nome do relator consta no acórdão, e a sua voz é a voz da instituição a que pertence, ou seja, sua voz e instituição passam a ser uma só coisa. Tanto é assim que quando um acórdão se torna objeto da jurisprudência⁶, não se pensa no indivíduo que o escreveu e, sim, na instituição de que deriva.

Como se pode ver, a comunidade discursiva do acórdão é constituída por membros que detêm o mesmo saber e estão revestidos da mesma autoridade, mas que não conseguem se constituir em um único enunciador. Um exemplo disso é a cisão enunciativa quando há voto vencido, em que os três desembargadores não conseguem se constituir em um único enunciador .

4. Conclusão

Por sermos leigos em Direito, ao iniciarmos nossa análise do gênero acórdão, não conseguíamos se quer entender do que se tratava os textos. As dificuldades foram tantas, que tivemos que pedir ajuda junto a especialistas da área. Através dessas pessoas, tivemos acesso a um material bibliográfico, que foi de fundamental importância para promover diversos esclarecimentos, não só com relação ao gênero, mas principalmente, com relação aos seus produtores e aos rituais que permeiam os eventos, que têm como produto final os textos jurídicos.

A observância dos critérios swalesianos de comunidade discursiva e de gênero, norteou toda a análise empreendida, visto que, sem o conhecimento dos procedimentos, dos objetivos, dos recursos e de mais outras tantas características próprias desta comunidade, não teria sido possível interagirmos com o gênero jurídico acórdão.

Não podemos afirmar que a imbricação dos critérios e/ou dos conceitos de gênero e comunidade discursiva se dá para todo e qualquer gênero. Mas acontece com o gênero jurídico acórdão, e acreditamos que para a grande maioria dos gêneros produzidos por comunidades extremamente fechadas e institucionalizadas, se dá de forma total.

5. Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

⁶ Entende-se a jurisprudência como sábia interpretação e aplicação das leis a todos os casos concretos que se submetem a julgamento da justiça. Não se forma isoladamente, isto é, pelas decisões isoladas. É necessário que se firme por sucessivas e uniformes decisões, constituindo-se em fonte criadora de Direito e produzindo um verdadeiro *jus novum*. (Silva, 1980: 902).

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.(Tese de Doutorado)

BITTAR, Eduardo C. B. *linguagem jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2001.

CARRASQUEIRA, Maria H. J. *As vozes da lei: vida x capital. Subsídios ao estudo do acórdão enquanto gênero polêmico*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2001.

CATUNDA, Elisabeth L. A comunidade discursiva jurídica. Comunicação apresentada por ocasião do III Congresso Internacional da ABRALIN – Rio de Janeiro, 2003.

PETRI, Maria J. C. *Argumentação Lingüística e discurso jurídico*. São Paulo: Plêiade, 2000.

_____. *O Direito e seu discurso: falar o Direito – O direito de falar*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, 2001.

SILVA, De P. *Vocabulário Jurídico*. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

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

_____. *Re-thinking genre: another look at discourse community effects*. Comunicação apresentada em Re-thinking Genre Colloquium, Ottawa: Carleton University, 1992 (inédito).

“Carta do leitor: uma fonte de motivação para a produção textual e à leitura”

Elizabete Matilde **Dulz**

betydulz@bol.com.br

Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literaturas.

Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – FAFIUVa

Praça Coronel Amazonas s/n, centro;

União da Vitória - Pr

CARTA DO LEITOR: UMA FONTE DE MOTIVAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL E À LEITURA

Elizabete Matilde Dulz¹

Orientador: Prof. Dndo. Acir Mário Karwoski

RESUMO: O contexto social em que estamos inseridos exige que os professores de Língua Portuguesa repensem suas metodologias e conteúdos. Os alunos precisam aprimorar a utilização da língua em atos comunicativos. Se cada gênero tem por finalidade um fazer lingüístico, então a utilização destes em sala de aula é imprescindível. Além de uma breve definição de gênero textual e sua relação com a sociedade, o presente artigo traz abordagens teóricas e práticas de como o gênero carta do leitor pode contribuir para a motivação dos educandos na produção textual e leitura.

PALAVRAS-CHAVE: gênero textual; carta do leitor; comunicação; motivação; sala de aula.

GÊNEROS TEXTUAIS

A teoria dos gêneros textuais foi definida inicialmente por Bakhtin (1953/1992) como um conjunto de enunciados que têm uma certa estabilidade e finalidade. Para o autor a variedade de gêneros é infundável e variável, pois depende das atividades humanas que se realizam com, ou por meio da linguagem. “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” (idem, p. 282).

Grandes teóricos retomaram estes pensamentos, ampliando-os inclusive, pois agora se tem a definição dos principais gêneros utilizados nas mais diversas práticas comunicativas. Para Marcuschi (2005), o que mais importa é o ato comunicativo que se realiza por meio do gênero e menos as enunciações de atributos dos modelos e estruturas. É certo que todo gênero possui uma estrutura mais ou menos estável, mas são mais pertinentes as características sócio-históricas-comunicativas e funcionais. Toda pessoa que domina a linguagem, já possui internalizado vários gêneros discursivos e estes ajudam-na a determinar uma ação, a direcionar a fala ou leitura, pois ao entrar em contato com o texto o indivíduo já conhece a sua finalidade e pode prever parcialmente, que informação vai receber ou terá que dar.

É importante que se distinga gênero de tipologia textual. Seguindo a linha teórica de Marcuschi (2002), a língua é utilizada para praticar um ato social e histórico constituindo uma realidade. Todo ato comunicativo se dá por meio de algum gênero, o qual se define, principalmente, por características sócio-comunicativas. Os tipos textuais, por sua vez, são seqüências lingüísticas determinadas, predominantemente, por aspectos sintáticos, lexicais, relações lógicas e tempos verbais. Os gêneros são designados pelo conteúdo, estilo, canal, função e composição, e constituem um conjunto amplo. Já os tipos textuais restringem-se, basicamente, em narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo e são definidos por traços lingüísticos predominantes.

Utiliza-se a linguagem, seja na forma oral ou escrita, para as mais diversas finalidades instituídas como práticas sociais. Não se pode falar ou escrever aleatoriamente, tem-se formas mais ou menos estáveis para cada finalidade comunicativa – os gêneros. Por isso, “[...] a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo como a linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem” (MARCUSCHI, 2005, P. 17).

¹ Curso de Especialização / FAFI-UVa

OS GÊNEROS E A SOCIEDADE

Pessoas que se destacam na sociedade são, em sua maioria, eficientes em se tratando de comunicação, sabem falar ou escrever adequadamente a cada circunstância, têm domínio sobre gêneros orais e escritos distintos e, conseqüentemente, uma noção preliminar do que vai dizer ou ouvir no discurso em que está inserido.

Segundo Marcuschi (2002, p. 35):

Considerando que os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas.

A escola deve possibilitar ao aluno o domínio dos gêneros que não são por ele acessíveis, ou o são de maneira insuficiente. É interessante que o educando tome conhecimento do todo que envolve o texto, ou seja, dos elementos verbais e não verbais, incluindo os aspectos gráficos. Assim ele terá mais segurança na produção discursiva e mais discernimento como receptor. Segundo Lopes-Rossi (2002), os objetivos de leitura serão mais específicos quanto maior for o domínio do gênero, o que também facilita um posicionamento crítico em relação ao texto lido. Como a sociedade é bombardeada constantemente por informações as mais diversas, as inferências do texto ajudam a direcionar a leitura a dadas necessidades. O título, subtítulo e representações gráficas já contêm a informação essencial, o corpo do texto vai apenas acrescentar detalhes.

Já como emissor, para fazer um bom discurso, é preciso considerar o público alvo e a quantidade e qualidade das informações oferecidas. O professor de língua materna precisa ser consciente de que trabalhando com os gêneros emergentes na sociedade pode contribuir para despertar o senso crítico e interativo dos alunos.

O GÊNERO CARTA DO LEITOR

A carta do leitor está inserida no contexto jornalístico em seção fixa de jornais e revistas, intitulada comumente cartas, cartas do leitor, cartas à redação e coluna do leitor. Segundo Dias (2004, p. 151-152), elas “em geral, caracterizam-se por: representar reações individuais a reportagens publicadas nos jornais, conter críticas, solicitações, sugestões, informações e elogios, conter nome e endereço do autor, de quem assume a responsabilidade legal de seu conteúdo”. Observa-se ainda, que ao se tratar de emissor público, é especificado o cargo que ele ocupa.

Das cartas endereçadas à redação, apenas algumas são disponibilizadas para leitura do público, ou seja, nem todas são publicadas, há uma triagem, sendo escolhidas opiniões distintas, mas que sejam condizentes com o assunto em questão e com o posicionamento do jornal/revista. Os textos das cartas devem ser concisos e curtos, pois, conforme Bezerra (2002), em virtude do direcionamento argumentativo ou espaço físico da seção, podem ser parafraseadas ou resumidas, podendo, portanto, ter informações eliminadas, o que pode resultar na alteração da idéia central da enunciação.

Normalmente, as cartas do leitor de revistas direcionadas a pessoas adultas e que trazem tópicos de interesse nacional, como “Veja”, “Época”, dentre outras, caracterizam-se por apresentar comentários sobre os artigos publicados em edições anteriores, apresentando, muitas vezes, o posicionamento do emissor em relação ao tema abordado. Para Dias (2004, p. 152), “a carta do leitor é um posicionamento social”. É solicitado para que, além do nome, os autores das cartas coloquem o local (cidade e estado) onde residem, pois desta forma a redação da revista pode obter dados com relação ao impacto causado pela reportagem em diferentes regiões.

Alguns jornais disponibilizam o referido espaço, para que o leitor comente fatos diversos sem que estes tenham obrigatoriamente relação com os assuntos ou seções publicados, é o que se

pode intitular “carta de opinião livre”, as quais podem apresentar protestos, indignação ou agradecimentos a autoridades, não sendo obrigatória a identificação do emissor. Estão normalmente em jornais de circulação local.

A CARTA DO LEITOR EM SALA DE AULA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), propõem o trabalho com gêneros textuais em sala de aula como uma forma de aperfeiçoar o aprendizado da língua materna, ou seja, expor a prática social efetuada com os diversos discursos. Para Marcuschi (2002), todo ato comunicativo é efetuado por meio de algum gênero, e a escola precisa enfatizar esta comunicação, evitando forçar o trabalho com textos que só circulam no ambiente desta instituição. Toda pessoa que domina a linguagem, já possui internalizado vários gêneros discursivos, cabe a escola ampliar este número e também o conhecimento dos já adquiridos. A disciplina de Língua Portuguesa precisa ter por finalidade instruir o aluno para que ele saiba utilizar a língua nos mais variados aspectos, o que será mais facilmente atingido se eles conhecerem e saberem utilizar uma gama ampla de gêneros discursivos. Conforme Cristóvão e Nascimento (2004), a definição de gênero pressupõe o emissor e o receptor, o lugar e o momento da produção, sendo também determinado pelo contexto sócio-subjetivo, pressupondo o lugar social e o objetivo do enunciador e do enunciatário. Portanto, o aluno precisa saber para quem escreve, por quê e em que circunstâncias.

O gênero carta do leitor possui uma finalidade comunicativa sendo, em sala de aula, uma oportunidade de trabalhar a escrita e a leitura socialmente contextualizadas. O que é também uma fonte de motivação para os educandos, pois o seu texto poderá vir a ser publicado e, conseqüentemente lido por muitas pessoas. Pode haver ainda, um interesse maior, por parte do aluno, na leitura de revistas e jornais, pois ele terá curiosidade em saber se sua carta, ou a de colegas, está impressa, e ao manusear o material certamente será atraído por outros temas ou seções. Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), faz-se necessário que o professor apresente de maneira clara quais os objetivos a serem alcançados com o trabalho em questão, o aluno precisa, dentre outros conhecimentos e procedimentos, ter em mente um destinatário visado. O educador deve trabalhar de diversos modos e com variadas produções para que o estudante possa perceber as dificuldades que encontra no gênero e superá-las. Para Mello (2002) no primeiro contato do aluno com o texto é conveniente evitar cópias xerocopiadas, para que ele perceba o gênero como algo autêntico e não como algo preparado apenas para a sala de aula. Posteriormente, o professor pode levar cópias para que todos acompanhem a leitura e, em seguida, solicitar produção escrita. “O conhecimento do agente produtor sobre a sua situação de ação e as representações que faz do gênero o levará a mobilizar recursos que fazem desse texto uma adaptação do gênero modelo” (NASCIMENTO, 2004, p.171).

Posteriormente ao domínio comunicativo do gênero, o professor pode utilizá-lo para fazer um elo com a gramática utilizando-se das formas verbais ou ortográficas ligadas àquele gênero. Há uma probabilidade de que estes elementos serão mais bem assimilados, uma vez que não estarão sendo trabalhados isoladamente. Os erros mais freqüentes dos alunos podem dar uma base sobre o que ensinar em ortografia, coesão e outros tópicos. Porém, seguindo as linhas teóricas de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 117):

A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. [...] Preocupado sobretudo com a ortografia, [o aluno] perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem.

Enfim, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, contribui para a motivação dos educandos, pois utiliza textos que ele conhece ou ao menos vê circulando na esfera social. O gênero carta do leitor além de despertar o interesse dos alunos, pode contribuir para despertar o

censo crítico, já que ele vai ter acesso a opiniões diversas, em estilos variados, sobre temas atualmente comentados em âmbito nacional, e aos quais ele, muitas vezes, não tem contato fora da sala de aula.

RELATO DE EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Este artigo é parte integrante, adaptado do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Os gêneros textuais: carta do leitor, carta social e *e-mail*”, realizado na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras na cidade de União da Vitória – Pr. O projeto foi desenvolvido no Colégio Estadual Bernardina Schleder do mesmo município, em uma 7ª série do ensino fundamental.

Com relação ao trabalho com cartas do leitor, num primeiro momento, com o auxílio de transparências e de jornais e revistas para demonstração, foi explicado o que é, quais as finalidades e onde circulam estes textos. Uma transparência apresentava tópicos para auxiliar na explanação, outra mostrava uma seção da Revista “Veja” (“ARC”) com as referidas cartas dos leitores. Foi comentado a respeito do conteúdo dessas cartas, dando abertura para que os alunos participassem da discussão. Após, foi entregue aos alunos cópias xerocopiadas de um artigo da Revista “Veja” (“As cotas e a história nacional”) de Luiz Felipe de Alencastro (2003, p. 20). Depois da leitura silenciosa foi debatido sobre o assunto abordado e os alunos, em duplas, escreveram um texto comentando o tema (carta do leitor). Houve interesse e intensa participação e curiosidade, por parte dos alunos por estarem trabalhando com textos e temas presentes fora do ambiente escolar.

Nas aulas seguintes foi explicado sobre o que é, e onde circulam as cartas do leitor de “opinião livre”, com apresentação de modelos em um jornal local (“Folha do Contestado”). Posteriormente, os alunos produziram, em duplas, “cartas de opinião livre” comentando das necessidades do bairro: construção de uma creche maior, mais segurança e, a grande maioria, pedindo mais opções de lazer para os jovens (quadras de esporte, etc.), outros agradeceram as autoridades locais pela construção do centro comunitário, cuja inauguração havia sido realizada no mês anterior, o qual, segundo os educando traria mais opções de atividades aos adolescentes, evitando que estes ficassem muito tempo nas ruas. Os alunos participaram ativamente, demonstrando grande interesse em falar e escrever sobre suas realidades. Algumas cartas foram enviadas à redação do jornal “Folha do Contestado”.

Com o desenvolvimento do projeto, pode-se perceber que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula pode auxiliar os professores de Língua Portuguesa a amenizar uma das maiores dificuldades encontradas atualmente, que é a falta de interesse dos alunos. A carta do leitor possibilitou que eles vissem um objetivo para escrever e, dessa forma, tiveram grande interesse, principalmente porque puderam expor suas realidades e opiniões. Os estudantes apresentaram, também, interesse pela leitura, em especial pela seção cartas do leitor, inicialmente com o intuito de saber se suas cartas foram publicadas, mas isto pode vir a se tornar um hábito.

Enfim, o mais importante, é que o aluno aprenda a fazer uso da linguagem nos seus mais variados aspectos, o trabalho com gêneros textuais permite-lhe experiências com os mais diversos atos de comunicação.

BIBLIOGRAFIA

ALENCASTRO, L. F. de. As cotas e a história nacional. **Revista Veja**, ano 36, n. 11, 19 de março de 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes: 1953/1992.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SET, 1998.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Modelos didáticos de gêneros: questões teóricas e aplicadas. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

DIAS, M. P. L. Gêneros textuais na prática de ensino no ensino fundamental e médio. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

JORNAL FOLHA DO CONTESTADO, Seção "Leitor escreve", Ano 2, n. 19, 03 de junho de 2004.

LOPES-ROSSI, M. A.G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, Pr: Kayguange, 2005.

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

MELLO, A. A. Crítica de música: caracterização do gênero para leitura e escrita na escola. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

NASCIMENTO, E. L. A transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

REVISTA VEJA, seção "Arc", ano 36, n. 5, 05 de fevereiro de 2003.

REVISTA VEJA, seção "Cartas", ano 36, n.11, 19 de março de 2003.

REVISTA VEJA, seção "Cartas", ano 36, n. 12, 26 de março de 2003.

BLOG: UM GÊNERO TEXTUAL A SER DESCONSTRUÍDO E DESCRITO NA ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

Cláudia Cristina Gatti FÉLIS¹

RESUMO

Partindo dos pressupostos que subjazem à pesquisa intitulada “Gêneros textuais no ensino médio: uma abordagem para o ensino de língua portuguesa desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina, que tem por base propostas advindas de estudiosos da Universidade de Genebra (Bronckart, 1997/2003; e Dolz e Scheneuwly, 1998), assim como de outros investigadores que vêem o gênero como objeto de ensino, pretende-se apresentar nesta comunicação resultados parciais da análise e descrição do gênero textual blog. As pesquisas sobre os gêneros digitais como o *blog* se justificam pelo fato de que esses *diários virtuais* têm se tornado uma ferramenta muito popular entre jovens e já fazem parte de sua vida cotidiana.

BLOG: A LITERAL LINE TO BE DISJOINTED AND DESCRIBED IN THE BOARDING OF INTERACIONISM SOCIAL-DISCURSIVE

ABSTRACT

Leaving of the purpose that implied the intitled research "Literal lines in the medium school: a boarding for Portuguese education, developed in the State University of Londrina, who has for base proposals happened of studios of the University of Geneva (Bronckart, 1997/2003; and Dolz and Sheneuwly, 1998), as well as of other investigators that see the literal line as education object, what is intended to present in this communication is the resulted partial of the analysis and description of the literal line blog. The research on the digital lines as blog is justified from the fact of that these daily virtual ones are have become a very popular tool between young and already is part of its daily life.

1 Introdução

A necessidade de implementação dos PSN para fundamentar o ensino da língua materna nos gêneros textuais desencadeou, nos últimos anos um grande volume de pesquisas que visam analisar e descrever gêneros a partir dos textos heterogêneos que os configuram e apresentam possibilidades didáticas para o uso dos textos enquanto modelos de referência de um determinado gênero. O nosso trabalho se configura tendo em vista esses objetivos: analisar e descrever para construir um modelo didático que possa ser utilizado para aproveitar as dimensões ensináveis de um gênero textual. Por conhecermos o contexto de ensino/aprendizagem de línguas na escola pública do ensino médio e por reconhecermos a dificuldade de ensinar qualquer disciplina, e na tentativa

¹ Mestranda UEL

de contribuir para tornar a tarefa do professor menos árdua, buscamos as bases teórico-metodológicas da teoria da enunciação bakhtiniana que fundamentam a noção de gênero e, a partir do interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart (1997) e outros estudiosos do grupo de Genebra (Dolz, Schneuwly e outros), trabalhamos na construção de um modelo didático do gênero blog, tendo em vista a enorme atração que esse gênero desperta nos internautas, em sua maioria jovens frequentadores das aulas no Ensino Médio.

2 O modelo didático de gênero

Para a elaboração de um modelo didático de gênero, nossa pesquisa segue os passos apontados por Dolz e Scheneuwly) que recomendam a observação dos seguintes elementos:

- a) os resultados de aprendizagem esperados e expressos nos documentos oficiais;
- b) os conhecimentos existentes, lingüísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicólogos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros).
- c) a determinação das capacidades mostradas dos aprendizes que, segundo o autor, permitem esboçar alguns contornos da *zona proximal de desenvolvimento*.

Tais conjuntos de dados em interação uns com os outros, permitem a elaboração daquilo que definimos como um “ modelo didático de gênero”.

O surgimento da Internet trouxe um leque de gêneros digitais: *e-mail*, reportagens, bate-papo virtual, aulas virtuais, *orkut*, *blog* etc, que se tornaram práticas de linguagem diária na vida moderna.

As pesquisas sobre os gêneros digitais como o *blog* se justificam pelo fato de que esses *diários virtuais* têm se tornado uma ferramenta muito popular entre jovens e já fazem parte de sua vida cotidiana. O *blog* surge como um novo gênero a ser descrito e explorado, sai da internet e migra para a sala de aula, passa de diário íntimo da rede para uma ferramenta a mais para o professor, o que tem ocasionado uma mudança na tradicional concepção de letramento, pois ao pôr em funcionamento novas formas de interação, a Internet trouxe o conceito de letramento digital que pressupõe a capacidade de um indivíduo capaz de atribuir (e produzir) sentidos as mensagens que circulam no meio digital. Segundo Marcusch (2002) os gêneros são entidades sócio-discursivas e formas de ação social concretizadas em qualquer situação comunicativa, “surgem emparelhados a necessidades interacionais em todas as atividades sócio-culturais, bem como na relação com renovações tecnológicas”, o que é permitido, considerando-se a grande quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à escrita. Hoje, observa-se a explosão de novos gêneros orais ou escritos e formas de comunicação circulando na *internet*, pelo telefone, rádio, na mídia impressa, na TV. Daí surgem formas discursivas novas, como editoriais, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, *e-mail*, reportagens, bate-papo virtual, aulas virtuais, *orkut*, *blog* etc.

3 Blog: um gênero textual digital

Blog vem da abreviação de *weblog*: *web* (tecido, teia, também usado para a designar o ambiente de *Internet*) e *log* (diário de bordo). É uma ferramenta do mundo

virtual que permite aos usuários colocar conteúdo na rede e interagir com outros internautas. Os *blogs* surgiram em agosto de 1999 com a utilização do *software* Blogger, da empresa do norte-americano Evan Williams. O *software* fora concebido como uma alternativa popular para a publicação de textos *on line*, uma vez que a ferramenta dispensava o conhecimento especializado em computação. A facilidade para a edição, atualização e manutenção dos textos em rede foram, e são, os principais atributos para o sucesso e a difusão dessa chamada ferramenta de auto-expressão. A ferramenta permite, ainda, a convivência de múltiplas semioses, textos escritos, imagens (fotos, desenhos, animações) e som (músicas).

Vários *blogs* são pessoais, exprimem idéias ou sentimentos do autor. Outros são resultados da colaboração de um grupo de pessoas que se reúne para atualizar um mesmo *blog*. Alguns *blogs* são voltados para a diversão, outros para o trabalho (discussão de projetos e apresentação de soluções), outros, ainda, para pesquisas e há, até mesmo, os que misturam tudo.

Hoje a globalização nos coloca frente a frente com uma nova ordem mundial: a tecnocracia, que nos coloca como desafio de uma forma, no mínimo diferente, de abordar os materiais legíveis e, por conseguinte, interpretar o mundo.

Quando falamos de textos produzidos na *Internet*, temos que falar em hipertexto. Para Xavier, (2004, p.171) *hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade*.

Na escala sócio-histórica os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais em função de seus objetivos e interesses; essas informações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis: os gêneros textuais. Os gêneros de textos ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores sendo assim, o *blog* já se encontra indexado com valores sociais (ideológicos) que lhe são atribuídos pela sociedade onde circulam.

Para Marcuschi (2004, p.15) “*fato inconteste é que a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita*”. Sendo o *blog* objeto de estudo deste trabalho, um gênero textual ligado à *Internet* e fundamentalmente baseado na escrita, devemos fazer algumas considerações: para produzir um texto, o agente deve mobilizar suas representações sobre o contexto de ação (de linguagem) dessas representações emergem os conteúdos temáticos referentes (temas) a serem verbalizados no texto. Segundo Bronckart (1997/2003) pode-se considerar todo gênero por três dimensões essenciais:

- 1) os conteúdos que são dizíveis por meio dele (referentes); a estrutura composicional particular dos textos pertencentes ao gênero;
- 2) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são traços do enunciador,
- 3) os conjuntos particulares de seqüenciais textuais e de tipos discursivos que formam sua leitura.

A comunicação pelas tecnologias digitais são de grande interesse nos mais variados campos de estudo. No campo da Lingüística, por exemplo, vários estudos já foram feitos a respeito de *e-mails*, *bate-papos virtuais*, *aulas virtuais*, *home-pages*. Mas há, ainda, muito a ser estudado e explorado pela Lingüística Aplicada, em termos de sua influência positiva no aprendizado de nossos alunos.

4 Blog, um gênero textual emergente.

Segundo Bronckart (1997), as produções de linguagem devem ser consideradas “em sua relação com a atividade humana em geral.”(p.107). O agente produtor deve “colocar em interface o conhecimento sobre sua situação de ação e sobre os gêneros de texto, tal como são indexados no intertexto e tal como mobilizam os recursos e os pré-constitutos particulares de uma língua natural.” (p.108); Esse processo acaba na produção de um texto empírico – produto de uma ação de linguagem.

Em nosso trabalho, para a análise e descrição de um corpus de textos de um gênero, partimos da análise das condições de produção e, a partir daí, passa-se à análise do que Bronckart (1977) denomina de “arquitetura interna” dos textos. O blog se inscreve no quadro das atividades de uma formação social, isto é, no quadro de uma interação comunicativa que implica o mundo físico (o lugar onde se localiza o computador do internauta geralmente ocupado apenas por ele, o que dá privacidade à ação que empreende) e o mundo social (normas, regras interacionais, valores) e, o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir no sentido de “criar” uma imagem positiva nos destinatários: inteligente, culto e moderno). Esse contexto também pode ser decomposto nos quatro parâmetros a seguir:

* O lugar social em que os blogs são produzidos: tanto em casa, quanto na escola, num cybercafé ou em *lanhouses*. Podendo ser modificado diariamente ou conforme o *blogger* achar melhor. Não há como definir com precisão o lugar geográfico da produção do blog. O *blogger* pode “criar” o lugar de onde está escrevendo. Segundo Komesu (2004, p.116), no caso dos blogs, não há um dispositivo automático da ferramenta que exponha o lugar de onde se escreve.

* Posição social do emissor, que lhe dá o estatuto de enunciador. O blog, ao intermediar uma interação social, é um indicador de relações sociais em que as relações de poder precisam ser o mais possível mascaradas, sob pena de que o *blogger* não encontre interlocutores para o exibicionismo da sua vida privada, seus pensamentos, idéias e tudo o mais que deseja expressar na internet, Segundo Komesu (2004), aquele que escreve sobre si para relatar acontecimentos íntimos. Se a imagem de si que irradia do texto for a de um enunciador prepotente, antipático, certamente não obterá a atenção do Outro.

* A posição social do receptor que lhe dá seu estatuto de destinatário. O enunciador visa uma interatividade “sem fronteiras” que dá uma imagem nebulosa do *blogger*: este tanto pode ser uma criança “navegando” livremente, um adulto curioso, ou um jovem que aceita ser parceiro de uma interação que coloca em evidência os mais diferentes temas para que eles sejam compreendidos e discutidos pelo Outro. O importante para o enunciador é que sua mensagem circule e ocupe o espaço da rede.

4.1 O plano textual global

Na infra-estrutura geral do texto, Bronckart (1997) localiza o *plano geral* referindo-se a ele como sendo “a organização do conteúdo temático que se mostra visível na leitura e é decodificável em um resumo.

Em relação ao gênero blog, o plano geral se apresenta assim:

a) No cabeçalho é apresentado o nome e um resumo do tema do diário.

- b) As laterais são usadas, em geral, para mostrar o perfil do dono do blog e seus contatos e, ainda, arquivos de textos e fotos já publicados, além de endereços e comentários recomendados pelo blogueiro.
- c) O texto que se apresenta vem acompanhado de assinatura, data e horário em que foi escrito. O dono do blog coloca também atalhos para que o leitor possa encontrar outros textos com o mesmo tema, ou aos quais o texto principal faz alusão.
- d) Há um espaço para que o leitor do blog deixe seu comentário.

Os blogs podem apresentar muitos desenhos, figuras, letras “animadas”, inúmeros tipos de recursos são oferecidos aos *bloggers*, e estão ao alcance de todos que procuram um site para a construção do seu próprio blog. Os temas encontrados nos blogs são tão diversos quanto o horizonte ideológico dos “autores”, tudo depende da faixa etária do *blogger* e da intenção que ele teve ao criar o seu blog. Para alguns é mais uma forma de divertir-se e comunicar-se através da Internet, para outros uma ferramenta de trabalho e um espaço a mais para divulgações e discussões.

A partir de Marcuschi (2004, p.34) o quadro abaixo procura organizar algumas características do blog e o situa entre os gêneros digitais.

DIMENSÃO	ASPECTO	GÊNEROS EM AMBIENTES VIRTUAIS										
		E-mails	Chat aberto	Chat reservado	Chat agendado	Chat em sítios privados	Entrevista c/ convidados	E-mails educacionais	Aula chat	Video-conf. Interativas	Listas de discussão	Endereços eletrônicos
Relação Temporal	Síncrona	-	+	+	+	+	+	-	+	+	0	-
	Assíncrona	+	-	-	-	-	-	+	-	-	0	+
Duração	Indefinida	-	+	+	+	+	-	-	-	-	0	+
	Rápida	?	0	+	-	-	-	-	-	?	0	-
	Limitada	+	-	-	-	-	+	+	+	+	0	-
Extensão do Texto	Indefinida	-	+	+	+	+	+	-	-	-	0	0
	Longa	-	-	-	+	-	0	+	-	+	0	0
	Curta	+	+	+	-	+	0	-	+	-	+	-
Formato Textual	Turnos encadeados	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-
	Texto Corrido	+	-	-	-	-	-	+	-	-	0	+
	Seqüências	?	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Soltas	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-
	Estrutura Fixa											
Participantes	Dois	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
	Múltiplos	+	+	-	+	-	+	+	+	+	0	+
	Grupo Fechado	+	-	-	+	-	-	+	+	+	0	-
Relação dos Participantes	Conhecidos	+	-	0	+	0	-	+	+	+	0	*
	Anônimos	-	+	0	-	0	+	-	-	-	0	-
	Hierarquizado	?	-	-	-	-	+	+	+	-	0	-
Troca de Falantes	Alternada	-	+	+	+	+	+	-	+	0	-	0
	Inexistente	+	-	-	-	-	-	+	-	-	0	-
Função	Interpessoal	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+
	Lúdico	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+
	Institucional	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	-
	Educacional	-	-	-	-	-	-	+	+	+	0	-
Tema	Livre	+	+	+	+	+	+	-	-	-	0	+
	Combinado	+	-	-	0	-	-	+	+	+	0	-
	Inexistente	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-
Estilo	Monitorado	0	-	-	-	-	-	+	0	+	0	-
	Informal	0	+	+	+	+	+	+	+	-	0	+
	Fragmentário	-	+	+	+	+	+	-	-	-	0	0

DIMENSÃO	ASPECTO	GÊNEROS EM AMBIENTES VIRTUAIS											
		E-mails	Chat aberto	Chat reservado	Chat agendado	Chat em s/s privadas	Entrevista c/ convidados	E-mails educacionais	Aula chat	Video-conf. Interativas	Listas de discussão	Endereços eletrônicos	BLOGS
Canal/Semioses	Só texto escrito	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	-
	Oral e Escrito	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	0
	Texto e Imgm	0	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+
	C/ Paralinguag	0	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+
Recuperação de mensagem	Por gravação	+	-	-	+	-	-	-	-	0	+	+	-
	Voláteis	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-

Legenda 1: Sinais para a marcação dos traços: + = presença; - = ausência; 0 = irrelevância do traço para a definição do gênero; ? = indefinição quanto à presença e relevância

No caso dos blogs pode haver uma assimetria, pois todos os que se integram com o/a blogueiro (a) sabem que ele/ela é, mas o contrário não é verdadeiro, pois pode haver anonimato de quem entra em contato com ele/a.

O quadro demonstra o que afirma Marcuschi (op cit), sobre o fato de que os gêneros virtuais têm características próprias, o que implica análises independentes. Os estudos sobre gêneros textuais passam a ter uma importância fundamental na caracterização dos gêneros digitais emergentes. Apesar da volatilidade do ambiente em que circulam e da falta de garantia de estabilidade e fixação, comuns no cyber-espço.

Para procedermos à demonstração do plano textual global do gênero, apresentamos um blog, na forma como circula na Internet.

The screenshot shows a Blogger blog interface. At the top, there's a navigation bar with 'Arquivo', 'Editar', 'Exibir', 'Favoritos', 'Ferramentas', and 'Ajuda'. The address bar shows the URL: <http://www.blogs.com.br/frame/go.php?url=http://www.blogs.com.br/diretorio/jump.php?id=41>. The main content area displays a post from 'quarta-feira, 27 de julho de 2005'. The post text is partially obscured by a white box labeled 'Resumo do diário'. To the right, there's a profile sidebar with fields like 'Nome', 'Idade', 'Nível', 'Signo', 'Minhas qualidades', 'Meus defeitos', 'Livros', and 'Música'. Annotations with arrows point to various elements: 'Há também um espaço para deixar comentários' points to the comment section; 'Cada texto vem acompanhado de data e horário' points to the post date; 'Resumo do diário' points to the summary box; and 'Nas laterais, encontram-se recomendações do blogger.' points to the profile sidebar.

5 Considerações finais

As rápidas mudanças tecnológicas dos computadores e da Internet e seus usos no dia-a-dia estão exigindo pesquisas sobre a produção e recepção do gêneros chamados “digitais”, uma vez que o papel da linguagem torna-se central no que diz respeito a envio e recebimento de *e-mails*, nos diálogos mantidos nos *chats*, na construção dos *blogs*, através da qual se materializam as ações do escrevente/leitor das páginas hipertextuais. Levando-se em consideração as exigências dos PCNs e o aparecimento de novos gêneros digitais e suas diversas aplicações, pode-se afirmar que, os estudos lingüísticos sobre a escrita são tomados, no contexto das tecnologias digitais, com curiosidade e muito fôlego, uma vez que as produções ligadas à *Internet* são, fundamentalmente, baseadas na atividade da escrita.

6 Referência Bibliográfica

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1982, p. 275-326.

BONINI, O. **Ensino de Gêneros Textuais**: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. Trabalhos em lingüística Aplicada. Campinas (SP), 2001

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. A. Rachel Machado; P. Cunha (trad.). São Paulo: EDUC, 1999.

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

DIONÍSIO, A. Paiva. Gêneros multimodais e letramento. In: KAROSKI, A.M. et alii. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória (PR): Kaygange, 2005.

DOLZ, Joaquim e Schneuwly, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004

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

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004

CRISTÓVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KAROSKI, A.M. et alii. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória (PR): Kaygange, 2005.

OUTRAS FONTES:

- * Revista Nova escola
- * Internet

Título do Trabalho: DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM GÊNEROS DISCURSIVOS DA MÍDIA IMPRESSA

Autor: Pedro Farias Francelino

E-mail: pedrofrancelino@yahoo.com.br

Instituições:

Universidade Federal de Pernambuco – Aluno de Doutorado em Linguística

Universidade Federal da Paraíba – Professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.

DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM GÊNEROS DISCURSIVOS DA MÍDIA

IMPRESSA

Pedro Farias Francelino (UFPB/UFPE)¹

Introdução

Bakhtin (2000) postula uma diversidade de gêneros discursivos que circulam nas mais diversas esferas da atividade humana. Cada gênero apresenta uma configuração enunciativo-discursiva peculiar, que atende às exigências socioculturais de sua produção, recepção e circulação num determinado grupo social. Este trabalho objetiva refletir sobre a construção dialógica do sentido em charges publicadas na mídia impressa. O material analisado consta de um conjunto de charges extraídas de alguns dos principais jornais brasileiros, em agosto do corrente ano. Os referenciais teóricos adotados são os da Análise do Discurso e da Teoria dos Gêneros, de base enunciativa, sobretudo com os trabalhos de Bakhtin/Voloshinov (1999), Bakhtin (2000) e outros. Percebe-se que a charge se caracteriza como um gênero discursivo cuja função sócio-comunicativa é bem definida no espaço enunciativo onde é situada, uma vez que aparece numa seção do jornal destinada a opinião. Nesse sentido, o processo de constituição e circulação do(s) sentido(s) veiculado(s) por esses gêneros se estabelece de forma bastante peculiar, tanto no que diz respeito ao material semiótico quanto à organização estilística, composicional e discursiva e até mesmo quanto à posição no suporte jornal, em que normalmente aparece próximo ao editorial.

¹ Doutorando em Linguística do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco - UFPB e Professor de Língua Portuguesa e Linguística do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

1. A constituição dialógica da linguagem

Bakhtin e seu Círculo – no que se refere às idéias lingüísticas – inauguraram um novo paradigma de reflexão sobre a linguagem partindo da crítica à hegemonia de duas grandes correntes do pensamento filosófico-lingüístico dominantes em sua época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

A primeira tendência caracterizava-se pelo interesse no ato de fala individual, o que significa dizer que o ato de criação lingüística é semelhante ao ato de criação artística e isso é o que constitui a realidade fundamental da língua, que é vista como um sistema de formas acabado, pronto para ser usado pelos falantes. Wilhelm Humboldt destacou-se como um dos maiores representantes desse pensamento. Essa perspectiva baseava-se na crença de que todos os fatos lingüísticos são explicados por uma psicologia individual, como pregava Wundt e seus discípulos no quadro de uma psicologia empirista. Os adeptos do subjetivismo idealista privilegiavam *a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação* (BAKHTIN, 1999, p. 76).

A segunda tendência – o objetivismo abstrato – defendia a tese de que a língua – concebida como um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais – constitui o verdadeiro objeto de estudo de uma ciência. Nessa perspectiva, o sujeito falante é posto de lado e não interessam suas realizações lingüísticas. A língua, o sistema, basta-se a si mesmo. Trata-se de investigar os aspectos imanentes da língua, que não se reduzem a leis ideológicas e/ou artísticas. A sincronia determina sua abordagem, escanteando a história. A visão de língua que regeu essa tendência é a de uma língua convencional, arbitrária, em que a relação signo–signo no interior de um sistema fechado é o que determina a sua existência.

É a partir da crítica a esses dois sistemas de idéias que Bakhtin propõe o princípio do dialogismo com a essência do funcionamento da linguagem. Ele afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p. 123). (Grifos do autor)

Conforme se percebe, Bakhtin constrói uma reflexão sobre a natureza da linguagem a partir de uma viés sociológico. O aspecto social da linguagem é esboçado, na verdade, desde o redimensionamento da noção de signo lingüístico, que para ele se define pela traço ideológico. Essa concepção de signo ideológico surge como contraponto, na lingüística, à teoria formalista/estruturalista proposta por Saussure e seus seguidores, para quem o signo era imotivado e arbitrário.

No que se refere ao elemento *social*, destaco a perspicácia com que Bakhtin trata o sujeito falante, tema que tem merecido discussões acirradas nas diversas perspectivas teóricas da lingüística contemporânea e que constitui um dos aspectos contemplados no esboço da idéia de dialogia. Para ele, o sujeito se define pelas relações sociais que estabelece com seus interlocutores, no contexto social amplo e imediato das práticas lingüísticas interlocutivas que ocorrem no espaço enunciativo. Isso pode ser evidenciado nas seguintes palavras:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui *justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte*. (BAKHTIN, 1999, p. 113) (Grifos do autor)

Vê-se, dessa forma, que a orientação para o outro é um dos pontos nodais da concepção de linguagem na visão do autor. Bakhtin estabelece no corpo teórico de seus apontamentos a alteridade como constitutiva da linguagem; o sujeito falante elabora suas enunciações em virtude da relação – real ou virtual – que mantém com o(s) parceiro(s) da interação. Essa idéia fica melhor esclarecida com a noção de *atitude responsiva ativa*, que consiste na(s) reação(ões) que o locutor apresenta para o seu interlocutor nas situações comunicativas. Essa atitude do sujeito falante

constitui uma das características dialógicas da linguagem. Ela rompe com o modelo de comunicação pautado numa teoria da informação de base mecanicista, em que os protagonistas do processo comunicativo apenas “trocaram” seus enunciados, em que o locutor é considerado o participante ativo e o ouvinte o passivo. Contudo, na proposta de Bakhtin (2000: 290),

(...) o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc. e, esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (Grifo do autor)

O outro eixo de configuração do dialogismo é o da relação entre os enunciados. Na perspectiva bakhtiniana, a palavra está sempre relacionada com o que já foi dito e com o que ainda há de vir. Ela não é um elemento solto, aleatório, perdido no imenso fluxo da comunicação verbal; pelo contrário, ela estabelece um diálogo contínuo e ininterrupto com outras palavras circundantes no meio social. Segundo Bakhtin (1993: 86):

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social.

A afirmação acima destaca de forma reiterada a dupla natureza dialógica do enunciado: o fato de ele constituir-se sócio-historicamente e de manter contato com outras réplicas do grande diálogo social. Neste último caso, pode-se ver com Bakhtin que nossos enunciados estão entrelaçados como os fios de uma grande rede. Nossas palavras não podem fugir dessa condição mesma da linguagem, que é de estar permeada pela voz alheia e de servir, ao mesmo tempo, como tema a outros enunciados. Esse caráter dialógico e interativo da linguagem é o que será abordado nos gêneros selecionados para esta análise.

2. A construção dialógica do sentido na charge nossa de cada dia

Um princípio de que não se pode abrir mão quando se aborda a questão do discurso é o de que ele é situado sócio-historicamente. Dessa forma, quando nos deparamos com um texto como a charge, existem características de natureza semiótica (como a necessária relação entre linguagem verbal e não-verbal), textual (ela apresenta uma coerência interna resultante da combinação desses tipos de linguagem) e enunciativa (a charge é produzida dentro de uma seção específica do jornal, preenchendo determinadas condições enunciativas) que possibilitam a percepção clara dos embates discursivos que se travam entre as formações discursivas no espaço da enunciação. No caso das charges em questão, pode-se observar que todas apresentam como conteúdo temático a suposta crise política instalada no país após denúncias de esquemas de corrupção. Algumas delas não apresentam sequer um único enunciado, monossilábico que seja. Outras, no entanto, foram construídas a partir da articulação entre o verbal e o não verbal. Passemos, então, ao enunciado da charge, de autoria de Erasmo, publicada no jornal de Piracicaba, em 12/08/05. A charge mostra uma situação em que um cidadão é assaltado: "Desculpa, por favor! Mas é um assalto!"



Jornal de Piracicaba, SP. Chargista: Erasmo

Se observarmos de forma isolada, ou seja, se não considerarmos as condições sócio-históricas em que esse texto foi produzido, certamente seu enunciado não provocará no leitor nenhuma reação mais reflexiva, a não ser o simples fato de desencadear uma reação de humor desencadeado pelo propósito comunicativo do gênero. Aliás, diga-se de passagem, esse texto só provocará uma reação de riso nos sujeitos leitores se estes estiverem familiarizados com a temática abordada. Vê-se, então, que o processo de compreensão já pressupõe uma postura dialógica por parte do próprio leitor, isto é, o efeito humorístico se consolida na leitura porque o leitor está a par do “pano de fundo” histórico e social sobre o qual o evento enunciativo ocorre.

O enunciado produzido pelo autor da charge não surge de forma aleatória e inconsciente; pelo contrário, é resultante de um intuito definido, de um “querer dizer do locutor”, com afirma Bakhtin, e que aparece no texto impregnado de um sentido que se completará no ato interativo da leitura, engendrado pelas condições de produção do enunciado, como a posição sócio-axiológica do locutor e o contexto sócio-histórico da enunciação. A palavra “desculpa” aparece na charge como uma referência ao discurso do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva em um pronunciamento que fez, em cadeia nacional, no mês de agosto do corrente ano, em que pede desculpas por toda a conjuntura de crise política instalada no país. Esse discurso proferido pelo presidente teve grande repercussão na mídia escrita e televisionada do país e foi visto como um discurso vazio e evasivo e que nada ou pouco esclareceu o que vem ocorrendo nos últimos tempos no âmbito político. Na realidade, as expectativas da população brasileira eram as de que o presidente tivesse uma explicação coerente e convincente dos fatos, o que não aconteceu na ótica da maioria da população, gerando uma conjuntura de frustrações até mesmo entre militantes do próprio partido do governo.

Na charge a palavra “desculpa”, recentemente inserida na memória discursiva dos sujeitos e atualizada pelo leitor no processo sócio-interativo da leitura, possibilita, dentre outros possíveis, o seguinte efeito de sentido: os fins justificam os meios, isto é, não importam as conseqüências dos atos se o objetivo final é alcançado. Mais ainda: é como se o pedido de desculpas “aliviasse” ou

pusse um ponto final em tudo. Quer dizer, o sujeito, contraditoriamente, sente-se mal ou constrangido a fazer algo que tem que ser ou que foi feito. No caso específico da charge em análise, o assaltante “sensibiliza-se” com o estado que fica o assaltado mas, mesmo assim, faz. Outro efeito de sentido que corrobora essa primeira leitura é o de sarcasmo: o termo “desculpa” soa ironicamente, levando o leitor à idéia de que o assaltante é uma pessoa fria, indiferente, que não tem um mínimo de piedade para com a vítima. Se deslocarmos a leitura para o plano da política, temos a seguinte interpretação: o presidente é um sujeito insensível, frio e indiferente e que subestima a inteligência e percepção crítica do povo brasileiro. Vemos, então, que a palavra “desculpa” é deslocada de uma determinada formação discursiva e que, portanto, atendia, naquela situação enunciativa, a um intuito discursivo de seu autor, para uma outra formação discursiva, resultado de uma outra formulação. Quer dizer, o chargista recria uma situação comum no cotidiano de grandes cidades e rotineira para uma parcela da população deste país, sobretudo a que vive em grandes centros urbanos, mas que dialoga com uma outra situação vivida pelo país: há, assim, um entrecruzamento entre os discursos da violência e o da crise política. O que possibilita, então, essa dialogia é o enunciado verbal, sobretudo o uso da palavra “desculpa”. Como afirma Bakhtin (2000: 309): *As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários.*

Na charge, a palavra “desculpa, que também foi enunciada pelo presidente, tem a mesma estrutura fonético-fonológica, morfológica; entretanto, do ponto de vista discursivo, serve a um intuito e a um querer-dizer diferente, prestando-se a índices de valoração ideologicamente opostos.

Esse efeito de sentido pode-se ampliar se inserirmos nesse gesto de interpretação uma outra possibilidade de diálogo. A charge explora, ainda, além da temática política, a temática da violência urbana, que pode ser lida numa outra dimensão, ou seja, caso as denúncias de corrupção que envolvem, primordialmente, a questão do uso do dinheiro público para compra de parlamentares venham a ser efetivamente comprovada, tal fato não deixa de ser, em um outro

plano, um caso de assalto, de furto. Dessa forma, os discursos da violência e da corrupção política se inter cruzam, construindo, dialogicamente, diversos efeitos de sentido.

Pelo exposto, percebemos que a charge se caracteriza como um gênero discursivo cuja função sócio-comunicativa é bem definida no espaço enunciativo onde é situada, uma vez que aparece numa seção do jornal destinada a opinião. Nesse sentido, o processo de constituição e circulação do(s) sentido(s) veiculado(s) por esse gênero se estabelece de forma dialógica, tanto no que diz respeito ao material semiótico quanto à organização estilística, composicional e discursiva e até mesmo quanto à posição no suporte jornal, em que normalmente aparece próximo ao editorial. Nesse sentido, a construção dos sentidos dá-se na interação entre os vários discursos que circulam no meio social em que se inserem os interlocutores.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 196p.

_____. *Estética da criação verbal*. [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller]. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. – (Coleção Ensino Superior). 421p.

BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. (Ensaio de Cultura, 7). 89p.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Texto e Linguagem). 252p.

ORLANDI, Eni. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 3.ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2001a. 150p.

_____. *Discurso e leitura*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP: São Paulo: Cortez, 1996. 117p.

_____. *Análise do discurso: princípios & procedimentos*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2000. 100p.

GÊNEROS TEXTUAIS E ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Maria das Graças Carvalho Ribeiro
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: O presente trabalho insere-se num contexto mais amplo, o de um projeto de ensino cujo título é *Teorias lingüísticas e análise gramatical: repensando a prática pedagógica dos alunos de Letras*. Tem por objetivo discutir uma metodologia para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente para a análise lingüística, com base na concepção sócio-interacionista de linguagem e na noção de gêneros textuais.

Palavras-chave: ensino de língua, gêneros textuais e análise lingüística

Esse projeto é fruto de nossas observações nas aulas no Curso de Letras em que percebemos a angústia de nossos alunos diante da árdua tarefa de ensinar Língua Portuguesa. Em outras palavras, os alunos de Letras, em sua grande maioria, estão às voltas com o estudo de tantas teorias lingüísticas e a falta de aplicação dessas teorias nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula. É, a nosso ver, o que acontece, quando os alunos se acham diante da concepção de linguagem como interação, da concepção de gêneros textuais, (discursivos), das noções de referência e de modalização, de variação lingüística entre tantos outros conceitos, e precisam “dar aulas de Língua Portuguesa” cujo conteúdo tem-se voltado para a memorização de nomenclatura e de taxionomia, ou seja, uma prática centrada exclusivamente na metalinguagem.

Uma análise das práticas desenvolvidas no ensino de língua materna nos permite postular que o tratamento escolar da língua permanece alheio às teorias lingüísticas, ficando-se na concepção de língua como sistema ou como instrumento de comunicação e na valorização da modalidade escrita da língua, sendo concebida como sistema homogêneo e imutável, capaz de ser descrito nele mesmo e por ele mesmo. Nesse contexto, a língua falada não encontrou ainda um espaço que lhe é merecido.

Em nosso projeto, temos como objetivo discutir uma prática de análise lingüística, que, buscando diminuir o fosso que existe entre teoria e prática, fundamenta-se numa concepção sócio-interacionista de linguagem e de gêneros textuais/discursivos, tomando como objeto de descrição a língua falada em situações concretas de enunciação. Colocando de forma mais pontual a questão, propomo-nos analisar algumas estruturas nominais em –mente, visando observar o funcionamento dessas estruturas em três diferentes gêneros da modalidade oral. Esse objetivo nos levou a discutir o tratamento escolar da disciplina gramática. Numa atitude muito reducionista, a escola descreve as formas lingüísticas numa perspectiva sintático-semântica sem considerar os papéis discursivos que elas podem assumir nos diferentes gêneros nos quais elas se inserem.

O ensino de gramática tem sido um dos temas centrais das discussões sobre ensino de língua, principalmente quando se quer enfatizar a deficiência e improdutividade desse ensino. Tomando resumidamente essa questão, podemos dizer que a posição dos estudiosos que se têm voltado para esse assunto aponta para caminhos distintos. Há muitos que defendem que a escola deve garantir o acesso ao português padrão aos alunos como uma maneira de contribuir para sua formação, mas há também aqueles que, considerando que o tratamento dispensado a esse conteúdo nas escolas não “serve para nada”, defendem a exclusão da gramática no tratamento escolar da língua.

Situando-nos no primeiro grupo, acreditamos que uma prática pedagógica embasada nos estudos e teorias lingüísticas podem traçar novos rumos para o estudo da gramática da língua materna. Como diz Neves (2004, 17), *cabe aos docentes de graduação em Letras, que são os formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias lingüísticas e a sua aplicação na prática.*

Embasar cientificamente o tratamento escolar da gramática implica fundamentar esse ensino em teorias lingüísticas, resultantes das pesquisas desenvolvidas nesse campo de estudo. Nas últimas décadas, a concepção de linguagem como lugar de interação social reorientou os estudos lingüísticos, passando muitos lingüistas a se preocuparem não apenas com a modalidade escrita, mas também com a modalidade oral língua. Tal fato colocou com objeto de descrição a língua em seu uso efetivo, seja em textos escritos, seja em interações face a face, analisando-se, assim, diferentes gêneros textuais.

Fundamentando-nos no pensamento bakhtiniano, segundo o qual a língua se atualiza, em suas infinitas realizações, através de enunciados ou de gêneros do discurso, apresentamos nesse trabalho uma proposta de análise lingüística que se embasa na existência de afinidades léxico-gramaticais entre algumas formas lingüísticas e os gêneros do discurso em que estas se manifestam. Pontuando mais a questão, tomamos como objeto de estudo o uso dos advérbios em três gêneros da modalidade oral, dialogada, como propósito de mostrar que as funções discursivas exercidas por essa categoria estão, de certa forma, relacionada ao gênero ou enunciado em que elas se inserem, caracterizando-se como constituinte de movimentos discursivos que vão contribuir para a progressão textual, para a organização da argumentação e para a construção do sentido.

De acordo com Bakhtin (1979), a língua se atualiza em forma de enunciado orais e escritos. Os enunciados relativamente estáveis são definidos como gêneros do discurso. A compreensão do gênero do discurso, para este autor, *é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica.* Destacando a importância dessa compreensão, diz ainda Bakhtin (2000:282) que *ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.* Completando seu raciocínio diz ainda este autor: *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.*

O trabalho escolar com a linguagem tem privilegiado a modalidade escrita, elegendo como objeto de análise diferentes gêneros dessa modalidade. Considerando como modelar os gêneros narrativos, descritivos e dissertativos. Uma análise de manuais didáticos nos permite postular que, nesses manuais, há um consenso de que o papel central da escola é ensinar a escrita (formal). Esse fato dá origem a uma preocupação exagerada com o ensino de gramática, que, embora devesse ter como finalidade contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção textual, é considerada como independente do texto, sendo estudada por si e em si mesma.

Introduzir a modalidade oral como conteúdo a ser trabalhado na escola poderia orientar o estudo da língua materna numa nova perspectiva, em que a língua fosse concebida não mais como um sistema uniforme e homogêneo, mas como um conjunto

de variedades, caracterizada pelas diversidades de seus usos. Isso não significa negar à escola o ensino da modalidade escrita, mas ampliar o conteúdo dessa disciplina, e, principalmente, permitir o aluno a observar a língua em seu uso efetivo, e, a partir daí, refletir sobre o uso da língua e desenvolver sua competência discursiva. Destacando a importância do estudo da modalidade oral, Marcuschi (2001:21-23) mostra que através do estudo da fala seria possível discutir questões como a da variação e da mudança, lingüística; *ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas (...)*; e ainda criar oportunidades para *esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação lingüística, bem como suas formas de disseminação*. Como sabemos, esses são assuntos pelos quais a escola não tem se interessado.

Partindo do entendimento de que o objetivo central do ensino de língua materna é, segundo os próprios PCNs, desenvolver a competência discursiva dos alunos, e considerando que para isso é preciso tomar a língua em seu funcionamento nos mais variados diversos gêneros textuais/discursivos, propomo-nos a analisar o comportamento semântico-discursivo de algumas estruturas em *-mente* em três diferentes gêneros da modalidade oral: depoimento político, relato de opinião e entrevistas na tv.

Começamos nossa análise pelo depoimento político, de onde foi retirada uma seqüência discursiva.

A) GÊNERO DISCURSIVO: DEPOIMENTO POLÍTICO

Comentário sobre a situação de enunciação. Esse depoimento ocorreu na Comissão de Ética do Senado Federal para investigar o envolvimento dos senadores J.R.A. e A.C.M. na violação do painel na sessão que resultou na cassação do senador L.E.

SEQÜÊNCIA:

l. 27	Senador JRA	/.../ saí dali eu num posso dizer aos senhores que no
l. 28		no mesmo dia eu procurei contactar a Dr ^a . Regina ...
l. 29		pode ter sido no mesmo dia como pode ter sido no dia
l. 30		seguinte <i>sinceramente</i> não sei /.../
l. 47		/.../ então <i>exatamente</i> eu devo ter conversado mais
l. 48		quatro cinco minutos para encerrar aquela conversa e
l. 49		saí <i>imediatamente</i> em direção à sala do Senador
l. 50		Antônio Carlos... /.../ <i>sinceramente</i> ... o diálogo que se
l. 51		passou foi <i>exatamente</i> revelado aqui. /.../

Nessa seqüência, o sen. J.R.A. inicia sua exposição, num movimento de narração, introduzindo um dos argumentos utilizados por esse senador para comprovar a tese de que não era sua a responsabilidade da violação do painel, o argumento de que não se lembrava exatamente o dia da conversa que tivera com a Dr^a. R.B. É bom ressaltar que a confirmação exata desta data implicaria o envolvimento desse senador. Presentindo a desconfiança de seus interlocutores, ele já procura demonstrar a sua certeza em relação ao que está sendo relatado, fazendo

para tanto uso de modalizador afetivo intersubjetivo *sinceramente*, l.30 e l.50, assim como do focalizador *exatamente* l. 47 e l.51. Na l. 30, *sinceramente* enfatiza as expressões modalizadoras “*eu não posso dizer*” e “*pode ter sido*”, expressões que apelam para que os interlocutores adiram a interpretação que ele (sen. J.R.A) tem dos fatos. O focalizador *exatamente* nas l. 51 revela, mais uma vez, a preocupação deste senador em demonstrar a sinceridade de suas palavras. Podemos dizer que, neste contexto, as *EN –mente*, *sinceramente* e *exatamente* são utilizadas pelo sen. J.R.A para dar uma orientação argumentativa a seu enunciado em favor de sua tese.

De acordo com Kerbrat–Orecchioni (1977:75), confessar as dúvidas e as incertezas faz parte de uma estratégia utilizado pelo sujeito–enunciador para ganhar credibilidade. Em seus termos essa confissão constitui uma “*astúcia discursiva, já que graças a ela o enunciador se beneficia de um crédito de honestidade*”.

Nessa seqüência discursiva, podemos perceber que as *EN –mente* funcionam em três níveis distintos: no nível da enunciação, *sinceramente* (l.30 e l.51); nível do enunciado, *exatamente* (l. 47 e l.51) e no nível da proposição, *imediatamente*, participando ambos de um movimento argumentativo de justificação. Por descrever as formas lingüísticas apenas no nível da proposição, ou seja, na perspectiva sintático-semântica, as gramáticas normativas classificam indistintamente todas essas formas como advérbio de modo, sem atentar para o fato de que *sinceramente* e *exatamente*, nesse contexto, sofrem um apagamento da função adverbial, não se encaixando no conceito apresentado nessas gramáticas para a referida categoria.

B) GÊNERO DISCURSIVO: RELATO DE OPINIÃO

Comentário sobre a situação de enunciação: As entrevistas (relato de opinião) aqui tomadas para análise constituem parte do corpus do Projeto Variação Lingüística da Paraíba (VALPB), em que se procurou traçar o perfil lingüístico (nos níveis fonético–fonológico e gramatical) dos falantes da comunidade de João Pessoa, observando-se, para tanto, os fatores sociais que interferem no uso da língua.

SEQÜÊNCIA

l. 30	E*	é fica só <i>exatamente</i> na na na penumbra... né ? /.../ quando
l. 31		as luzes se dissiparem
l. 32	I*	talvez um dia ela volte a brilhar... né ?
l. 33	E*	hum... hum... e sobre essas revisão constitucional que tanto
l. 34		fala... o que você pensa sobre ?
l. 35	I*	isso tudo é furto:: ... safadeza /.. / agora é só pra correr dinheiro
l. 36		e esconder mais
l. 37	E*	falcatrua
l. 38	I*	é falcatrua... <i>exatamente</i>
l. 39	E*	e sobre esse caso desses deputados envolvidos com essas
l. 40		lavagem de dinheiro... loto... sena... esse caso desse deputado
l. 41	I*	<i>exatamente</i> ... não tem um homem no Brasil pra chegar e

1. 42		fuzilar:... ou então mandar fechar o congresso /.../ tinha que ser
1. 43		feito isso aí::... correto ? na minha... meu ponto de vista é isso
1. 44		aí
1. 45	E*	you é a favor da volta da ditadura ?
1. 46	I*	não... não... não... /.../ não porque... <i>exatamente</i> ... eu acho
1. 47		que vai haver muito massacre... principalmente das pessoas
1. 48		que realmente não têm nada a ver /.../ a perseguição
1. 49		<i>exatamente</i> ... é:: é implacável... entende ?
1. 50	E*	hum...hum... e você acha que a televisão influencia essas
1. 51		campanhas políticas ?
1. 52	I*	demais... tem que renegar sobre isso... televisão é:: um canal
1. 53		um canal de ilusão...o que é bom pouco existe em televisão e
1. 54		noventa por cento do que é ruim... <i>exatamente</i> ... todo mundo
1. 55		copia
1. 56	E*	e como você acha que deveria ser essa programação para
1. 57		que não influenciasse tanto a cabeça das pessoas ?
1. 58	I*	na verdade eu acho que eles poderiam fazer aí:: é onde eu
1. 59		acho que poderia ter uma revisão certo? e alertassem os pais
1. 60		pra que realmente não:: cedesse:: espaço pra criança
1. 61		<i>exatamente</i> :: ter tempo pra:: certo tipo de programa de
1. 62		televisão... certo ? e por aí é início... né ? isso aí
1. 63	E*	qual o noticiário que você mais gosta ?
1. 64	I*	eu... qualquer um... <i>exatamente</i> ... desde que realmente ele
1. 65		venha com mais fatos reais

O uso exaustivo de *exatamente*, nesse trecho da entrevista, é marcado, conforme se pode ver, pela grande liberdade posicional. Em diferentes posições, esse focalizador vai produzir diferentes efeitos de sentido. Na linha 38, em posição de final de turno, *exatamente* tem por função ratificar a confirmação do interlocutor, enfatizando-a, participando, como tal, de um movimento argumentativo de confirmação. Já na linha 41, *exatamente* inicia o turno como marcador de assentimento, através do qual o interlocutor expressa sua concordância em relação ao colocado no turno imediatamente anterior, ocupando assim uma posição interturno. Esse movimento de retomada iniciado por *exatamente* evita que o interlocutor repita todos os elementos que podem ser recuperados no co-texto. Através desse marcador, o interlocutor encadeia sua fala à do locutor dando continuidade ao tema, colocando-se totalmente contrário ao comportamento dos

deputados. Suas palavras dão o tema da pergunta seguinte do entrevistador que lhe indaga sobre a questão da volta da ditadura.

Assumindo uma posição contrária à volta da ditadura, através da repetição enfática da partícula negativa *não*, o informante procura justificar sua rejeição, apresentando, para tanto, dois argumentos, ambos enfatizados pelo focalizador *exatamente*, numa posição intraproposicional. O primeiro é o de que *vai haver muito massacre*, argumento que é ao mesmo tempo focalizado por *exatamente*, e atenuado pela expressão *eu acho que*, que sinaliza a atitude do locutor que emite sua opinião de modo não-categorico e definitivo (o que pode ser observado durante toda a entrevista, através da repetição dessa expressão), chamando a atenção para o fato de que essa é sua opinião e não uma verdade. O segundo argumento, o de que *a perseguição é implacável*, é também enfatizado por esse focalizador, participando ambos de um movimento de justificação que se insere num movimento mais amplo de resposta.

Solicitado ainda a falar sobre a influência da televisão nas campanhas políticas, o informante, num movimento de confirmação, enfatiza parte de seu enunciado através do focalizador *exatamente* que, colocado após o termo por ele focalizado, numa posição intraproposicional, (1.54), tem por efeito de sentido mostrar que é *exatamente o que há de ruim na televisão que todo muito copia*.

Finalmente, podemos observar, ainda, nesse trecho da entrevista, mais duas ocorrências de *exatamente* (linhas 61 e 64). No primeiro caso, essa estrutura faz parte de um movimento de explicação, em que o informante tenta, de uma forma truncada, explicar o que deveria ser feito para evitar que as crianças, termo enfatizado pelo focalizador *exatamente*, sejam influenciadas pelos programas de televisão. Na linha 64, numa posição interproposicional e como constituinte de um movimento de resposta, *exatamente* tem como termo focalizado o sintagma nominal que o antecede, ou seja, *qualquer um*.

Embora desprovido de função sintática em todas as ocorrências aqui analisadas, o focalizador *exatamente* ajuda a dar coerência ao discurso. Funcionando, muitas vezes, como preenchedor de pausas, esse focalizador serve como facilitador para a organização e planejamento do discurso do informante, revelando um comportamento idiossincrásico desse falante.

C) GÊNERO DISCURSIVO: ENTREVISTA DE TV

Comentário sobre a situação de enunciação: As entrevistas das quais foram retiradas as seqüências aqui analisadas realizaram-se no programa Bom-dia Paraíba, na TV Cabo Branco, uma filiada da Rede Globo de Televisão, sobre temas variados, com duração média de cinco minutos.

SEQÜÊNCIA 1: entrevistado Dir. da Receita Federal

1.01	Jorn.	o prazo para a entrega da declaração do imposto de renda
1.02		termina agora ?
1.03	DRF	<i>exatamente</i> ... é é:: esse prazo termina agora... segunda
1.04		feira e esse prazo é improrrogável né ? /.../
1.17	Jorn.	quem entrega a declaração mais cedo tem possibilidade de

1. 18		receber mais cedo?
1. 19	DRF	<i>exatamente</i> ... a receita federal tem premiado né ? os
1. 20		contribuintes que têm sido ágeis na entrega das suas
1. 21		declarações

Bom-dia Paraíba em

SEQÜÊNCIA 2:

1. 01	Jorn.	um estudiosos do assunto drogas... inclusive com vários
1. 02		livros publicados... não é verdade ?
1. 03	Dr. Pedro	<i>exatamente</i>
1. 04	Jorn.	é certo chamar um fulano /.../ qualquer de alcoólatra ?

1. 20	Jorn.	o alcoolismo é uma das chamadas drogas é... é drogas
1. 21		lícitas como é o cigarro ?
1. 22	Dr.Pedro	<i>exatamente</i>
1. 23	Jorn.	eu agora pergunto ao senhor /.../

1. 01	Jorn.	um estudiosos do assunto drogas... inclusive com vários
1. 02		livros publicados... não é verdade ?
1. 03	Dr. Pedro	<i>exatamente</i>
1. 03	Jorn.	é certo chamar um fulano /.../ qualquer de alcoólatra ?

1. 20	Jorn.	o alcoolismo é uma das chamadas drogas é... é drogas
1. 21		lícitas como é o cigarro ?
1. 22	Dr.Pedro	<i>exatamente</i>
1. 23	Jorn.	eu agora pergunto ao senhor /.../

(Bom-dia Paraíba em 19/06/01)

As entrevistas aqui analisadas caracterizam-se como um tipo de interação em que se misturam espontaneidade e planejamento. O entrevistador cumpre o papel de condutor da entrevista, num sistema tradicional de pergunta-resposta, tendo por propósito informar os telespectadores sobre os temas das entrevistas, desenvolvendo-se num clima de cordialidade e harmonia, sem ameaça à preservação das faces dos interlocutores. Observa-se que esse tipo de entrevista é orientado também pelos telespectadores que desempenham um papel relevante, como elemento propulsor da organização e das modificações que se realizam antes e durante as entrevistas, uma vez que são eles o alvo que se pretende alcançar.

O uso das *EN -mente*, nesse gênero de discurso, tem uma função bastante distinta das do depoimento político, discurso que, como vimos, se caracterizou como de grande tensão, ou mesmo das entrevistas do VALPB cujo objetivo foi a constituição de um corpus. Nesse gênero de discurso, a forma *exatamente*, assume a função de marcador discursivo, contribuindo para a progressão e a organização do discurso como elemento de referência anafórica.

À guisa de conclusão podemos dizer que no uso efetivo da linguagem, as formas lingüísticas analisadas se revestem de diferentes funções discursivas, existindo, de certo modo, uma certa afinidade entre essas funções e os gêneros textuais ou discursivos dos quais elas são constituintes. Essa constatação nos permite pensar numa prática de análise lingüística, que, saindo do nível da proposição, tome como objeto de descrição a linguagem em seu uso efetivo, em diferentes gêneros das modalidades oral e escrita da língua.

VISUAL LANGUAGE IN A RESEARCH GENRE

Barbara Hemais (PUC-Rio)

Endereço eletrônico: bhemais@let.puc-rio.br

LINGUAGEM VISUAL EM UM GÊNERO DE PESQUISA

Barbara Hemais

RESUMO

Um dos traços marcantes de periódicos de pesquisa é a linguagem visual. As imagens possuem os seus significados e interagem com o texto verbal. O presente trabalho aborda a linguagem visual pelos textos publicados em revistas de pesquisa na área de marketing, baseado na teoria de linguagem visual (Kress e van Leeuwen 1996, 2001). O trabalho discute a correspondência de significados na interação entre a linguagem visual e a verbal.

VISUAL LANGUAGE IN A RESEARCH GENRE

ABSTRACT

One important feature of journal publications is visual language. This paper analyzes how visuals are to be interpreted and how they contribute to text meanings in interaction with verbal language. Research journals in Marketing were analyzed with a methodology based on the theory of visual language (Kress & van Leeuwen, 1996, 2001). The paper discusses visual-verbal integration and correspondence of visual-verbal meanings.

1. Introduction

Written communication in business settings occurs in a number of genres, for example, mission statements, annual reports and complaint letters. Another genre is the journal or magazine addressed to particular readerships of researchers and/or practitioners. The preferred textual characteristics of these publications depend on the interplay of authors, editors and readers (Hemais, 2001). Clearly aware of the expectations of their readership, editors set norms

for publication, and authors attempt to meet those norms in terms of the content, structure, linguistic choices and objectives of their articles.

One feature that has gained larger importance in publications is visual elements, which range from color illustrations to tables, figures and graphs. The larger presence of visuals may be seen in relation to the view that images have become prevalent in society. Rose (2000) summarizes the view that "the visual is central to the cultural construction of social life in contemporary Western societies" (Rose 2000:6). There is also the view that in Western society seeing would be equated with knowledge (Rose 2000: 7). In fact, from the perspective of the history of images in the sciences, the construction of scientific knowledge has become more and more image-based (Rose 2000:7).

Visuals clearly permeate the pages of articles in journals. However, a number of questions can be posed concerning the value and purpose of visuals in publications of this kind. How are readers to read them? What do the visuals contribute to the meanings of the texts? How do they interact with verbal text, if in fact they do? Do they carry their own separate meanings? Do visual and verbal elements build corresponding meanings?

The present paper examines the use of verbal and visual language in marketing articles published in what are considered research journals. The objectives of the study are to identify the differences in the use of particular visual elements and to analyze the ways in which visual and verbal texts are interrelated and may or may not express corresponding meanings.

2. Studies on visual language

Many studies of visual language that have brought insights to genre investigations are indebted to visual communication theory. But two researchers have combined visual studies with the grammar of social semiotic known as systemic functional grammar. Kress and van Leeuwen (1996, 2000) follow a perspective in which images not only reproduce structures of "reality" but produce images of the reality that is tied in with the interests of the institutions

where the images are produced, circulated and read. The authors focus on images from everyday social practices, including magazines, ads, children's books, and textbooks. The fact that the authors examine little published material in journals in a specialized area like marketing does not lessen the pertinence of their theory for the present study, since they build their theory with semiotic symbols. And in fact Kress and van Leeuwen explain the functions of visual elements in diagrams and figures. According to these authors, the models shown in diagrams are explained or paraphrased in the verbal text that refers to the visuals.

However, the authors point out that not everything that is expressed in a visual such as a diagram will be expressed in the verbal text. In other words, the visual and verbal do not necessarily reproduce each other's meaning. More to the point, the meanings of visual forms are not always explained verbally.

From the perspective of visual communication, Kress and van Leeuwen argue that geometric forms are considered scientific elements and reflect the technological nature of the contemporary world. For example, squares and rectangles would represent mechanical order, technology or manmade things. Circles, on the other hand, represent endlessness and natural, organic order.

One geometric element that the authors analyze is the vector, often represented as an arrow in the figures in scientific papers. Vectors represent action, movement, direction, transporting something from one place to another, or even transformation. In scientific papers, verbal language interacts with visual language, integrating it into the larger discussion by interpreting, analyzing, or describing it (Hemais, 2001). In the case of vectors, the verbal text does not explain exactly what action is realized by the vector. Verbal texts tend to explain the participants but say little about processes, events and actions. The dynamics of action are transformed into a static relation between elements (Kress & van Leeuwen, 1996:59). Processes become systems. The reason for this seems to be related to the nature of scientific discourse, with its tendency to nominalization of events and processes. The question of the

verbal presentation of the vector is just one point in Kress and van Leeuwen's extensive study of visual language, but it is the main focus of this paper.

In addition to Kress and van Leeuwen's studies of visual language, there are other important insights on images from authors that examine scientific and professional writing. Research articles present an argument that is designed to persuade the reader convincingly and precisely, according to Miller (1998). The arguments in research articles are based on the results of the experiments and, when authors present the results of their research, they depend on the visuals to represent the results. Visuals help to sustain the results and the argument that the authors advance, in Myers' (1992) analysis of scientific research articles and science textbooks. The results of scientific experimentation, represented in visual form, are what is new, and this is where science has been advanced in the authors' work. At the same time, visual elements are able to compact significant quantities of information in a small amount of space (Miller 1998), an advantage to authors that have large research projects to transform into research papers. Furthermore, in scientific articles, visuals are heavily based on theory and thus on the literature in the discipline (Bazerman, 1988). Visual elements, then, play an important role in the value attributed to scientific work by the discourse community.

3. The Study

The objective of the study was to analyze the ways in which particular visual elements are used in the journal articles in terms of the interrelation between visual and verbal texts. The intention of an earlier study (Hemais 2001) was to draw conclusions about the differentiating characteristics of research journals or popular journals. However, in the present paper the focus was instead on the potentials for meanings that can emerge from verbal and visual language in research articles, where visuals have an important role in the presentation of the results of the research and thus the author's claims.

In the initial phase, journals in the area of marketing were analyzed to determine which kinds of visuals were used in the articles. The visuals in marketing journals, as in publications from other disciplinary areas, may be of a variety of types. Common visual elements are the publisher's logo on the first page of the research article, a text box with the title of the journal and ISSN and perhaps information about online access, paralinguistic (font, size of letters, bold type, for example), and parallel text (a particular kind of text box that is placed separately on the page from the main text and contains a paraphrase or quote from the main text). There may also be color illustrations, drawings, photographs, tables, graphs, figures, and charts.

From this preliminary survey, the visual that was selected for further analysis was the figure, the kind of visual that uses verbal language together with geometric forms, lines and vectors. More precisely, the analysis concentrated on the vectors in the figures. As vectors are the visualization of movements and direction, they reveal a great deal about the content of the figures. At the same time, the verbal texts that explain the figures would be expected to account for the meanings of the vectors, if visual and verbal are integrated in research articles. Finding out what verbal texts do was part of the objective of the study.

The next phase of the study was the identification of the verbal elements that dealt with the figures. Their location in relation to the figures, as anticipators or recapitulators (Nascimento, 2002) was not considered as a distinguishing factor for the analysis. In this focus on the verbal-visual interaction, the study follows an approach that is comparable to that used by Rezende (2004). The first consideration was whether the verbal text carried any reference to the visual text in the article.

4. Results

The use of vectors in figures for articles in marketing journals is varied in terms of forms and suggested meanings. The interrelation between the vectors and the verbal texts is complex and not entirely clear, from the analysis of figures in the sample of marketing journals.

One figure will be examined here to illustrate the complexity of the construction of meanings in verbal and visual language.

From an article entitled "Advances in the internal marketing concept: definition, synthesis and extension", in *Journal of Services Marketing*, one of the figures illustrates the use of verbal language and visual forms, in this case circles and vectors. Reproduced below in Figure 1, it shows a model for internal marketing based on the literature in this area. As was expected, the verbal text makes explicit reference to the figure: "Figure 1 shows the interrelationships between . . ." and describes the main components of the figure.

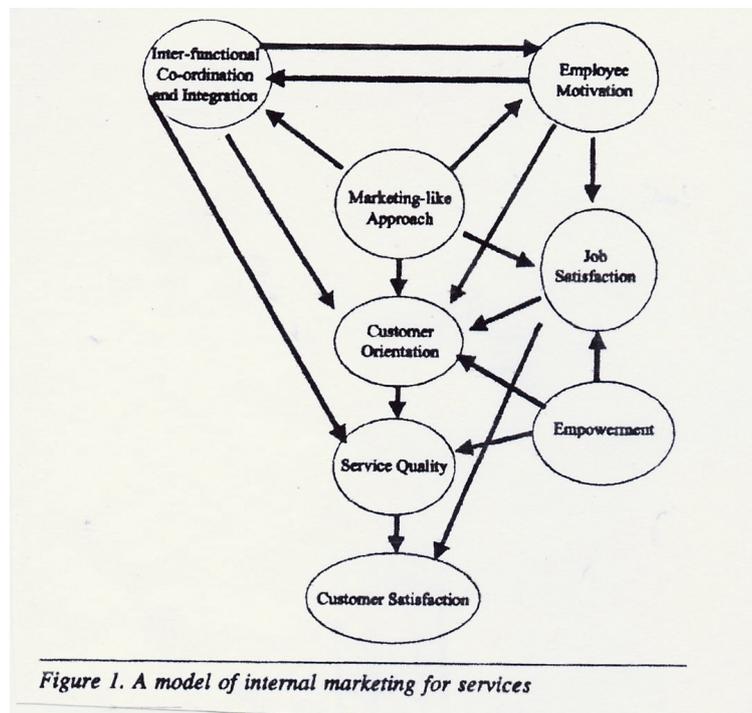


Figure 1 – Vectors in a figure in a research article
Source: Rafiq, M. & Ahmed, P., 2000, p. 455

The vectors illustrate visual meanings, and the verbal text that refers to the figure illustrates verbal meanings that would be expected to correspond to the vectors' meanings. The vectors indicate a series of relationships between the various components of the model. Visually, they would show direction and perhaps processes, and they might suggest

transformations in the components. Examining the verbal text that refers to this figure, we see a variety of linguistic forms (in italics) that create their own meanings.

Example 1

"the motivation of employees *via* marketing-like activities was implicit in the phase one literature"

Example 2

"Grönroos (1981) and others also recommend the marketing-like approach *to improve* the inter-functional co-ordination and *hence* customer orientation"

Example 3

"At the centre of this framework is customer orientation which is *achieved through* a marketing-like approach to the motivation of employees, and interfunctional co-ordination."

In Example 1, the relation between the components Employee Motivation and Marketing-like Approach is rendered with an instrumental "via", indicating a process; this grammatical realization captures the relation a bit differently from the sense of direction captured visually in the vector. The components that are related by the instrumental item are both nominal expressions, thus obscuring any sense of direction or movement. The verbal expression seems to realize a different meaning from that of the vector.

In Example 2, the relation between Marketing-like Approach and Inter-functional Co-ordination and Integration is rendered with the verb "to improve", which indicates a change but with an emphasis on the betterment of the situation. Again, the meaning of the vector suggests action and movement but does not correspond very closely to the notion of improving. In this example, the relation between Co-ordination and Integration and Customer Orientation is presented with the logical connector "hence", signaling a causal relationship, which the vector does not capture. On the other hand, the causal relation does not correspond closely to the notion of movement and direction but does grasp the sense of transformation that vectors can show.

In Example 3, Customer Orientation is related to Marketing-like Approach by the verb "achieved through" suggesting a final situation with a satisfactory outcome. Whereas a process

would need to occur for the final outcome to be achieved, the verb meaning expresses a situation instead of the process that led to the outcome. This again is not very close to the meaning of the vector in the figure.

It should also be mentioned that in none of the examples found in any of the articles is there a verb that shows a physical, material action that would express the action or direction of the vectors. Instead, the verbs are of cognition or relational meanings, for example, "customers infer".

5. Discussion

The results of the study indicate that in research articles visuals have a text-internal function of presentation of models or support for results of experiments. Research articles tend to integrate verbal and visual text elements for the benefit of readers who are seen as researchers that are ready to engage in the scientific debate proposed by the authors. Visuals thus have the significant function of helping authors show the novelty or newness of their work.

In addition, visual elements seem to carry their own meanings, at least, as this paper has shown with the vectors in the figures. At the same time, this paper seems to confirm the view of Kress and van Leeuwen (1996) that verbal and visual languages create meanings that do not seem to correspond closely. Verbal language has its own resources for making meaning and visual language has other resources. The resources may not result in same meanings.

This leads to questions related to reading practices and text production. How are visuals (in this case, figures) in research articles read and interpreted by specialist readers? How are they read and interpreted by novice readers? Do discourse conventions and specialist knowledge account for multimodal meanings in research articles? That is, do authors produce figures and the verbal discussion of them by using disciplinary conventions and their knowledge of the research procedures familiar to the discourse community? This might be the case, and it

seems plausible. So, if this is indeed the case, to what extent might a multimodal theory explain visual meanings for text production in academic disciplines? And, finally, how might it be useful for application in teaching?

The answers to these questions need further discussion and study. The present paper used a text analysis to illustrate the multimodal text, but authors' production processes and readers' practices with texts also need to be integrated into a broader study.

These results may have implications for the teaching of reading in specific settings (ESP), considering the need for awareness-raising about the highly visual culture in which researchers and practitioners communicate as writers and readers. The discussion in this paper is intended to contribute to the study of visual language with respect to the construction of meanings in professional writing from a semiotic perspective.

References

- Hemais, Barbara. The discourse of research and practice in marketing journals. *English for Specific Purposes*, 20:39-59. 2001
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. *Reading images: The grammar of visual design*. London/New York: Routledge. 1996.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. *Multimodal discourse*. London: Arnold. 2000.
- Miller, Thomas. Visual persuasion: A comparison of visuals in academic texts and the popular press. *English for Specific Purposes*, 17, 1: 29-46.1998
- Myers, Greg. Textbooks and the sociology of scientific knowledge. *English for Specific Purposes*, 11, 1: 3-17. 1992.
- Nascimento, Roseli G. De. *A interface texto verbal e texto não-verbal no artigo acadêmico de engenharia elétrica*. Unpublished Master's Dissertation. Universidade Federal de Santa Maria. 2002
- Rezende, Patricia. *A multimodalidade em livros de biologia*. Unpublished Master's Dissertation. PUC-Rio. 2004
- Rose, Gillian. *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage. 2000

GÊNERO PUBLICITÁRIO: CONSTITUIÇÃO, FUNCIONALIDADE E
RELAÇÕES DE PODER

IVANDILSON COSTA (ASCES-PE/FAFICA-PE)

ivandic@bol.com.br

ivandilson@ibest.com.br

GÊNERO PUBLICITÁRIO: CONSTITUIÇÃO, FUNCIONALIDADE E RELAÇÕES DE PODER

Ivandilson Costa¹

RESUMO

O presente trabalho procurou investigar aspectos da estrutura, funcionalidade e condicionantes situacionais/contextuais do gênero publicitário. Para tanto, buscou-se trabalhar com textos publicitários impressos, veiculados em periódicos de informação e entretenimento de público-alvo feminino. Levaram-se em conta, nesse âmbito, não somente as peculiaridades lingüístico-estruturais do gênero, mas primordialmente seu funcionamento sócio-comunicativo, cognitivo e institucional, bem como uma abordagem da relação entre gênero, linguagem e relações sociais de poder, para o que concorreram os contributos teórico-conceituais da Análise de Discurso Crítica. A pesquisa revelou como é possível a manutenção de uma relação hegemônica de poder a partir da constituição e circulação do gênero em foco e como isto pode ser marcado lingüisticamente.

ADVERTISING GENRE: CONSTITUTION, FUNCTION, DOMINANCE RELATIONS

ABSTRACT

Advertising characterizes for being, before all, a discourse, a language supporting an iconic-linguistic argumentation in order to persuade the public in a conscious or unconscious way, and, for that purpose, makes use of a whole of stylistic resources, semantic relations and lexical choice. The present work aims at investigate a series of linguistic devices which are related to the myth of novelty in advertising texts addressed mainly to a feminine audience. So, advertising texts

¹ Professor da ASCES/Faculdade de Direito de Caruaru e da Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande.

aimed at the feminine target were defined by features as product (fashion, cosmetics, food), media (feminine magazines) and morphosyntactic marks of the feminine gender. It's a work of interdisciplinary character due to the natural interaction of the advertising with other areas of knowledge – linguistics, Social communication, marketing, sociology – along with the construction of our theoretical fundaments, which were not based on a specific theory but was supported by several trends of Linguistics. Since it derived from some points of Lexicology, Interactional Sociolinguistics (regarding the part dedicated to gender representation) and of Critical Discourse Analysis (regarding the approach of the power relations in/ by language).

1 Introdução

O presente trabalho expõe aspectos de resultados de nossa pesquisa acerca do gênero publicitário (COSTA, 2004), do qual procuramos investigar elementos da estrutura, funcionalidade e condicionantes situacionais/contextuais. Tencionamos alcançar como objetivo geral de pesquisa proceder a um estudo sobre os mecanismos lingüísticos e discursivos significativos quanto à representação de um mito da novidade na publicidade impressa para o público-alvo feminino e de como tal fator é revelador de estruturas sociais de poder. Para tanto, foram metas basilares de trabalho os seguintes pontos: selecionar no corpus em análise textos estruturalmente endereçados ao público feminino; e identificar elementos lexicológicos e discursivos de expressão da imposição da novidade.

Para esse propósito, levou-se em conta, além de tais peculiaridades lingüístico-estruturais, primordialmente o aspecto do funcionamento sócio-comunicativo, cognitivo e institucional do gênero, situando-lhe enquanto entidade sócio-discursiva e forma de ação social (MARCUSCHI, 2002a; 2002b), numa proposta de análise predominantemente compreensiva de base contextual/situacional (SWALES, 1990; BATHIA, 1993; 1997), considerando os propósitos comunicativos do gênero. Não coube aqui, portanto, a busca por protótipos, mas sobretudo, por formas de compreender como funcionam o gênero e como ele, de certo modo, institui uma enorme quantidade de formas de ação social (MARCUSCHI, 2004).

Nesse âmbito, cumpre ressaltar que a hipótese básica que norteou a investigação foi a de que, como responsáveis pela tessitura de uma atmosfera favorável à manutenção de um

mito de novidade, quando tomada a publicidade impressa endereçada ao público feminino, foram considerados os seguintes mecanismos:

- Emprego de itens lexicais, como *novo/a*, *chegou*, *renovar*, e o operador situativo *agora*;
- Processos de formação de palavra (especialmente prefixação e composição);
- Uso de terminologia técnico-científica;
- Manutenção de formas fixas (provérbios, frases feitas, adágios, expressões cristalizadas).

2 Gênero publicitário, Linguagem e Relações de Poder

A produção de gêneros textuais, ressalta Bazerman (2005), é acima de tudo a produção de fatos sociais; os textos consistem em ações sociais significativas realizadas mediante a linguagem.

Os gêneros, defende MARCUSCHI (2003), são, desta forma, atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder: são a nossa forma de inserção, ação e controle social. Eles, lembra o autor, citando Bergman & Luckmann, estão muitas vezes imbuídos de valores, sendo mais do que guias neutros para a realização de certas atividades comunicativas. E tais valores são também sistemas de coerção social. Os gêneros, portanto, ajudam a organizar o poder na sociedade e, como tal, não são um reflexo da estrutura social, mas parte da própria estrutura, contribuindo para a manutenção e para o surgimento de relações sociais e relações de poder social.

A publicidade se demonstra como sendo, antes de tudo, um discurso, uma linguagem, sustentando uma argumentação icônico-lingüística com fins de convencimento consciente ou inconsciente do público-alvo. Nesse âmbito, relevante é a manutenção de todo um conjunto de recursos estilísticos, relações semânticas e seleção lexical que operam na tessitura da mensagem publicitária (cf. CARVALHO, 1996; cf. também CARVALHO, 1998).

Nessa representação visual e verbal dos fatos, a publicidade funciona como um mecanismo ideológico para a reprodução da identidade dos gêneros – masculino/feminino. Sob esse pano de fundo, destaca-se, no campo da publicidade impressa, um conjunto de textos publicitários, veiculados primordialmente em periódicos de informação e entretenimento, cujo escopo é o público feminino. Nesse contexto, podemos abstrair um conjunto de valores e papéis, responsáveis pela imagem dominante e idealizada de feminilidade tais como os ideais da beleza, da forma, da domesticidade e da eterna juventude.

A construção de mitos de marca, com efeito, toma assento na publicidade: ao se criar uma mensagem publicitária, muitas marcas criam mitologias que servem para refletir e reafirmar a identidade do consumidor. Nas culturas ocidentais, alguns arquétipos estão associados a macho e fêmea e acabaram determinando o que as pessoas consideram masculino e feminino. Quanto à mulher especificamente, concorrem duas imagens arquetípicas básicas (cf. RANDAZZO, 1997), a da Grande Mãe – que mostra a mulher como eterno ventre, eterna provedora –, e a da Musa, que se traduz pela noção da mulher fascinante, sedutora, fatal. Para a construção deste concorrem a beleza, sempre apontada como aspecto importante de feminilidade, e o ideal de juventude.

Os textos publicitários apresentam, por conseguinte, uma versão bem particular da realidade, talhada de acordo com as presumíveis atitudes e valores do público-alvo. É seu papel preencher a carência de identidade de cada leitor/potencial consumidor, a necessidade que cada um tem de aderir a valores que confirmem os seus próprios e lhe permitam compreender o mundo e seu lugar nele. No que se reporta à publicidade para a mulher, a imagem dominante de ideal de feminilidade que perdura é o da beleza e da forma (cf. VESTERGAARD & SCHRØDER, 1988). Ideal passivo, controlado pelo olhar masculino (cf. CARVALHO, 2002): para ser feliz e bem-sucedida a mulher tem de ser bela e, mais ainda, argumentamos aqui, tem de estar, segundo o discurso publicitário em foco, em um processo de contínua renovação.

Cabe, portanto, à publicidade refletir a forma como os padrões estabelecidos socialmente estão instaurados. Não é seu papel criar conflitos sociais, mas reproduzir os modelos de conduta previamente arraigados na sociedade. Os modelos de conduta masculino e feminino são, assim, evidenciados.

É nessa perspectiva que o modelo idealizado de mulher na sociedade, segundo preconiza BAUDRILLARD (1995), prescreve uma necessidade de aquela se comprazer, numa exigência de solicitude narcisista. A mulher, a partir desse ponto, se empenha na autogratificação para melhor entrar como objeto de competição na concorrência masculina, vale dizer, compraz-se para melhor agradar. Se for bela, será escolhida.

Por conseguinte, a aparição da mulher nos anúncios retrata basicamente dois modelos: o servil e o sedutor. Para esses papéis concorre uma urgência de renovação, lingüística e discursivamente marcada por determinados mecanismos, os principais dos quais investigamos em nosso trabalho.

Para ROJO & GALLEGU (1997), a marginalidade e a falta de poder das mulheres reflete-se não só nos modos como se espera que as mulheres falem, mas também nos modos como se fala das mulheres.

VAN DIJK (1998b) define o termo poder como uma relação estabelecida entre grupos, classes ou outras formações sociais ou entre pessoas como membros sociais, num processo de interação: dados dois grupos A e B, o primeiro tem poder sobre o segundo, e, em condições reais, A controla o poder de B, o que vai permitir que sejam controlados os desejos e planos de B, bem como suas crenças. Tal controle de B por A é necessário para que o poder seja mantido ou exercido. É preciso, portanto que B conheça de A suas preferências e desejos e que o próprio poder siga uma linha ideológica que represente as cognições pertencentes a um grupo.²

Os detentores do poder, nessa perspectiva, usam estratégias para influenciar seus dominados (no caso da publicidade, seus potenciais consumidores), tais como caracterizar suas atitudes como altruístas e valorizar seus próprios interesses, o que tem levado esses dominantes à prática da autodefesa desses interesses, considerando-os como inevitáveis, verdadeiros, ponderáveis, quando qualificados como ruins pela maioria da população.

Para FAIRCLOUGH (1990), é por meio da linguagem que as pessoas dos mais variados grupos sociais podem exercer o poder sobre outras no conjunto de relações que estabelecem na sociedade a que pertencem. Tal autor está, portanto, particularmente com o olhar voltado para o fato de como, para a dominação de algumas pessoas por outras, a linguagem entra em ação, contribuindo para a produção, manutenção e troca de relações sociais de poder. Porquanto contribuam para tal processo de dominação nas relações sociais, ideologia, linguagem e poder figuram como elementos centrais de análise em sua concepção.

A ideologia, nesse caso, se ancora como parte integrante do discurso – prática social, todo o processo de interação social –, uma vez que as estruturas sociais que o determinam estão intimamente relacionadas às representações ideológicas das instituições marcadas na sociedade.

² Ao contrário de trabalhos anteriores em ciências sociais, VAN DIJK (2000) enfatiza que as ideologias têm uma importante dimensão cognitiva: elas podem ser estudadas como estruturas representadas na mente dos membros de um grupo, tais como o conhecimento (knowledge). Para ele, uma vez que as ideologias não são simplesmente adquiridas e representadas pelos indivíduos, mas, sobretudo socialmente apreendidas e coletivamente representadas por um grupo de pessoas, devem ser tomadas como sendo, a um só tempo, de natureza cognitiva e social.

Nesse sentido, FAIRCLOUGH (1990) concebe ser o discurso marcado pelas estruturas sociais que, ao mesmo tempo que a determinam, produzem-na³. As relações intrínsecas entre o discurso e o poder podem se manifestar de maneiras variadas. Há, portanto, no dizer de FAIRCLOUGH (1990), uma interdependência entre linguagem, ideologia, discurso e poder, sendo aquela tomada como uma prática social, processo por meio do qual as pessoas interagem dentro de um contexto social e o discurso determinado pelas estruturas sociais, ideológicas por excelência que o (re)produz.⁴

YAGUELLO (1992: 149ss.), ao remontar a um paralelismo entre todas as formas de opressão (classe dominante/classe dominada; brancos/negros; povo colonizador/povo colonizado; homens/mulheres), aponta para o fato de que essas relações se refletem na língua, não apenas pelo uso diferenciado que se faz desta, mas, sobretudo, por sua estrutura mesma e, especialmente, pelos elementos do domínio lexical. A língua nos projeta, por conseguinte, uma certa imagem da sociedade e das relações de força que a regem.

Nessa perspectiva, é na estruturação do domínio lexical que se faz o processo de qualificação e denegrimento da mulher, e que faz delas e de seus corpos fontes inesgotáveis de injúria e de ofensa. Tal pejoração da mulher está onipresente na língua em todos os níveis e sob todos os registros, sendo a linguagem do menosprezo, expressão cara a YAGUELLO (1992), em larga escala interiorizada pela própria classe oprimida.⁵

À mulher não cabe, segundo uma dicotomia bem estabelecida, atuar em outro que não em um desses dois papéis: o de santa ou o de prostituta, duplo status que se exprime no léxico. Pela linguagem, parece que toda mulher é uma prostituta em potencial, sendo tal título marcado por todo o estigma da prostituição: feiúra, sujeira, perversidade. Os conceitos de mulher e prostituta se encontram amalgamados, há uma osmose permanente entre ambos: toda palavra cujo referente seja o sexo feminino (ainda que prestigiosa, ainda que inocente, ainda que favorável em si) pode servir para designar uma prostituta. A mulher, sob essa perspectiva, não passa de uma prostituta em potencial.

A maior parte das grosserias, injúrias e insultos lançados às mulheres começa pelo uso de palavras “decentes”, desprovidas de malícia. Com efeito, o eufemismo, usado para designar a prostituição, tem o efeito de mascarar a realidade: toda palavra referente ao sexo feminino pode assumir a conotação de prostituta: dama, colegial, ninfeta. Já o uso do termo mulher em um sentido absoluto gera uma confusão deliberada na categoria – as prostitutas e a espécie: “saiu para procurar mulher”.

Há uma relação entre diversidade de freqüência lexical e grande importância da referente na sociedade. O vocabulário é (a) de criação essencialmente masculina; e (b) essencialmente pejorativo. A representação da sexualidade e a linguagem que daí decorre são inteiramente masculinas. Tais imagens e tais palavras refletem uma experiência que, salvo

3 FAIRCLOUGH (2001: 231) concebe por prática social uma forma relativamente estabilizada de atividade social (tais como uma aula, um noticiário de televisão, uma consulta médica, um almoço em família). Cada prática é, nesse sentido, uma articulação de diversos elementos sociais dentro de uma configuração relativamente estável: *atividades, os sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo/espço, formas de consciência, valores e o discurso*. Trata-se de elementos dialeticamente relacionados, isto é, eles são diferentes, mas não discretos, completamente separados.

4 Cumpre salientar que, acrescido a esses fatores, mais posteriormente, passa a ser central para FAIRCLOUGH (2001:232) a análise das relações dialéticas entre discurso (incluindo linguagem mas também outras formas de semiose como a linguagem corporal ou imagens visuais) e outros elementos de práticas sociais, com um olhar mais acurado para as profundas mudanças que tomam assento em nossa vida cotidiana e para como o discurso figura dentro de tais processos de mudança, bem como para as transformações na relação entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede das práticas sociais. Nesse contexto, há um espaço para o estudo dos diferentes aspectos envolvendo aquilo a que FAIRCLOUGH (2003a; 2003b) chamou de neocapitalismo, termo referente a toda uma série de radicais reestruturções históricas por que o capitalismo passou, tendo diante do quadro da natureza e conseqüências dessas mudanças um considerável contingente de interesse por parte da pesquisa social, sendo especialmente do interesse da pesquisa na corrente da Análise de Discurso Crítica.

5 Veja-se a esse propósito o fato de que, enquanto as espécies machos são tidas como valorativas (touro, garanhão), espécies fêmeas assumem conotações pejorativas, principalmente quando se reportam às mulheres: galinha, perua, vaca etc. Por outro lado, para o caso de o homem ser sábio, a mulher é pedante; quando ele é discreto, ela é hipócrita; ele ambicioso, ela gananciosa; ele contestador, ela histérica.

raras exceções, é veiculada e traduzida exclusivamente pelos homens. Esta carência da linguagem é uma verdadeira castração (vale dizer, infibulação) que cerceia e interdita a mulher, impedindo-a de não apenas conhecer sua própria sexualidade, mas de vivê-la e de assumi-la.

3 Balanço e Considerações finais

O gênero publicitário se constrói tendo por base a ideologia do receptor: seu cabedal de conhecimentos e o de seu grupo, seus sistemas de expectativas psicológicas, suas atitudes mentais e, o que mais é insidioso, seus valores. Neste âmbito, relações originalmente comerciais são transformadas em relações pessoais: aquilo que é real se dilui cada vez mais em um simulacro ao passo que o consumidor tem de se adaptar a uma ordem bem real de dominação e exploração.

Em nosso caso, isso é bem marcante se atentarmos para o fato de que a publicidade reflete o olhar masculino: exige-se que a mulher esteja engajada na atmosfera da novidade, renovada e renovando-se, a despeito do fato de que seu papel na sociedade esteja mudando porquanto esteja lutando cada vez mais pela superação de imagens pré-construídas, inerentes a uma sociedade patriarcal construídas sobre os valores tradicionais masculinos.

Ora, as próprias relações poder podem ser concebidas como aquelas estabelecidas, dentre outros, entre as pessoas como membros sociais, em um processo de interação. A publicidade para a mulher representa ainda com insofismável relevo os interesses e valores do grupo social masculino. Este tem poder sobre o grupo, socialmente marcado, representado pelas receptoras dos textos publicitários. Aqueles procuram controlar o poder destas, o que vai permitir que lhes sejam controlados os desejos, planos e crenças. Este controle acaba sendo imprescindível para que essa relação de poder seja exercida e, o que se demonstra mais imperioso, mantida: é preciso acima de tudo colocar o grupo dominado, no caso a mulher, em seu "devido lugar" na estrutura social em que se insere.

É exatamente por meio da linguagem que um grupo social exerce o poder sobre outro no conjunto de relações que estabelecem na sociedade a que pertencem. É a linguagem que mais contribui para a produção e manutenção das relações sociais de poder. Em um movimento de mão dupla, a língua nos projeta uma certa imagem da sociedade e das relações de força que a regem.

Foi urgente, nesse sentido, a recorrência, em cada um dos textos analisados, dos recursos lingüísticos com expressão de novidade. A tessitura de uma atmosfera propícia ao novo na publicidade para a mulher se demonstra peculiar, pela insistência e multiplicidade de recursos lingüísticos empregados, cabendo com perfeição na representação da imagem da mulher em nossa sociedade.

Os elementos lexicais foram bastante frutíferos quanto a esse aspecto. Para tomarmos um exemplo, embora a pesquisa não tivesse uma proposta de análise eminentemente quantitativa, foi visível a predominância nos textos analisados da forma lexical novo e flexões nova/os/as (cf. fig. 1).



Figura 1 – Emprego de item lexical (*novo/a/os/as*)
 Fonte: Cláudia, fev. 2002, p. 11

Pôde-se constatar, ainda, que os fenômenos não se apresentaram necessariamente isolados em cada um dos textos publicitários analisados: não raramente diversos fenômenos dos postos em destaque vieram consorciados a outros. Assim, formas lexicais como o adjetivo *novo*, por exemplo, coadunaram-se a processo ligados à terminologia; a forma situativa temporal *agora* (cf. fig. 2) figurou a formantes prefixais ou compositivos (cf. fig. 3), bem como a formas fixas. Isto levou-nos à compreensão de que a publicidade leva em conta simultaneamente tantos recursos quanto forem necessários para se costurar a tal atmosfera favorável ao mito da novidade.



Figura 2 – Emprego da forma situativo-temporal *agora*
 Fonte: Nova, set. 2002, p. 59-62

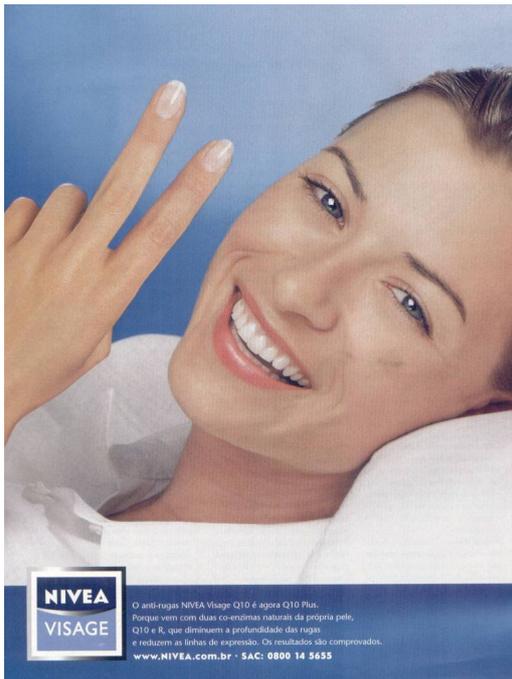


Figura 3– Emprego de elementos de formação de palavra
Fonte: *Cláudia*, out. 2002, p. 236

Notável, por outro lado, foi a constatação do emprego de formas fixas na tessitura desse quadro favorável ao mito de novidade, já que tais fenômenos estão mais intimamente ligados à cristalização, ao que é tradicional. Decisivo, porém foi o fato de essas formas se inserirem nos textos de um modo reformulado (cf. fig. 4). Daí seu caráter novo. Apesar disso, muito embora não tivesse sido atestado em nosso corpus, é fato possível que as formas fixas sejam inseridas na publicidade, mesmo as de escopo feminino, integralmente. Ainda assim, elas ali estariam de uma forma atualizada como se tivesse sido dado um *reload* e, assim, se enquadrando no campo da novidade.

O conjunto de recursos lingüístico-discursivos examinados em nosso trabalho, de certo modo corroboraram para delimitar o fato de o gênero textual ser definidor quanto à determinação e manutenção das relações sociais de poder, uma vez que são instanciadores daquilo a que vimos chamar de mito da novidade nos textos publicitário de foco feminino. Cabe salientar o quanto foi revelador o fato de a mulher ainda estar enquadrada em grupo e papéis tradicionais e estereotipados, representativos de um status social ainda inferior, marcado por traços como dependência, vulnerabilidade, futilidade.



Figura 4 – Emprego de forma fixa
Fonte: *Cláudia*, out. 2002, p. 24-5

Referências bibliográficas

BAUDRILLARD, Jean. *Sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

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

_____. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, Bruxelles, 75:629-652. 1997.

BAZERMAN, Ch. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Nelly. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo, Ática, 1996.

_____. O batistério publicitário. *Alfa – Revista de Lingüística* 42 (n. esp.): 57-70. 1998.

COSTA, Ivandilson. *O mito da novidade no texto publicitário para a mulher*. 2002. 118 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

DIJK, Teun A van. Discourse and power. *Communication Yearbook* 12: 1-81. 1988.

_____. *Ideology and discourse: a multidisciplinary introduction*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 2000. Curso para Internet, disponível em:
< <http://www.discourse-in-society.org> >

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. 2. ed. London, Longman, 1990.

_____. *The dialects of discourse*. *Textus* 14: 231-242. 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Semiotics aspects of social transformation and learning*. Lancaster, Lancaster University, 2003a. Inédito. Disponível em: < <http://www.ling.lancs.ac.uk> >. Acesso em: 19 jan. 2003.

_____. *Critical Discourse Analysis in research in the New Capitalism: overdetermination, transdisciplinarity and textual analysis*. Lancaster, Lancaster University, 2003b. Inédito. Disponível em: < <http://www.ling.lancs.ac.uk> >. Acesso em: 05 fev. 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.; Machado, A.; Bezerra, M. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Gêneros textuais: conceituação, constituição e circulação*. Recife: UFPE/PPGLL, 2002b. Mimeo.

_____. *O papel da atividade discursiva no Exercício do controle social*. Recife: UFPE/SBPC/ABRALIN, 2003. Mimeo.

_____. *Curso sobre gêneros textuais*. Recife: UFPE/PPGLL, 2004. Mimeo.

RANDAZZO, Sal. Mitologias femininas. *A criação de mitos na publicidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 95-137.

ROJO, Luisa M. & GALLEGU, Javier C. Argumentação e inibição: o sexismo no discurso dos executivos espanhóis. In: PEDRO, Emilia (Org.). *Análise Crítica do Discurso*. Porto: Caminho, 1997.

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

VESTERGAARD, Torben & SCHRØDER, Kim. *A linguagem da propaganda*. Martins Fontes: São Paulo, 1988.

YAGUELLO, Marina. *Les mots et les femmes*. Paris: Payot, 1992.

A RELEVÂNCIA DO CONTEXTO COMPARTILHADO ENTRE AUTOR/LEITOR NO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Conceição Aparecida Kindermann¹

RESUMO

Nota-se uma crescente preocupação com a língua entendida como realização do discurso. O uso que se faz da linguagem, uma vez que a mesma é constituída socialmente, faz-se obedecendo a modelos também constituídos socialmente. Tais modelos se mostram necessários tanto para a estruturação quanto para a compreensão do discurso. Dessa forma, nesta comunicação, objetivo enfocar a relevância do contexto compartilhado entre autor e leitor para a produção de sentido no gênero histórias em quadrinhos, entrelaçando à comunidade discursiva. Para tal discussão, seleciono uma história em quadrinho. Para trabalhar o contexto compartilhado, apóio-me em autores como Scliar-Cabral (2000), Kleiman (1995), Lopes-Rossi (2003), Mendonça (2003), entre outros. Quanto à área de gêneros textuais/discursivos, busco a fundamentação teórica e metodológica em Swales (1990) que, para chegar ao conceito de gênero, trabalha com comunidade discursiva, entendendo-o como uma forma de discutir as dimensões relativas ao papel e ao contexto do texto, bem como em Bonini (2002), ao trabalhar com comunidade discursiva complexa. Assim, os resultados desta pesquisa apontam para uma relação entre comunidade discursiva e contexto compartilhado para a produção de sentido, no gênero analisado.

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

**THE IMPORTANCE OF SHARED CONTEXT BETWEEN AUTHOR/READER IN COMIC
STRIPS GENRE**

ABSTRACT

A growing worry about language understood as discourse fruition has been observed. The use of language, once it is socially constituted, is made following models also constituted socially. Such models are necessary to the discourse structuring as well as to its understanding. Thus, this speech aims at focusing the importance of shared context between author and reader to the production of sense in comics genre, entwining the discourse community. In order to conduct such discussion, one comic strip has been selected. To work the shared context, there is the support of authors such as Scliar-Cabral (2000), Kleiman (1995), Lopes-Rossi (2003), Mendonça (2003), among others. As to text/discourse genres, the theoretical and methodological basis lie on Swales (1990), that to get to the concept of genre, has worked with discourse community as a means to discuss the dimensions related to the role and context of text, as well as on Bonini (2002) when working with complex discourse community. The results of this research point to a relation between discourse community and shared context to the output of sense in the genre analysed.

1 Introdução

Há grandes avanços no que diz respeito ao trabalho com a leitura nos dias atuais. Sabe-se da complexidade quanto ao leitor atribuir sentido a um texto. Vários fatores intervêm neste processo. Nesta comunicação, vou me ater à leitura, entretanto, entrelaçando contexto compartilhado, gênero textual/discursivo e comunidade discursiva na construção de sentido de um texto, no jogo autor/leitor. Para tanto, busco inicialmente em Swales (1990) o conceito de gênero discursivo e comunidade discursiva, bem como em Bonini (2002), o conceito de

comunidade discursiva complexa, no que tange ao gênero HQ. Sobre leitura, contexto compartilhado, atendo-me a Scliar-Cabral (2000), Kleiman (1995), Lopes-Rossi (2003), Mendonça (2003), entre outros.

Nos itens que se seguem, são expostos: a) embasamento teórico; b) análise de uma história em quadrinho; e c) considerações finais.

2 Embasamento teórico

Em seus estudos, Swales (1990, 1992) visualiza o gênero como uma forma de levar os alunos, falantes nativos ou não do inglês, a desenvolver competência comunicativa acadêmica. Isto se deve ao fato de o gênero ser parte do funcionamento comunicativo (sócio-retórico) dos indivíduos. Para mapear o modo como o texto funciona na comunicação, Swales (1990) recorre a três conceitos, **comunidade discursiva**, **gênero** e **tarefa**, entendendo o primeiro como uma forma de discutir as dimensões relativas ao papel e ao contexto do texto e, os dois últimos, em conjunto, como um modo de discutir a natureza propriamente do gênero. Para o autor, então, comunidades discursivas são redes sócio-retóricas que se formam com a finalidade de atuar em torno de objetivos em comum.

Swales (1990), ao formular tal conceito, não pensou em graus de pertencimento a comunidades discursivas. Há comunidades discursivas com maior ou menor grau de pertencimento. Por exemplo, no meio jornalístico, o gênero reportagem perpassa os variados cadernos de um jornal com o propósito de comunicar os acontecimentos de uma sociedade, dados que possibilitem ao leitor fazer uma leitura mais aprofundada da realidade, seja quanto aos fatos noticiados, seja quanto às pessoas e aos assuntos que estão em evidência ou possam ser postos em evidência por motivos vários. No entanto, o destinatário da reportagem é um não participante direto dessa comunidade. Esse fato deixa marcas no gênero, seja no modo como o repórter escreve o texto com certa neutralidade, seja pelo léxico que emprega (como no

caderno de política, etc.) ou específicos, em cadernos de audiência específica (como nos cadernos de economia, esportes, etc.)².

Quanto ao conceito de gênero, Swales (1990, p. 58) afirma que:

um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (*rationale*) para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam (*constrains*) a escolha de conteúdo e de estilo.

Com base nesses conceitos, gêneros e comunidades discursivas, busco em Bonini (2002) uma nova orientação para o conceito de comunidade discursiva de Swales, uma vez que tal conceito fica um tanto restrito, não se aplicando, no caso em estudo, ao gênero histórias em quadrinhos.

Bonini (2002, p. 156) propõe, a partir de Swales, uma nova definição de comunidade discursiva, em três graus de complexidade, quais sejam:

- 1) **protocomunidade discursiva**: não chega a ser uma comunidade, mas a ligação pelo intuito comunicativo no sentido mais simples das máximas de Grice (1980). Produz gêneros primários, que não obstante sua universalidade enquanto gêneros humanos, são permeados por peculiaridades culturais;
- 2) **comunidade discursiva simples**: de sustentação de discurso(s), mediante uma prática comunicativa por aparatos de participação equânime, sustentada por propósito(s) comum(s). Produz gêneros secundários;
- 3) **comunidade discursiva complexa**: de dispersão de discurso(s), mediante um núcleo comunitário simples ao qual se ligam indivíduos não diretamente participantes. Produz gêneros terciários.

Nesse sentido, autor e leitor, no gênero tomado para pesquisa, fazem parte de uma comunidade discursiva complexa. Não há mecanismo de intercomunicação entre eles, como propõe Swales (1990) ao caracterizar comunidade discursiva; pode haver comunicação, e, justamente essa comunicação se dará via contexto compartilhado entre ambos. Há entre eles, por formarem uma comunidade discursiva, um léxico específico dependendo das características dos personagens das histórias, dependendo também do público a que se destina. Há também vários recursos gráfico-visuais que são compartilhados, como as formas de balões, as onomatopéias, etc. Os leitores podem pertencer a outras comunidades discursivas, uma vez que o gênero HQ é um gênero lido por qualquer membro da sociedade. Tem-se por um lado o autor que detém o conhecimento do gênero e, por outro lado, o leitor, que está familiarizado com esse gênero. Estão ligados autor e leitor pelo contexto compartilhado.

² Conforme Kindermann (2003).

As histórias em quadrinhos é um gênero bastante difundido em toda nossa sociedade, atinge um público leitor variado, desde crianças até adultos.

As primeiras histórias em quadrinhos feitas pelos homens, segundo Gaiarsa (*apud* RAHDE, 2000), foram os desenhos representados em interiores de cavernas pré-históricas. Percebe-se, então, desde essa época, a necessidade que o ser humano tem de registrar fatos que fazem parte de seu cotidiano, e, desta forma, compartilhados por todos da comunidade a que pertencem. Para esse autor, ainda, a escrita egípcia – os hieróglifos – foi o segundo tipo de histórias em quadrinhos.

Inicialmente, então, nas histórias em quadrinhos, utilizavam-se apenas imagens, posteriormente, passaram a apresentar textos breves nos quadros. No final do século XIX, desenhistas americanos acrescentaram os “balões”, como forma de incluir os diálogos. A atual forma das histórias em quadrinhos tem sua origem nos jornais americanos do século passado. Com o tempo, ganharam autonomia e apareceram em revistas especializadas, os gibis. Atualmente, além de suportes como jornais, gibis, há, também, o meio virtual.

Tanto nos jornais, gibis, como em outros suportes midiáticos, quadro a quadro dão a esse gênero a seqüência narrativa da história. Assim, as seqüências textuais mais freqüentes neste gênero são as narrativas. Texto e desenho adquirem o poder de fazer progredir a narrativa.

Cirne (*apud* MENDONÇA, 2002, p. 195) define a HQ “como uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”. Percebe-se que essa definição não está ancorada na perspectiva discursiva, mas sim numa perspectiva semiótica.

Para caracterizar esse gênero, numa perspectiva discursiva, busca-se suporte em Mendonça (2002). A autora se apóia em vários critérios, primeiramente quanto ao uso das seqüências textuais mais freqüentes nesse gênero. Aponta, então, a narrativa, embora possam aparecer as seqüências argumentativas e injuntivas. Um outro critério é quanto aos mecanismos e recursos tecnológicos usados para narrar. Relaciona, então, os quadrinhos com o

cinema e com os desenhos animados, porém nas histórias em quadrinhos não há movimento. A idéia de movimento é colocada quadro a quadro.

Requer, desta forma, um trabalho cognitivo maior por parte do leitor, uma vez que esse deve preencher as lacunas deixadas pelo autor. É nesse momento, então, que o contexto compartilhado entre ambos é o facilitador à compreensão, fazendo-os que sejam participantes da mesma comunidade discursiva complexa³.

Um terceiro critério adotado pela autora é quanto à relação fala/escrita. Esse gênero realiza-se no meio escrito, no entanto, busca reproduzir a fala através dos balões. Além do uso dos balões, ainda, há a presença constante das interjeições, das onomatopéias, etc. Sempre com o intuito de se aproximar da fala.

Por fim, Mendonça (2002, p. 199) caracteriza provisoriamente a HQ como “um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro”.

Percebe-se que, nessa definição, a autora conceitua o gênero HQ sob o ponto de vista estrutural. Para um conceito mais abrangente, poderia ser proposta também uma interpretação pragmática em que se analisasse a comunidades discursiva⁴. Nesse sentido, procuro discutir a relação entre comunidade discursiva e contexto compartilhado, não objetivando contribuir para um conceito de gênero mais amplo, mas para o processo de atribuição de sentido desse gênero.

Assim, quanto aos aspectos levados em consideração na leitura, para a compreensão de um texto, o leitor utiliza conhecimentos prévios, adquiridos durante sua vida. Estes conhecimentos vão desde o conhecimento lingüístico, textual, até o conhecimento de gêneros textuais, embora intuitivamente. Cada usuário possui o conhecimento dos gêneros utilizados em sua comunidade discursiva, mesmo que não seja de forma explícita; e tem conhecimento suficiente para reconhecer, diferenciar os gêneros que domina e, assim, escolher um gênero

³ Termo proposto por Bonini (2002).

⁴ Bonini (2001 e 2002) propõe uma metodologia para o estudo dos gêneros do jornal, contemplando tanto o aspecto estrutural como também o pragmático. No aspecto pragmático, segundo esse autor, procede-se i) a uma análise da comunidade discursiva em que o gênero se insere; ii) ao estabelecimento dos papéis interacionais (incluindo-se aí também a análise dos propósitos, objetivos e interesses compartilhados e intervenientes); e iii) à consulta a informante da comunidade.

apropriado em relação à situação de comunicação que está vivendo, de acordo com seus objetivos e necessidades.

Para Kleiman (1995), a ativação do conhecimento prévio é fundamental à compreensão textual. Tais conhecimentos fazem com que o leitor faça inferências necessárias para a produção de sentido do texto. Segundo Orlandi (1988, p. 9), em todo texto há um leitor virtual, constituído no próprio ato de escrita, “aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige”. Assim, não se pode conceber leitura, sem levar em consideração conhecimentos entre autor e leitor.

Para explicar o processo de comunicação, Scliar-Cabral (2002) cita Mineur & Buttelar. De acordo com esses autores, existem dois níveis de raciocínio semântico, um através da informação via léxico, e outro, via conhecimento de mundo. Scliar-Cabral (2002) aponta que há várias teorias psicolinguísticas que tentam explicar como as pessoas se comunicam. Tais teorias são motivadas pela existência de princípios universais que “comandam o modo como as pessoas percebem a experiência, constroem e registram conceitos, mapeando-os em categorias linguísticas limitadas pela variedade linguística específica e pela experiência cultural de cada indivíduo”.

Percebe-se, então, a importância da experiência cultural mútua entre autor e leitor para o processo de leitura. Além do conhecimento linguístico e do conhecimento de mundo, conhecer o gênero também é um facilitador neste processo de produção de sentido. O contexto compartilhado (linguístico/cultural) entre autor e leitor junto com o conhecimento do gênero, neste caso, as histórias em quadrinhos, são determinantes nesse processo.

Lopes-Rossi (2003) considera que o trabalho com texto, nas escolas, centrado, ainda, em tradicionais concepções de ensino da língua (narração, descrição, dissertação), não contribui para a formação do escritor, e, indiretamente, para o leitor. Sabe-se que tais propostas de ensino estão desconectadas das situações reais de uso. Percebe-se a importância do professor ter o conhecimento das teorias acerca dos gêneros textuais/discursivos, para que, em sala de aula, possa trabalhar com os alunos de forma atrelada à realidade social. As histórias em quadrinhos é um gênero que se pode trabalhar em qualquer fase.

3 Análise de uma história em quadrinho

Para discutir a relação entre contexto compartilhado e comunidade discursiva na atribuição de sentido ao gênero, seleciono uma história da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa. Serão analisados alguns quadros, uma vez que são suficientes para se chegar ao objetivo proposto nesta comunicação.

A história selecionada tem como título “A máquina do tempo”, composta por 12 capítulos, os personagens são Cascão e Franjinha. Só pelos personagens que fazem parte da história, o leitor, por fazer parte da mesma comunidade discursiva do autor, já tem conhecimento das características desses personagens. Ao ler tal história, faz inferências com relação às características desses personagens. Franjinha é um gênio, Cascão não gosta de água, e, assim, não toma banho, etc.



Neste quadro, temos o Cascão que, ao utilizar a máquina de tempo inventada por Franjinha, chega à pré-história. Já se tem conhecimento que Franjinha é considerado um gênio, por isso o inventor. Ao falar “Essa não! Vim parar na história do Piteco”, o leitor faz inferências: o personagem está na pré-história, Piteco é um personagem também da Turma da Mônica, mas dessa época. O autor não precisa explicitar isso na história, uma vez que sabe que o leitor faz parte da mesma comunidade discursiva.



Cascão chega a Romã a.C., numa arena onde vai haver uma disputa entre gladiadores.

Todas essas informações já são compartilhadas entre autor e leitor. Na leitura desse quadro, o leitor, por compartilhar esse conhecimento com o autor, ativará todas essas informações e, então, o quadro passa a fazer sentido. Ele sabe que a máquina do tempo, embora ficção, pode transportar as pessoas para qualquer época. Esses conhecimentos compartilhados apresentados aqui não seriam suficientes para caracterizar uma comunidade discursiva, são conhecimentos de um modo geral de todos os leitores, não leitores de Maurício de Sousa.



Já nesse quadro, é de conhecimento dos membros dessa comunidade discursiva que o Cascão não gosta de água. A imagem, os sinais gráficos que assinalam o mau cheiro, também fazem parte desse universo ficcional compartilhado. Assim, o leitor faz essas inferências e chega à compreensão do quadro. Cascão vence os adversários pelo “mau cheiro”. O leitor faz essa inferência, o autor não precisa estar explicitando esses dados, uma vez que são compartilhados, especificamente dessa comunidade discursiva.



Até que Cascão chega à era moderna. Franjinha inventa uma nova máquina de tempo, isto é, não para transportar pessoas, mas para mudar o tempo. Há uma outra interpretação pelo personagem, que pensa ser uma “máquina do tempo” e acaba destruindo o invento. O leitor só poderá entender esse final ao fazer certas inferências que são compartilhadas com o autor: Cascão não gosta de água; Cascão está bravo não porque destruiu a máquina, mas porque está chovendo.

4 Considerações finais

Pôde-se perceber a relação que há entre contexto compartilhado e comunidade discursiva, para a atribuição de sentido ao texto. Entre leitor e autor deve haver esse conhecimento compartilhado, principalmente na ficção. No caso do gênero história em quadrinhos, tem-se um universo básico do leitor participante geral desta comunidade discursiva, no que diz respeito mais aos aspectos gráficos típicos desse gênero. Nas histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa, por exemplo, além desse universo básico que o leitor deve compartilhar com o autor, há elementos específicos que vão caracterizar essa comunidade discursiva, como tipos de personagens, épocas vividas por esses personagens, características psicológicas, hábitos, etc. que não são explicitadas nas histórias porque já são conhecimentos pressupostos que os leitores tenham.

Assim, nas histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa, observou-se que, para a compreensão da história, autor e leitor formam uma comunidade discursiva pelo viés do contexto compartilhado. O que se poderia chamar de comunidade discursiva complexa, de acordo com Bonini (2002).

Cada escritor, de um modo geral, já tem o seu leitor virtual no momento da escrita de seu texto, e, dessa maneira, forma uma comunidade discursiva com o seu leitor real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

KINDERMANN, Conceição Aparecida. *A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero*, 2003. Dissertação (mestrado em Ciência da Linguagem) – Curso de Pós-graduação em Ciência da Linguagem, UNISUL-SC.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté-SP: Cabral Editora e livraria universitária, 2002.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In DIONISIO, Ângela Paiva, MACHADO, Rachel Anna e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

RAHDE, Maria Beatriz Furtado. *Imagem. Estética moderna & pós-moderna*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Referência: qual a referência e como evocá-la? *DELTA*, São Paulo, vol. 18, 2002.

PAINEL APRESENTADO NO SIGET 2005

TÍTULO

Gêneros discursivos e hibridismo: Publicidade disfarçada de notícia em revista

AUTORA

Graziela Frainer Knoll

E-MAIL

grazifk@yahoo.com.br

ENDEREÇO

Av. Borges de Medeiros, 1930, 210 B. CEP: 97015-090 Santa Maria-RS

INSTITUIÇÃO

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

GÊNEROS DISCURSIVOS E HIBRIDISMO: PUBLICIDADE DISFARÇADA DE NOTÍCIA EM REVISTA

Graziela Frainer Knoll¹

RESUMO

As revistas, assim como outros *mass media*, reúnem uma multiplicidade de gêneros discursivos. Dentre esses, há o anúncio publicitário, que exerce comunicação persuasiva visando a estimular o consumo. Quando a notícia desempenha o papel da publicidade, torna-se gênero de configuração híbrida e transforma o leitor em consumidor. Essa pesquisa tem, como objetivo geral, analisar o hibridismo de gêneros discursivos em notícias da revista *Caras*; e, como objetivos específicos, identificar o padrão recorrente que define o gênero selecionado e analisar o hibridismo como estratégia de comunicação. O *corpus* analisado consiste em dez notícias híbridas publicadas em edições da revista semanal *Caras* no período de 2003 a 2004. A metodologia aplicada tem como base o conceito de estrutura do texto de Halliday e Hasan (1989), por meio da análise da configuração contextual (CC) e dos elementos obrigatórios e opcionais dessa estrutura. Como resultado, foi identificado um importante elemento do padrão recorrente: a aprovação de um produto específico por uma celebridade, ratificando a função publicitária dos textos selecionados.

1 Introdução

Devido às inesgotáveis possibilidades de uso da linguagem, a variedade de gêneros discursivos é igualmente infinita (Bakhtin, 1992, p. 279). Velhos gêneros modificam-se, ampliam-se e até mesmo fundem-se uns com os outros, aumentando o repertório de gêneros de uma esfera de comunicação. A fusão de gêneros em que um assume a função ou o formato do outro é chamada de hibridismo² (Marcuschi, 2002, p. 31).

¹ Mestranda do PPGL-UFSM.

² O hibridismo também é chamado de intertextualidade inter-gêneros.

A diversidade de gêneros que constituem os *mass media* é bastante ampla. Na revista, por exemplo, encontram-se reportagens, artigos de opinião, questionários, notícias e anúncios publicitários, entre outros. A partir do momento em que a notícia passa a desempenhar a função da publicidade, torna-se gênero de configuração híbrida. Partindo do princípio de que a função supera a forma na determinação do gênero (Marcuschi, 2002, p. 31), o que se tem nesse caso é uma publicidade disfarçada de notícia.

Esta pesquisa é uma análise de gênero que se propõe a responder às seguintes questões: que fatores demonstram que as notícias selecionadas têm função publicitária? Que efeitos de sentido esse hibridismo tenta produzir no leitor?

Portanto, o objetivo geral é analisar o hibridismo de gêneros discursivos em notícias da revista *Caras*. Como objetivos específicos, pretende-se identificar o padrão recorrente que define o gênero selecionado e analisar o hibridismo como estratégia de comunicação.

Trata-se de um estudo relevante não só para a área de Linguística Aplicada, mas também para a própria compreensão do leitor sobre suas condições, pois são trazidos à superfície artifícios de persuasão que muitas vezes passam despercebidos pela maioria dos leitores.

Por esse motivo, optou-se por analisar o hibridismo de gêneros em uma revista de grande circulação e de leitura trivial. Estudar gêneros discursivos tão triviais como os da revista *Caras* não é banalizar o estudo dos gêneros, é levar em conta os discursos em que estamos imersos e as situações em que nos encontramos (Miller, 1984, p. 155). Conforme afirma Hasan (1989, p. 54), “Um entendimento dos gêneros de situações cotidianas – particularmente aqueles nos quais a linguagem atua como instrumento... – ajuda-nos a ver claramente a relação tão íntima entre a linguagem e o viver da vida”³.

2 Metodologia

A metodologia aplicada tem como base o conceito de Estrutura do Texto de Halliday e Hasan (1989). Assim, serão analisados a Configuração Contextual (CC) e o Potencial Estrutural Genérico (PEG) dos textos constituintes do *corpus*. O *corpus* consiste em dez notícias de

³ Tradução minha.

configuração híbrida publicadas em edições da revista brasileira semanal *Caras* entre os anos de 2003 e 2004.

Segundo Hasan (1989, p. 56), o contexto está tão relacionado à estrutura do texto, que é possível prever os elementos obrigatórios e opcionais dessa estrutura através da análise da Configuração Contextual. A CC é analisada por meio das variáveis campo, relação e modo (propostas por Halliday). Na estrutura textual, os elementos que devem ocorrer são chamados obrigatórios e definem o gênero, os que podem ocorrer são os opcionais, e os que podem ocorrer mais de uma vez são os iterativos (Hasan, 1989, p. 56-62). Juntos, os elementos obrigatórios e opcionais formam um Potencial Estrutural Genérico, diretamente relacionado à Configuração Contextual (p. 63).

3 Resultados e Discussão

Padrão recorrente

Considerando os conceitos de gênero de Swales (1998, p. 20), categorias recorrentes de eventos comunicativos, ou de Miller (1984, p. 159), ações tipificadas baseadas em situações recorrentes, fica claro que só é possível reconhecer e constituir um gênero se houver um padrão de recorrência. Deve-se, contudo, destacar que esse padrão de recorrência não é rígido ou limitador, mas um conjunto de elementos que, por serem recorrentes e reconhecíveis, caracterizam o gênero⁴.

Identificam-se as seguintes características recorrentes:

- Analisadas as variáveis campo, relação e modo, constata-se que todos os elementos do *corpus* apresentam a mesma Configuração Contextual (CC).

Quadro 1 – Configuração Contextual.

⁴ Lembrando que os gêneros constituem um contexto histórico e, portanto, variam de tempos em tempos e de uma sociedade para outra. "Gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros em qualquer momento do tempo" (Bazerman, 2005, p. 49).

Campo	notícia na revista <i>Caras</i> : informa o uso de um produto por uma celebridade ou pessoa conhecida do público da revista.
Relação	autor e leitor (o autor que efetivamente escreveu o texto não o assina, portanto, podemos entendê-lo como a revista <i>Caras</i> ou a seção em que está publicada a notícia); parte da revista para o leitor; distância social: máxima.
Modo	papel da linguagem: constitutivo; processo: monológico; canal: gráfico; meio: escrito.

- O evento noticiado é o uso de um produto de determinada marca por uma celebridade ou pessoa geralmente conhecida pelo público-alvo da revista: artistas, modelos, arquitetos requisitados, colunáveis, grandes empresários. A notícia registra o contato da pessoa com o produto: **"fez um *test-drive*", "provou", "recebeu *kit*", "ao receber o aparelho", "ao conhecer o aparelho"**.
- Os produtos "noticiados" geralmente são de marcas que anunciam com regularidade na revista *Caras* : ***Nokia, Chevrolet, Lux***.
- Os textos verbais contêm características e/ou benefícios de produtos específicos: **"o aparelho celular *Nokia 7250i*, com câmera digital integrada e *display* colorido de alta resolução, entre outras facilidades *high tech*", "o novo açúcar *União Light*, que possui sabor e aparência similares aos do açúcar tradicional com a metade das calorias", "lançamento da linha de sabonetes *Lux*, o novo *Lux Splash Energizante*".**
- As celebridades emitem julgamento positivo a respeito do produto, aprovação, o que está presente no texto pelo uso de citações: **"adorei", "nada melhor", "não vivo sem", "é ótimo", "é muito útil", "o *design* é *fashion*".**
- Não há críticas, pontos fracos ou julgamentos negativos a respeito dos produtos. A notícia constitui-se num todo que representa um elogio, uma aprovação a determinado produto.

- As notícias apresentam semelhanças e recorrências também em sua configuração visual: as celebridades empunham seus celulares a fim de fotografar a si próprias ou a algo/alguém próximo; as fotos em *close* dos aparelhos celulares são idênticas em algumas das notícias; em dois textos (publicados em edições diferentes) que noticiam o uso de um mesmo açúcar, as fotos mostram a celebridade sentada a uma mesa de café da manhã com organização similar (xícaras de café e *croissants* idênticos).

Estratégias de comunicação (recursos de persuasão)

Analisando os efeitos de sentido construídos nos textos analisados, é possível perceber os seguintes recursos de linguagem utilizados:

- A narrativa em 3ª pessoa, própria da linguagem jornalística, produz efeito de objetividade. O sujeito da enunciação se afasta do discurso.
- A citação, isto é, o uso de uma suposta fala de alguém cria o efeito de testemunhalidade. Dessa forma, parece que o que é dito é a opinião da celebridade e não a opinião da revista. A citação é um dizer duas vezes, porque contém a fala efetiva de alguém (a celebridade) e a fala do enunciador (a revista). O sujeito (*Caras*) só está afastado do seu discurso. O uso de aspas faz com que a revista transfira a responsabilidade do que é dito para quem efetivamente o disse (a celebridade). O enunciador se oculta sob a celebridade citada, que sempre expressa satisfação com o produto, ratificando a função publicitária dos textos: **“A obra... chamou a atenção da irmã de Gisele Bündchen (23). ‘É muito útil para as festas de fim de ano’, sentenciou Graziela”, “O craque ressaltou o espaço e conforto do automóvel. ‘É ótimo para quem tem família grande como eu. Cabem até sete pessoas’”, ““Eu não era disciplinada com os cuidados de beleza, mas uma hora a gente tem que começar a levar isso a sério’, disse_ela, atraída pela combinação de *aloe vera* e menta”**.
- O uso de pessoas famosas, o fato de mencionar a idade dessas pessoas, sua foto, lugares que reconhecemos como existentes (o castelo ou a ilha de *Caras*) criam o valor de verdade no texto, ilusão de realidade ou de referente. É o efeito chamado de

ancoragem: **“Henri Castelli (25) viajou pela Europa por 40 dias até desembarcar em Brissac”**.

- O leitor lê a seção esperando encontrar notícias. Como o que ele tem é uma publicidade com formato de notícia, com estratégias que disfarçam sua função publicitária, há grande possibilidade de que o leitor não perceba essa camuflagem. Assim, ele passa da condição de leitor para a de consumidor. O hibridismo analisado trata-se de uma tentativa de persuadir o público e vender um produto fora de seu contexto, quando o leitor não está prevendo ser alvo da publicidade.

A notícia como “disfarce”

Os textos analisados, à primeira vista, aparentam ser notícias. Primeiro, porque estão em seções de *Caras* compostas por notícias. Segundo, porque assumem o formato, isto é, a estrutura de uma notícia. Cabe aqui explicar os conceitos de notícia e publicidade para relacioná-los às notícias de *Caras*.

A notícia é um relato de fatos a partir do fato mais importante (Lage, 1985, p. 60), uma exposição de acontecimentos. Nesse relato de fatos, é obrigatório o uso da terceira pessoa (p. 23). Conforme foi dito antes, o uso da terceira pessoa é constante nos textos do *corpus*, sendo que a primeira pessoa é usada somente nas citações das falas das celebridades.

Lage (p. 25) diz ainda que a retórica da notícia se relaciona à função referencial: “a notícia trata das aparências do mundo... não é notícia o que alguém *pensou, imaginou, concebeu, sonhou*, mas o que alguém *disse, propôs, relatou* ou *confessou*”. Os textos analisados estão de acordo com esse princípio, utilizam verbos materiais, como: **“sentenciou Graziela”, “disse o ator global”**.

Publicidade é toda atividade de “divulgação de produtos ou serviços, através de anúncios geralmente pagos e veiculados sob a responsabilidade de um anunciante identificado, com objetivos de interesse comercial” (Rabaça & Barbosa, 1987, p. 481). Em outras palavras, é comunicação persuasiva que visa a estimular o consumo de determinado produto ou serviço. A análise do padrão recorrente mostra exatamente isso: o que é divulgado é o uso de certo produto, aprovado por uma celebridade.

Vestergaard & Schroder (2000, p. 61) apontam que “o anúncio pode chamar a atenção fingindo que não é anúncio. Leech (1996:99 e segs.) denomina a esse fenômeno *empréstimo de papel*”, e os gêneros dos quais a publicidade “empresta” o papel são, geralmente, os que encontramos em jornais e revistas, como o artigo, o questionário e a história em quadrinhos. Geralmente, no caso de anúncios que se assemelham a notícias e reportagens, tem-se a identificação “Informe publicitário” ou “publicidade paga” em algum lugar da página.

No entanto, nas notícias selecionadas de *Caras*, não há essa identificação justamente porque não se trata de publicidade declarada. Todos os elementos são estruturados de forma que pareçam ser notícias. As *pistas de contextualização*, explicadas por Bazerman (2005, p. 53) como pistas que guiam o outro sobre a situação em que o texto está inserido e servem para identificar o evento de fala que ocorre, apontam para os textos como notícias.

4 Conclusão

Primeiramente, cabe aqui mencionar o contexto em que se insere o hibridismo do gênero analisado: o mercado de massa é atingido através de publicações de massa, cuja fonte de renda primordial é a publicidade (Vestergaard & Schroder, 2000, p. 4).

Após análise da Configuração Contextual e dos elementos obrigatórios e opcionais constituintes do padrão recorrente, fica evidente que as notícias analisadas têm função publicitária. Como o que define um gênero é a sua função, conclui-se que o gênero analisado é uma publicidade em forma de notícia, ou seja, um gênero de configuração híbrida.

Porém, trata-se de publicidade descontextualizada: o discurso publicitário acontece fora de seu contexto tradicional. A publicidade age por trás de uma estrutura de notícia. Como não é todo leitor que faz análise crítica do que lê, torna-se suscetível à persuasão, principalmente porque não está esperando ser persuadido naquela situação.

Por fim, surge a pergunta “quem é o verdadeiro sujeito desses discursos?": é a revista *Caras*, ou a marca apresentada na notícia? Tem-se a identificação de um produto e uma marca anunciante, mas que não “assinam” efetivamente o discurso. A autoria do elogio ao produto é atribuída a uma outra voz: a da celebridade.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DUCROT, O. *Princípios de Semântica Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- HASAN, R. Part B. In: HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 52-118.
- LAGE, Nilson. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 1985.
- 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: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MILLER, C. R. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, n.70, p.151-167, 1984.
- RABAÇA, C. A. & BARBOSA, G. *Dicionário de Comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.
- SWALES, J. M. *Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 1998.
- VESTERGAARD, T. & SCHRODER, K. *A linguagem da propaganda*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**ARTIGO ACADÊMICO E ARTIGO DE RELATO DE
EXPERIÊNCIA: UMA ANÁLISE DE GÊNERO COM FOCO EM
TÓPICOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**

Fabiana Diniz Kurtz

Departamento de Estudos de Linguagem, Artes e Comunicação (DELAC) – Universidade

Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)

Rua São Francisco, 501 – Bairro São Geraldo – Cep 98700-000 – Ijuí, RS - Brasil

fabiana.k@unijui.tche.br - fdkurtz@yahoo.com.br

ARTIGO ACADÊMICO E ARTIGO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA ANÁLISE DE GÊNERO COM FOCO EM TÓPICOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Fabiana Diniz Kurtz¹

RESUMO

A utilização de *e-journals* na busca por informações no meio acadêmico parece ser cada vez mais comum, conforme estudos (Auría & Alastrué, 1998; Stapleton, 2003) sugerem. Assim, pesquisas na área de Inglês para Fins Acadêmicos (Hendges, 2001; Motta-Roth, 2003; Oliveira, 2003) têm evidenciado a necessidade de investigar como esses “gêneros emergentes” são configurados. Neste estudo, analiso 38 artigos de dois *e-journals* em Lingüística Aplicada com o objetivo de verificar tópicos e procedimentos de pesquisa presentes nesses artigos. Resultados sugerem que os artigos podem ser reunidos em um tópico geral, com ênfase em quatro subtópicos. Os procedimentos metodológicos associados a estes tópicos são semelhantes; para cada assunto observado, os autores utilizam procedimentos específicos de coleta e análise de dados. Observamos também um maior uso de métodos quantitativos (com maior uso de voz passiva), em oposição a qualitativos (com maior emprego de primeira pessoa). Outro aspecto evidenciado foi a presença de artigos de Relato de Experiência, indicando uma variação ao relato de pesquisa com uma seção de metodologia. A personalidade explicitada pelos autores dos relatos de experiência, ao referirem-se à pesquisa realizada, parece indicar responsabilidade pelas ações desempenhadas, enfatizando seu papel de autor-pesquisador, com base na utilização dos pronomes “eu” e “nós”.

¹ Profa. Ms. Fabiana Diniz Kurtz (DELAC/UNIJUI)

**RESEARCH ARTICLE AND EXPERIENCING ARTICLE: A GENRE ANALYSIS WITH
FOCUS ON RESEARCH TOPICS AND PROCEDURES**

ABSTRACT

The use of *e-journals* in the search for information within the academic medium seems to be more usual, as studies (Auría & Alastrué, 1998; Stapleton, 2003) suggest. Thus, EAP researches (Hendges, 2001; Motta-Roth, 2003; Oliveira, 2003) have evidenced the need of investigation how these "emergent genres" are configured. In this study, I analyze 38 articles collected from two *e-journals* in Applied Linguistics with the purpose of verifying research topics and procedures presented in these articles. Results suggest that the articles can be grouped in a general topic, with emphasis in four subtopics. The methodological procedures associated to these subtopics are similar; to each topic observed, authors seem to use specific collection and analysis procedures. We observed also a higher use of quantitative methods (passive voice), in opposition to qualitative (first person pronouns). Another aspect evidenced in the study was the presence of Experiencing Articles, indicating a variation of the research report in which authors present a methods section. The explicit personality of the author of the experiencing articles, when referring to the study, seems to indicate responsibility over the research, emphasizing their author-researcher role, based on the use of first person pronouns "I" and "we".

1 Introdução

O fato de a Internet vir provocando inúmeras transformações no modo de vida e comportamento das pessoas parece refletir-se também na comunidade acadêmica, dada a

forma inovadora de disseminação e de acesso à informação que o meio eletrônico representa². Dessa forma, considerando também os estudos na área de Gêneros Textuais, podemos entender que essas transformações propiciam o surgimento de novos gêneros³, em função da necessidade das pessoas em comunicarem-se umas com as outras, estabelecendo-se enquanto indivíduos participantes de suas comunidades específicas.

Nesses termos, podemos conceber que estudos que envolvam a organização retórica de gêneros textuais são necessários, especialmente porque um entendimento maior acerca destes acarreta uma percepção mais apurada da forma como os textos são ou podem ser percebidos, categorizados e utilizados por membros de um determinado grupo social (Miller, 1984: 42). Entendo também que um conhecimento maior sobre gêneros, especialmente no contexto acadêmico, é imprescindível na medida em que grande parte dos pesquisadores é incentivada a publicar seus trabalhos. O ensino de redação acadêmica, assim, passa a ser orientado de forma a desenvolver competências acadêmicas relacionadas ao uso de gêneros acadêmicos e aos elementos lingüísticos que os materializam, facilitando o processo de engajamento de membros novatos não só no discurso acadêmico, como também em suas comunidades disciplinares específicas (Motta-Roth, 1999).

1.1 O Artigo Acadêmico Eletrônico (AAE) e o Artigo de Relato de Experiência (RE)

No estudo realizado, coletei 38 AAEs, de dois e-journals: Language Learning and Technology (LLT) e Reading Online (ROL). O objetivo central era identificar o que autores em nível internacional investigavam – na área de LA – e que procedimentos de coleta e análise de dados utilizavam. Em última instância, pretendíamos constatar se aumentaria a variabilidade estrutural à medida que o enfoque dado à pesquisa variasse.

A análise textual evidenciou que os artigos podem ser reunidos em um tópico geral, “Aprendizagem de línguas assistida por computador”, refletindo a relação dialética entre texto e contexto, já que a política dos *e-journals* em que os artigos estão publicados estimula a

² Por meio eletrônico, refiro-me, neste estudo, à Internet (World Wide Web).

³ Há discussões acerca deste assunto, conforme discutido neste III SIGET pelos professores José Luiz Meurer (UFSC) e Graciela Hendges (UFSM). Segundo esses pesquisadores, estudos parecem rumar na direção de entender o AAE, por exemplo, como uma inovação do AAImpresso e não propriamente como um novo gênero textual.

publicação de trabalhos sobre linguagem e tecnologia que privilegiem recursos disponíveis nesse meio. Ao discutirem esse tópico, os autores enfatizam quatro subtópicos de pesquisa: a) Processos de letramento; b) Interface tecnológica, c) Formação de professores; e d) Análise do Texto / Discurso.

Os procedimentos metodológicos associados a esses subtópicos são semelhantes na medida em que, para cada subtópico observado, os autores parecem utilizar procedimentos específicos de coleta e análise de dados. Essa variabilidade estrutural, à medida que varia o enfoque dado, parece ser resultante da tendência – qualitativa ou quantitativa – adotada na condução das pesquisas.

Outro aspecto evidenciado na análise diz respeito à presença de artigos classificados, neste estudo, como “Relatos de Experiência”. Nesses textos, os autores referem-se à pesquisa realizada de forma pessoal, através do uso de primeira pessoa (*I / we*), fazendo também um uso maior de processos mentais. Nos demais artigos, por outro lado, os autores dão preferência, aparentemente, ao uso de nominalizações (“o estudo”, “a pesquisa”) e voz passiva ao referir-se à pesquisa realizada, utilizando, predominantemente, processos materiais.

Nesse sentido, os relatos de experiência (REs) diferenciam-se dos relatos de pesquisas quanto à presença de uma seção de metodologia com procedimentos de coleta e análise de dados. A pessoalidade explicitada nos REs, por meio de primeira pessoa e de processos mentais, sugere um comprometimento direto com a pesquisa realizada, pois os autores se apresentam como participantes do estudo e expõem perspectivas pessoais acerca das etapas da pesquisa.

1.2 O papel do autor nos AAEs e nos REs – a utilização de primeira pessoa

Uma das questões surgidas no decorrer da análise dos procedimentos metodológicos dos artigos diz respeito ao componente interpessoal desses textos. Como a análise do componente ideacional evidenciou o uso expressivo de processos materiais na seção de metodologia indicando um aparente deslocamento do autor “para trás” do texto e um efeito de

“apagamento” do sujeito (Martínez, 2001), investiguei o papel do pesquisador/autor no relato da seção de metodologia, sua presença (ou ausência) como participante da pesquisa.

Assim, além de evidenciar os tipos de processos mais utilizados na seção de métodos, a análise demonstrou também a utilização freqüente de primeira pessoa nessa seção, contrariando a idéia de impessoalidade em AAs. Segundo Bazerman (1988), vários autores reconhecidos em suas áreas, apesar de terem inúmeras publicações, “não se vêem como escritores”, o que parece perpetuar a idéia equivocada de que o discurso científico seja simplesmente um transmissor de fatos naturais, “escondendo a si próprio”, sendo considerado, sob essa ótica, como um registro de fatos naturais (idem).

Partindo dessa concepção, pude verificar que os autores do *corpus* utilizam o pronome “eu” (*I*) de forma mais recorrente que o pronome “nós” (*we*). Essa recorrência se dá, principalmente, nos 9 AAs de tendência qualitativa: 61 das 100 ocorrências de “*I*” e 30 das 65 ocorrências de “*we*”.

Com base nesses dados, dediquei a análise do componente interpessoal à verificação de como esses pronomes podem revelar percepções dos autores acerca de seu papel na pesquisa realizada. Dentre as 65 ocorrências do pronome “nós”, a referência é feita essencialmente aos autores dos artigos:

“We created an online virtual university campus, named JEWELS (Japanese-language Education Worldwide Electronic Learning Space) using software from an American company called Activeworlds”.

“Our choice of a literacy objective was somewhat nontraditional. We felt we needed a hands-on end product each team could contribute as part of a whole-class effort. With input from the preservice teachers, we decided that each team would contribute a chapter to a book titled *A Young Person's Guide to the City of Memphis*.”

Além disso, nas 65 ocorrências do pronome “nós” e 100 de “eu”, constatei que, de fato, os processos mais recorrentes associados a esses pronomes são os materiais, seguidos dos verbais, mentais e relacionais.

O fato de os autores dos nove artigos qualitativos do *corpus* apresentarem um maior uso de primeira pessoa, em oposição à aparente impessoalidade constatada nos artigos com tendência quantitativa expõe uma diferença do componente interpessoal entre essas duas tendências. Conforme já apontado, pesquisas quantitativas, por estarem embasadas em uma

visão positivista de ciência e serem marcadas essencialmente pela objetividade, tendem a omitir a interpretação e reflexão da realidade social por parte do pesquisador e/ou participantes da pesquisa (Oliveira, 2003: 16), por meio da utilização, na seção de metodologia, de voz passiva.

Alguns dos autores entrevistados comentam a utilização de primeira pessoa como resultante da tendência de pesquisa utilizada. Segundo A2, de fato, pesquisadores quantitativos, reiterando Cameron et al (1992), evitam utilizar pronomes pessoais de forma a criar um sentido de objetividade, tentando não influenciar os sujeitos da pesquisa. Pesquisadores qualitativos, por outro lado, procuram desenvolver, segundo a autora entrevistada, relações interpessoais com os participantes das pesquisas.

A1

Quantitative researchers usually avoid first person pronouns in order to provide a sense of objectivity while qualitative researchers intentionally use first person pronouns. In true experimental quantitative research, the researcher is trying not to influence the subjects and may not even know any of the participants by name. In typical qualitative research, the researcher tries to develop personal relationships with the participants.

Segundo os entrevistados, autores qualitativos tendem a enfatizar seu papel na pesquisa com base na utilização de primeira pessoa, ao passo que autores quantitativos evitam essa utilização. Em relação a esse aspecto, A1 e A2 ressaltam que a utilização de primeira pessoa em AAEs pode ser vista, de fato, como uma questão relacionada à tendência de pesquisa adotada. No entanto, os escritores chamam atenção ao fato de que a tendência – qualitativa ou quantitativa - a ser adotada pode sofrer intervenções políticas e governamentais.

A2

In the USA today, the emphasis of the federal government for awarding educational research funding is in conducting quantitative research that has an experimental/control design. Rigor is of the highest importance.

Although qualitative research can also be very rigorous, it is out of favor in the current educational environment. When qualitative research is reported in the literature it often uses many personal pronouns.

In case you are not aware, there is currently a major debate in the U.S. over these two research methodologies. Our current president favors quantitative research, believing that numbers are more convincing than case studies of classrooms and learners. In today's political climate, in order to receive government funding for research, studies must have a strong quantitative emphasis (...)

A5

In either case, whether quantitative or qualitative or some combination is used, there needs to be rigor. Each method has its standards for rigor. I would not downgrade a golden delicious apple for not being as juicy or as orange as a valencia orange. Likewise I would not criticize a quantitative study for failing to live up to the standards of a qualitative study; nor would I criticize a qualitative study for failing to live up to the standards of a quantitative study. I would judge any study, quantitative or qualitative, according to whether it was an appropriate method for investigating the question and whether rigor was used in the data collection and analysis.

Os aspectos levantados pelos entrevistados confirmam o debate existente entre adeptos dessas duas tendências, especialmente quanto às críticas recebidas por pesquisadores qualitativos no sentido de a pesquisa qualitativa “não ser rigorosa” e seus dados “não poderem ser replicados” como nas pesquisas quantitativas. Isso ratifica a crença de que o fazer científico deva pautar-se pelos mesmos princípios que orientam as Ciências Naturais (Moita Lopes, 1994: 331). Conforme apontado pelo escritor A5, cada tendência possui suas características e, nos termos do escritor, “rigor” deve ser pensado segundo a visão de cada uma, e não como um elemento a ser comparado como existente em uma e inexistente em outra.

Além da utilização de primeira pessoa, analisei o papel do autor nos AAEs e REs de acordo com os processos empregados nos artigos (função ideacional). Assim, aspectos ideacionais (por meio da utilização de processos) e interpessoais (com base no uso de pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoa) puderam ser associados na tentativa de entender em que medida os autores de AAEs explicitam seu papel ao relatar os procedimentos metodológicos utilizados em sua investigação.

Dentre os 8 REs identificados na análise, pude constatar, da mesma forma que nos 30 AAEs, um maior uso de processos materiais (n= 453, 58%), seguidos dos verbais (n= 51%), relacionais (n= 184, 23%) e mentais (n= 84, 11%). No entanto, os REs apresentam um número expressivo de processos mentais (84) se comparados aos AAEs (28). Essa tendência indica um processo reflexivo por parte dos autores desses textos, que pensam (*think*), acreditam (*believe*), encorajam (*encourage*), e por parte dos alunos, que são motivados (*are motivated*), encorajados (*are encouraged*), pensam (*think*), etc.

“*We believe* that the technological innovation with the greatest potential to affect classroom instruction is desktop digital video. (mental)”

Entretanto, diferentemente dos 30 AAEs, os 8 REs apresentaram, além do uso recorrente de processos materiais e mentais, uma tendência no uso da 1ª pessoa (*I/we*) em que o pronome *we* (exclusivo) é usado não apenas para fazer referência a mais de um(a) autor / autora, mas também para fazer referência aos autores juntamente com professores e alunos pertencentes ao estudo sendo relatado, de forma que os autores são incluídos como

participantes do estudo. Isso sugere que os autores desses artigos apresentam seu estudo de forma pessoal, assumindo a responsabilidade pelas ações realizadas (Kuo, 1998), enfatizando seu papel de autor-pesquisador, com base na utilização do pronome "eu" e "nós". Nesses textos, os autores são nomeados como participantes do estudo, referindo-se às atividades desempenhadas por eles juntamente com os alunos.

"I thought that by digitizing the data with my students and storing it (...) we could create a useful teaching aid that could also serve to better protect and preserve these newly-gathered materials (...) I was sure the students would improve their Spanish and their knowledge of Latin American culture in the process.

Os autores dos 8 RE, dessa forma, parecem enfatizar seus papéis de autores e participantes do estudo, mostrando-se no texto e assumindo a responsabilidade pelas tarefas realizadas por meio de construções pessoais e utilização de primeira pessoa. Esses artigos, entretanto, parecem não apresentar uma implicação teórica, mas prática, de sala de aula, pois não há uma relação explícita entre as implicações do estudo relatado e a literatura da área, como ocorre nos outros 30 AAEs.

3. Considerações Finais

A análise realizada nos 38 AAEs indica que os autores desses artigos discutem temas ligados essencialmente ao meio eletrônico e à sua relação com o ensino de línguas. Aliado a isso, os procedimentos metodológicos adotados por eles ao pesquisarem determinados tópicos ligados à linguagem e tecnologia variam à medida que varia o enfoque dado.

Um dos periódicos eletrônicos analisados (*ROL*), ao incentivar a pesquisa sobre a utilização de tecnologia em sala de aula e incentivar relatos práticos⁴, parece favorecer a publicação de um tipo diferente de artigo, classificado neste estudo como artigo de Relato de Experiência (RE), visto que a maioria dos artigos reunidos nesse grupo pertence a esse periódico.

Conforme discutido por dois dos autores entrevistados neste estudo, o pesquisador pode "selecionar o gênero textual que irá utilizar para relatar suas descobertas", de acordo com as

⁴ Conforme publicado na página eletrônica do periódico (<http://www.readingonline.org>)

exigências do periódico a que irá submeter seu trabalho, podendo utilizar ou não pronomes pessoais.

A4

(...) Different research questions or issues under investigation require different data collection methods. Then researchers select the most appropriate genre for reporting their research findings based on the research questions, the data collected and the analysis and interpretation undertaken. The journals also may influence the genre used to report findings. Journals will have guidelines and criteria which mean that researchers ensure that their reporting fits with the genre of the specific journal.

A6

I think that it really depends on the way the writers thinks they are expected to write and not on their contribution to the research. Using I/we is more natural - it is the way everybody talks in natural language (including in lectures). Avoiding using I/we is unnatural and if a researcher writes this way it is because they were educated to write this way or they think that the journal is expecting them to write this way.

No entanto, devemos atentar ao fato de que, independentemente da utilização pronominal ou escolhas lexicais, o discurso acadêmico não pode ser visto como neutro, sem ideologia, ou ainda como se os fatos “falassem por si”. As pessoas, ao escreverem, trazem suas experiências, conceitos e significados anteriores de forma que a preferência (ou ênfase) por primeira pessoa parece ser resultado da influência exercida por uma dada tendência de pesquisa ou ainda por padrões editoriais.

As informações observadas na análise do RE remetem ao aspecto discutido na literatura (Moita Lopes, 1996; Telles, 2002) referente à importância de professores de línguas estarem envolvido em pesquisa, de forma a investigar e refletir sobre sua prática pedagógica. Um dos aspectos que mais chamou-nos atenção, quanto ao RE, é o fato de que professores estão investigando e publicando aspectos ligados à sua prática imediata de sala de aula (ver, por exemplo, Motta-Roth, 2002).

Conforme levantado por um dos autores entrevistados, o fato de o governo americano influenciar a tendência de pesquisa a ser adotada, atribuindo rigor às pesquisas quantitativas em oposição às qualitativas, leva-nos a pensar até que ponto confiabilidade em um dado estudo depende de poder de generalização e não de focalização em contextos específicos, ou ainda, em que medida (não) é importante que sujeitos ou participantes de um dado estudo exponham suas visões pessoais. Isso deve ser desconsiderado? Caso deva, onde autores qualitativos poderão publicar seus estudos?

Referências Bibliográficas

AURÍA, C.P.L. & ALASTRUÉ, R. P. Re-thinking rhetorical strategies in academic genres. In: Fortanet et al. (Eds.) *Genre studies in English for Academic Purposes*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1998. p. 79-88.

BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1988.

CAMERON, D. et al. *Researching language: issues of power and method*. London: Routledge, 1992. [capítulo de Introdução]

CAVALCANTI, M. C., MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 17, 1991. p. 133-144.

HENDGES, G. *Novos contextos, novos gêneros: a revisão de literatura em artigos acadêmicos eletrônicos*. 2001. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

KUO, C. The use of personal pronouns: role relationships in scientific journal articles. *English for Specific Purposes*, v. 18, n. 2, 1998, p. 121-138. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science?>> Acesso em: 1 mar. 2004.

MARTÍNEZ, I. A. Impersonality in the research article as revealed by analysis of the transitivity structure. *English for Specific Purposes*, v. 20, n. 3, 2001, p. 227-247. Disponível em < <http://www.sciencedirect.com/science?>> Acesso em: 1 mar.2004.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70. p. 151-167, 1984.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista D.E.L.T.A*, v. 10, n.2, 1994. p. 329-338.

_____. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. *Intercâmbio*, v. 8, p. 119-128, 1999.

_____. Comunidade acadêmica internacional? Multicultural? Onde? Como? *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 49-65, 2002.

MOTTA-ROTH et al. Uma análise de periódicos acadêmicos eletrônicos brasileiros nas áreas de Ciências Humanas, Biológicas e Agrárias. *Revista Letras*, Fortaleza, CE, v. 25, n.1-2, 2003.

OLIVEIRA, F. M. *A configuração textual da seção de metodologia em artigos acadêmicos de Lingüística Aplicada*. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

STAPLETON, P. Assessing the quality and bias of web-based sources: implications for academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 2, n.3, p. 229-245, 2003. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science?> Acesso em: 1 mar.2004.

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

TELLES, J. A. "É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n.2, 2002, p. 91-116.

Atividades de leitura de gêneros discursivos na escola

Maria Aparecida Garcia LOPES-ROSSI ¹

Resumo

Esta oficina propõe-se a desenvolver atividades práticas de leitura dos gêneros discursivos reportagem, propaganda impressa de produtos e rótulos de produtos, visando ao trabalho pedagógico para a formação de um leitor mais proficiente e crítico.

1 Introdução

As atividades a serem desenvolvidas, que no contexto escolar devem integrar um projeto de leitura para cada um dos gêneros discursivos, objetivam levar o leitor a construir significados para os textos percebendo-os como um modo de atuação sócio-discursiva em nossa cultura. Os procedimentos de leitura sugeridos enfocam características discursivas e os elementos composicionais dos gêneros (texto verbal e não-verbal), a organização, o conteúdo temático, o estilo e as principais características lingüísticas. A exploração dessa complexa inter-relação de elementos não apenas contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos como também proporciona perspectivas interdisciplinares, mobiliza uma série de conhecimentos do leitor e permite-lhe adquirir outros.

2 Pressupostos teóricos

A organização do trabalho com leitura e produção de textos a partir do conceito de gêneros discursivos contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa mais ampla dos alunos porque os leva à percepção de que, no uso social da língua, os textos que se

¹ Doutora em Lingüística pela UNICAMP; Mestre em Lingüística Aplicada pela PUC/SP; Professora do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté – UNITAU.

produzem são fenômenos sócio-históricos, com propósito comunicativo definido, compostos por elementos específicos (texto verbal e texto não-verbal) a cada gênero. A proposta de uma concepção sócio-discursiva de ensino baseada em gêneros discursivos é recente e pesquisas sobre leitura nos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como Brandão e Martins (2003) e Lopes-Rossi (2003a), mostram que os gêneros discursivos ainda não são abordados nos livros didáticos de maneira satisfatória.

Esse descompasso dos livros didáticos em relação aos conhecimentos acumulados nas últimas décadas de pesquisa da Linguística Aplicada não se justifica. As teorias de leitura baseadas em pressupostos cognitivos (como o modelo interacionista) e discursivos contribuíram, cada qual a sua maneira, para que o processo de leitura fosse melhor compreendido e o processo pedagógico voltado à leitura pudesse ser melhor conduzido.

Pela abordagem interacionista de leitura, a compreensão envolve uma associação (interação) de vários níveis de conhecimento prévio do leitor com informações do texto, como explicam Kleiman (1989; 1993) e Solé (1995). A leitura é vista como uma atividade essencialmente construtiva e os pesquisadores defendem a possibilidade de se ensinarem aos alunos estratégias metacognitivas de leitura, que contribuem muito para que os alunos sejam mais bem sucedidos em suas leituras.

A perspectiva discursiva de leitura considera o leitor um sujeito sócio-historicamente constituído, o que o torna um leitor único em suas possibilidades de construção de sentidos a partir de um texto. Orlandi (1988) comenta que devemos considerar que a produção de um texto, bem como sua leitura, se dá em condições determinadas por diversos fatores sócio-histórico-ideológicos. A impressão que quem escreve quer passar, a escolha de vocabulário, a apresentação (aspecto) do texto final, a imagem que o escritor tem de seu leitor, as relações de poder que se estabelecem entre quem produz e quem lê o texto, os condicionamentos sociais, culturais e ideológicos que envolvem o ato de produção de texto são alguns desses fatores que caracterizam os aspectos discursivos do texto. Um mesmo leitor, por sua vez, "não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de

produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores", como comenta Orlandi (1999, p. 153).

Os modelos interacionista e discursivo de leitura desenvolveram-se de forma independente. Nenhum enfoca um trabalho específico a partir de gêneros discursivos, porém ambos oferecem subsídios importantes para o trabalho pedagógico e poderiam ser associados, como propôs Moita-Lopes (1996). O autor sugere que as práticas pedagógicas de leitura sejam baseadas na associação de ambas as abordagens, uma vez que o processo de leitura e o de formação de um leitor proficiente são muito complexos e não se esgotam numa única teoria.

A partir de uma releitura desses modelos teóricos, pudemos concluir que o conceito bakhtiniano de gênero discursivo, conforme Bakhtin (1992), mostra-se muito apropriado a considerações sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura porque permite contemplar qualquer produção linguística em seus aspectos temático, funcional e composicional, das perspectivas discursiva e cognitiva, como exposto em Lopes-Rossi (2005a).

Gêneros da esfera publicitária e jornalística atingem toda a população – ainda que segmentada por tipos de públicos-alvo – e são bastante complexos em seus elementos composicionais. Devem integrar o conteúdo de leitura das aulas de língua portuguesa. O professor não precisa ser um especialista nessas áreas, mas deve ser curioso, observador, estudioso. Lopes-Rossi (2003b) propõe quatro procedimentos básicos de leitura para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos que serão detalhados a seguir, de acordo com as características típicas dos gêneros discursivos selecionados.

3 Organização geral de um projeto de leitura de um determinado gênero discursivo

Propõe-se aqui, com base em pesquisas realizadas nos vários níveis de ensino, como exposto em Lopes-Rossi (2003b; 2005a; 2005b), que o professor faça a seleção de exemplares do gênero alvo do projeto para apreciação dos alunos (*corpus* para a análise durante as atividades de leitura). A partir daí, deve promover um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e comentários sobre: o propósito comunicativo do gênero; suas condições de

produção e de circulação na sociedade; as características gerais do público-alvo daquela produção escrita.

Depois dessa introdução básica às características discursivas do gênero, pode passar à leitura de cada um dos exemplares selecionados a partir dos seguintes procedimentos: 1) leitura global (leitura dos elementos verbais e não-verbais mais destacados no texto); 2) estabelecimento de objetivos de leitura de acordo com as características constitutivas do gênero; 3) leitura detalhada do texto verbal e do não-verbal a partir dos objetivos estabelecidos; e 4) Posicionamento crítico sobre o texto a partir de parâmetros estabelecidos em função das características constitutivas do gênero; como detalhado a seguir.

4 Diretrizes básicas para projeto de leitura de propaganda de produtos impressa

Os vários exemplares de propagandas impressas para apreciação dos alunos podem ser agrupados por público-alvo (mulheres adultas, homens adultos, garotas adolescentes, entre outras possibilidades) ou por tipo de produto (por exemplo: relógio, cerveja, telefone celular, determinado alimento). Neste último caso, o público-alvo das propagandas de um tipo de produto pode variar em função das diferentes marcas.

Para o levantamento inicial de conhecimentos prévios dos alunos e comentários sobre as principais características discursivas da propaganda impressa, as seguintes perguntas podem ser úteis: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo?; Com que propósito comunicativo?; Com base em que informações a propaganda é produzido?; Onde ela circula?; Quem lê esse gênero?; Por que o faz?; Em que circunstâncias o lê?; Que tipo de resposta pode dar ao texto?

Os alunos devem perceber que o propósito comunicativo da propaganda de produtos é levar seu público-alvo ao consumo por meio de recursos persuasivos (apelos) verbais e não-verbais que buscam criar um desejo ou excitar um desejo já manifesto no consciente do leitor. Os apelos remetem o público-alvo a emoções, sensações, lembranças, desejos, idéias que correspondem a valores sociais ou a seus ideais de felicidade.

Posto isso, sugere-se, a partir de Lopes-Rossi (2004), que a leitura de cada um dos exemplares de propaganda selecionados se dê inicialmente por leitura global dos elementos verbais e não-verbais mais destacados do texto, ou seja, daquilo que um leitor percebe num primeiro contato com o texto, numa leitura rápida: qual o produto ou serviço à venda; qual o público-alvo da propaganda; que idéias, emoções, sensações, lembranças podem ser associadas àquela propaganda. Por vezes o leitor reage rapidamente com comentários como: "Que fofo!", "Que chique!", "Que sensual!", "Que saudades de...!", "Que delícia!".

O segundo procedimento é o estabelecimento de objetivos de leitura. Cada gênero discursivo, de acordo com seu propósito comunicativo, permite o estabelecimento de alguns objetivos de leitura independentemente do assunto específico do texto porque um leitor proficiente de um gênero busca determinadas informações inerentes à atividade comunicativa que aquele gênero realiza. Um leitor de propaganda pode querer ler mais detalhadamente o texto porque se interessou pelo produto. Objetivamos ir além disso. Os objetivos propostos para a leitura detalhada da propaganda impressa visam a levar o leitor a uma leitura detalhada para verificar com que recursos (apelos) gráficos e lingüísticos a propaganda está procurando seduzir o público-alvo. As associações da propaganda, numa primeira leitura (global) a idéias, emoções, sensações, lembranças feitas pelo leitor resultam numa associação do produto a uma certa imagem que o fabricante quer vincular a ele. A leitura detalhada também leva o leitor proficiente a perceber que imagem é essa.

Considerando as características constitutivas da propaganda impressa, são propostos dois objetivos de leitura detalhada que se aplicam a qualquer propaganda, independentemente do produto anunciado: a) leia atentamente a propaganda com o objetivo de verificar se há aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – usados como apelo para convencer o público-alvo a adquirir ou consumir o produto; b) leia o texto verbal com o objetivo de verificar se ele também está sendo usado como recurso (apelo) para convencer o público-alvo de que vale a pena adquirir ou consumir o produto.

O terceiro procedimento é a leitura detalhada com os objetivos acima; e o quarto procedimento é o posicionamento crítico sobre a propaganda a partir de parâmetros

estabelecidos em função das características constitutivas do gênero. Para isso, pode-se perguntar: a) Você acha que os aspectos lingüísticos (texto verbal) e gráficos (texto não-verbal) utilizados podem seduzir o público-alvo?; b) Considerando aspectos éticos, você acha que esta é uma boa propaganda?

5 Diretrizes básicas para projeto de leitura de rótulo de produto

A partir de Lopes-Rossi (2005c), sugere-se que o projeto de leitura de rótulos inicie-se pela seleção de vários exemplares de rótulos de produtos para apreciação dos alunos. O levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e comentários sobre a função comunicativa do rótulo; suas condições de produção e de circulação na sociedade e as características gerais dos consumidores dos produtos cujos rótulos serão analisados podem ser orientados pelas mesmas perguntas sugeridas para a propaganda.

O propósito comunicativo do rótulo é informar sobre o produto contido na embalagem e seduzir o consumidor com recursos persuasivos (apelos) verbais e não-verbais que visam a criar um desejo ou excitar um desejo do leitor, que ele entende como uma necessidade; salientar a capacidade do produto de satisfazer aquela necessidade. Os rótulos mais bem produzidos compartilham muitas características com as propagandas impressas.

A leitura de cada um dos rótulos selecionados deve começar pela leitura global, ou seja, pela leitura dos elementos mais destacados na parte visível do rótulo, que um leitor percebe num primeiro contato com o texto. Pode-se perguntar: Que produto está contido na embalagem?; Que informações sobre o produto obtemos numa leitura rápida?; Que emoções, sensações, lembranças, idéias esse rótulo nos desperta?

Esse nível de leitura pode ser o suficiente para muitos consumidores adquirirem o produto, mas é muito pouco para uma leitura proficiente e crítica do rótulo. Para tal, passamos ao segundo procedimento, que é o estabelecimento de objetivos de leitura. No caso do rótulo, o leitor pode querer saber mais especificamente sobre o produto. Terá, então, estabelecido seu objetivo de leitura, como: Vou ler o rótulo em detalhes para saber se esse produto... / o que

esse produto... Pretendemos que o aluno vá além da curiosidade sobre o produto. Para isso, propomos os seguintes objetivos de leitura, sempre aplicáveis ao rótulo são:

- a) Observe os aspectos gráficos (cores, imagens, arranjo dos elementos na embalagem – local em que se encontram as informações – , formato das letras) e comente se eles podem seduzir o público-alvo do produto. Verifique se foram em parte responsáveis pelas emoções, sensações, lembranças, idéias que esse rótulo despertou em você.
- b) Verifique se há informações nutricionais (no caso de alimentos), ou composição (para outros produtos); se se referem ao conteúdo total ou a uma porção.
- c) Verifique que outras informações são apresentadas sobre o produto.
- d) Observe o tamanho das letras e conclua se esse tamanho condiz com a importância das informações que elas veiculam para o consumidor do produto.
- e) Verifique se há informações que demonstram preocupação do fabricante com aspectos sociais ou com a natureza.
- f) Verifique se há informações e recursos que são úteis apenas para *marketing* ou muito mais para *marketing* do que para caracterizar o produto – discuta por que essas informações e esses recursos podem seduzir o consumidor.
- g) Identifique palavras ou expressões cujo significado o público-alvo do produto pode não conhecer – em alguns casos, “nomes-fantasia” para determinada mistura de componentes da fórmula. Discuta o provável motivo para a presença dessas palavras no rótulo.
- h) Verifique se textos verbais um pouco mais longos, geralmente em letras menores, buscam convencer os consumidores por meio de argumentos racionais ou emocionais. Verifique também se deixam informações implícitas recuperáveis por marcadores de pressuposição.
- i) Verifique se há informações sobre o fabricante e serviço de atendimento ao consumidor.
- j) Verifique se há informações em braille.

Segue-se a essa etapa, a leitura detalhada para a verificação dos objetivos estabelecidos e um questionamento para levar os alunos a um posicionamento crítico sobre o rótulo a partir de parâmetros estabelecidos em função das características constitutivas do gênero. Pode-se perguntar: Encontrou o que procurava na leitura detalhada?; Encontrou

alguma outra informação que não visava, mas que se mostrou interessante?; Sentiu-se bem ou mal informado pelo rótulo?; É capaz de perceber qual é o apelo de marketing principal do rótulo ou qual é a imagem do produto que ele busca fixar na mente do consumidor?

6 Diretrizes básicas para projeto de leitura de reportagem

A seleção de vários exemplares de reportagens impressas em jornal ou revista deve preservar o máximo de suas características originais, ou seja, manter o máximo possível de seu entorno. O original deve ficar à disposição dos alunos. Isso porque o leitor pode construir significados para o texto em função de vários aspectos gráficos característicos do gênero. Se for reportagem de revista, é interessante que a capa da revista seja observada.

As mesmas perguntas já citadas para os outros gêneros são úteis para o Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e comentários sobre a função comunicativa da reportagem e seus principais aspectos discursivos. O propósito comunicativo da reportagem é trazer informações atualizadas e detalhadas sobre acontecimentos, temas, pessoas, lugares, equipamentos, animais, plantas ou outro assunto que possa interessar ao público-alvo. Muitas vezes a reportagem tem o propósito implícito de formar a opinião de seu público a respeito de determinado assunto.

A leitura global da reportagem, de preferência oralmente, levar os alunos a explorarem título, subtítulo, foto, imagens e gráficos (se houver), informações sobre fonte, público-alvo, data, parte do jornal ou da revista em que o texto se encontra, tamanho do texto e das fotos. Deve-se explorar a possibilidade de informações serem inferidas pelo título e pelo subtítulo (por marcadores de pressuposição ou por relacionamentos mais amplos dessas partes do texto com o conhecimento prévio do leitor).

Para uma leitura detalhada, um objetivo pode estar relacionado ao assunto anunciado no título, no subtítulo, na foto e às curiosidades que a leitura global suscita no leitor. Pode ser algo como: Leia a reportagem para verificar o que quer dizer... / por que... (objetivo referente ao assunto do texto). Outros objetivos podem sempre se aplicar a esse gênero, independentemente do assunto, como:

- a) Leia a reportagem para verificar o que há de novidade ou de interessante nesse assunto.
- b) Identifique as fontes de informação do repórter; verifique se elas dão credibilidade às informações.
- c) Verifique se os enfoques do título, da(s) foto(s) e das ilustrações estão adequados ao conteúdo da reportagem.
- d) Identifique o tom da reportagem e os elementos o evidenciam.
- e) Com relação às fotos, verifique se são apenas ilustrativas do assunto da reportagem ou se permitem outras leituras em decorrência de recursos expressivos, como: efeitos de luz e sombra; efeitos de cor ou uso do preto e branco em vez da cor; destaque de detalhes; enquadramento da imagem; flagrante de situações insólitas, gestos ridículos ou deselegantes; montagens de duas fotos (cabeça de um, corpo de outro) para criar um efeito caricato.

Com relação a aspectos gráficos, verifique se há efeitos de cor, ilustrações, margens, traços,

Dependendo do texto, depois da primeira leitura detalhada e da discussão das respostas dos alunos para os objetivos estabelecidos, o professor pode estabelecer outros objetivos visando a que os alunos dêem atenção a alguma informação específica do texto.

O posicionamento crítico sobre a reportagem, a partir de parâmetros estabelecidos em função das características constitutivas do gênero, pode-se levar o aluno a refletir sobre: se encontrou o que procurava na leitura (se seus objetivos de leitura foram satisfeitos); se encontrou alguma outra informação que não visava, mas que se mostrou interessante; se acha que a abordagem do assunto foi satisfatória para o público-alvo (se o público-alvo sentir-se-á bem informado com aquela reportagem); se gostou do texto, considerando outros critérios de julgamento pertinentes à reportagem, como: fontes confiáveis, aspecto gráfico agradável à leitura; outros aspectos do tema que poderiam ter sido abordados ou outros recursos gráficos que poderiam ter sido utilizados.

Creio que possa haver outras maneiras de abordar a leitura de gêneros discursivos e o professor poderá acrescentar a essa proposta outros elementos, a partir de sua prática pedagógica. O mais importante, a meu ver, é iniciar um trabalho que permita incursões por

outras linguagens e outras temáticas. Será um incentivo ao aluno para a busca de informações em fontes diversas e a observação mais atenta da realidade e das situações de uso da linguagem.

Referências bibliográficas

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

BRANDÃO, Heliana M. B.; MARTINS, A. A. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou "A escolinha do professor mundo". In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-275.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
_____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1993.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. *Intercâmbio*, São Paulo: PUC/SP, vol. 14, 2005a. CD-Rom.

_____. *Procedimentos para estudo de gêneros discursivos*. 2005. Comunicação apresentada no 15. InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. São Paulo, PUC/SP, 2005b.

_____. A leitura de rótulos em sala de aula: outras linguagens, outras temáticas. In: CASTRO, S. T. R. de; SILVA, E. R. da. (Org.). *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2005c. No prelo.

_____. Atividades para o desenvolvimento de habilidade de leitura de propaganda impressa. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA – CBLA. São Paulo. *Anais...* São Paulo, PUC-SP, 2004. CD-Rom.

_____. *Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada*. Comunicação apresentada no I Simpósio de Lingüística Contrastiva e Gêneros Textuais – SILIC & GET. 2003a. Londrina-PR. 2003a.

_____. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas dos gêneros discursivos. In: CASTRO, Solange T. R. de. (Org.) *Pesquisas em Lingüística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003b. p. 139-162.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. ArtMed: Porto Alegre, 1998.

PROVA DE VESTIBULAR: UM GÊNERO DESENCADEADOR DE NOVAS AÇÕES PEDAGÓGICAS?

Elvira Lopes NASCIMENTO¹

RESUMO

Pelo viés teórico do interacionismo sócio-discursivo e pela teoria do efeito retroativo este artigo propõe-se a apresentar os resultados da análise dos exames vestibulares de língua portuguesa do concurso vestibular da UEL de 2003, 2004 e 2005, procurando verificar que competências, habilidades e conteúdos curriculares são contemplados. Também objetiva triangular os dados da análise de tais exames com dados resultantes das observações de aulas em turmas do Ensino Médio, em escolas públicas de Londrina, e também com resultados da análise de livro didático adotado por elas, visando avaliar o efeito retroativo que os exames vestibulares, entendidos como gêneros textuais que configuram uma atividade de linguagem, podem exercer sobre a ação docente e sobre o currículo do Ensino Médio.

Abstract

Through The Theory Of The Social-Discursive Interactionism And Through The Theory Of Backwash Effect, This Article Is Meant To Present The Results Of An Analysis Made Over The Portuguese Language Tests Of Londrina State University Entrance Examinations Of Years 2003, 2004 And 2005. There Was An Attempt To Verify Which Curricular Competences, Skills And Contents Were Covered By The Tests. Data From These Tests And From Observations Made In Secondary Education Classes From Public Schools In Londrina Were Cross-Examined Along With The Analysis Of The Textbook Adopted By These Schools. The Analysis Aimed At The Backwash Effect Of The University Entrance Tests Under The Perspective That They Are Text Genders And A Language Activity That May Affect The Secondary Education Teaching Process And Curriculum.

0. Introdução

Todos os que se preocupam com o tortuoso processo de passagem do Ensino Médio para a universidade têm responsabilizado os exames vestibulares pelo fraco desempenho dos alunos da escola pública nas avaliações do concurso vestibular. A “tirania do vestibular” é culpada pelo que ocorre na sala de aula, na escola e no sistema educacional. “Cobra-se” isto ou aquilo do aluno porque “cai” no vestibular e, por fim, culpa-se a prova “na forma como é elaborada” pelo perfil do ensino médio brasileiro.

A necessidade de comprovação empírica que considere os impactos da prova vestibular em contextos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa levou um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina a verificar o *efeito retroativo* das provas como instrumento redirecionador do ensino, ou seja, o efeito retroativo de tais avaliações (*backwash* ou *washback*) (SCARAMUCCI, 2004;1999c;1998b;1998a ; GIMENEZ, 1990).

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Segundo Scaramucci (2004), pesquisas e reflexões sobre o impacto que exames e avaliações exercem nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino/aprendizagem, identificado na literatura como “efeito retroativo” são de grande importância, sobretudo na área de Linguística Aplicada. Contudo, tais pesquisas se tornam limitadas se não se identificam evidências de sala de aula, através de estudos de natureza etnográfica, que permitam a triangulação dos métodos de coleta e análise dos dados e identifiquem as variáveis explicativas para o fenômeno. Alderson e Wall (1993, apud SCARAMUCCI, 2004) também se referem a essa limitação caso haja falta de evidências de dados obtidos em entrevistas de alunos e professores, aliados a observações do desenvolvimento das atividades em aulas.

Embora os PCNEM definam para o Ensino Médio um perfil que o torne adequado aos novos desafios das sociedades globalizadas que funcionam a partir de novas tecnologias de comunicação e que exigem novos tipos e níveis de letramento voltados para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – mesmo assim, se considera o teor das provas vestibulares o instrumento direcionador potencial do Ensino Médio.

Também tem se tornado crucial a reflexão em torno das novas medidas propostas pelo governo em relação ao sistema de cotas nas universidades públicas. O que antes significava uma prova do gargalo social em que o aluno da escola pública estava, de antemão, considerado de fora, hoje este vislumbra uma possibilidade de disputa de vagas para a sua inclusão social e cidadã. Resta saber se isso constitui um fio condutor para as práticas pedagógicas e, sobretudo, para a formação do professor (que irá atuar nesse novo contexto de esperança que se descortina para o alunado), e se isso significa um impacto na sua conduta escolar, refletindo-se em novas significações relacionadas a posicionamentos sociais, políticos e ideológicos na maneira de representar a realidade da escola pública.

Com o objetivo de verificar a realidade empírica dessa relação Ensino Médio/Vestibular de Língua Portuguesa, no que se refere ao efeito retroativo e resultados positivos ou negativos na forma como os professores ensinam e no que ensinam, analisamos e descrevemos esse instrumento (a prova vestibular) como uma prática verbal situada. Dessa forma e assumindo a tese de que a prova do vestibular é um gênero textual, tendo em vista que ela constitui uma atividade de linguagem que configura um texto “com enunciadores hierarquizados em torno de um enunciador principal” (BONINI, 2004), o nosso grupo de pesquisa se propõe a analisar a influência desse gênero textual no Ensino Médio de escola pública de Londrina. Dada a natureza do objeto a ser investigado, este estudo usou uma triangulação de dados que implica quatro campos de pesquisa: 1) a sala de aula (observação para detectar atividades desenvolvidas, levantamentos nos cadernos dos alunos e entrevistas gravadas com professores e alunos); 2) análise das competências e habilidades apontadas pelos PCNEM na parte voltada para o ensino de línguas da Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; 3) análise do livro didático adotado; 4) análise das provas de língua portuguesa do vestibular 2003, 2004 e 2005 da UEL.

Este artigo está organizado em seções. Na seção 1, apresento os fundamentos teóricos que nos levam a enquadrar a prova do vestibular como um gênero textual a ser analisado e descrito; 2) caracterizo o vestibular da UEL, mais especificamente a prova de LP e a sua organização textual global (cf. BRONCKART, 1997); 3) apresento a organização textual global do livro didático; 4) caracterizo as atividades didáticas desenvolvidas no período observado em uma sala de aula; 5) apresento reflexões sobre o efeito retroativo desse circuito no Ensino Médio; finalmente, apresento as conclusões

sobre o efeito das provas do vestibular no Ensino Médio e na formação do professor de LP.

1. Fundamentos teóricos e metodológicos: a prova do vestibular como um gênero textual a ser analisado e descrito

A prova do vestibular constitui um uso específico da linguagem em uma esfera de comunicação humana, em que um agente produtor (a Comissão Permanente de Organização-COPS) formata a sua ação de linguagem tendo em vista uma rotina social anual, constituindo uma “forma de ação” (MARCUSCHI, 2005), “um tipo relativamente estável de enunciado” (BAKHTIN, 1972), “o suporte de uma atividade de linguagem” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1998), um gênero textual “que fica disponível no intertexto como um modelo indexado para as gerações contemporâneas e futuras” (BRONCKART, 1997).

Segundo pressupostos teóricos do ISD ao qual nos filiamos, vemos o concurso vestibular como o produto de uma ação de linguagem que tem como correspondente verbal/semiótico o texto empírico que constitui a prova em sua totalidade material: as questões e a folha de respostas. Sendo assim, esse conjunto textual que constitui a prova procede de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente-produtor (COPS) à sua situação de ação e daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares que lhe dão um estatuto particular: a cada ano, as provas apresentam “novidades” em relação à forma, aos gêneros focalizados, às linguagens que os constituem, aos conteúdos, o que pressupõe a apropriação de novas *operações* (a seleção de questões dentre uma grande quantidade de questões formuladas pelos professores da instituição, a seqüência das questões, enfim, a montagem desse conjunto textual).

Adotamos um procedimento metodológico semelhante para a análise e triangulação dos dados resultantes da análise das provas do vestibular, do livro didático adotado nas duas escolas pesquisadas e também do conjunto de atividades propostas por um professor em 21 aulas de LP. Na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo (cf. BRONCKART, 1997), examinamos a infra-estrutura desses três conjuntos, considerados cada um como um texto empírico, passíveis de serem identificados na sua organização global, o que permite a identificação do seu plano global, das partes que os constituem e suas articulações para esclarecer a estrutura do texto, tendo em vista que cada um deles obedece a um objetivo específico, de acordo com as representações que o agente produtor tem de seus destinatários.

Para o enquadramento das questões nas categorias: “leitura” e “análise lingüística”, recorreremos ao aporte teórico apresentado pelo autor com as rubricas: contexto de produção (para a abordagem das questões de leitura) e mecanismos de textualização e de responsabilização enunciativa (para o enquadramento das questões na categoria “análise lingüística”. A nossa investigação teve o objetivo de investigar:

1. Qual a orientação dos exames vestibulares de LP da UEL em 2003, 2004 e 2005, em termos da sua organização global no que diz respeito à distribuição das questões articuladas à avaliação de competências (interativa-textual, gramatical e específicas do texto literário) desenvolvidas no Ensino Médio.

2)O livro didático, em termos de sua organização global no que diz respeito à organização de atividades visando ao desenvolvimento das competências e habilidades

preconizadas pelos PCNEM para serem desenvolvidas no Ensino Médio. Essa organização implica o levantamento de dados referentes à apresentação de questões de vestibulares nacionais e da UEL nesse livro didático.

3) As atividades didáticas organizadas pelo professor nas suas aulas, para verificar se elas se orientam no sentido de abarcar os eixos das competências e habilidades apontados pelos PCNEM.

4) Verificar se está havendo efeito retroativo (positivo ou negativo), ou a ausência de tal efeito do vestibular para o contexto de sala de aula.

2. O vestibular da UEL: a prova de LP

A partir de 2003, a instituição produz o seu concurso vestibular. De acordo com a proposta da COPs (Comissão Permanente de Organização), a prova de Língua Portuguesa é um instrumento orientado por uma concepção discursivo-textual da linguagem que implica a reflexão sobre a função e responsabilidade do ensino Fundamental e Médio no que diz respeito à contribuição para a garantia de acesso do aluno aos saberes lingüísticos necessários ao exercício da cidadania, na ampliação de sua representação de mundo, por meio do processo de recepção e produção de textos, em múltiplas situações de uso. Em relação às Competências e Habilidades a serem avaliadas através das provas de LP, estas são idênticas às que são expressas nos PCNEM, ou seja: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sócio-cultural (cf. Manual do Candidato, 2005), enfocando os 4 eixos: I. Leitura; II. Análise Lingüística; III. Redação; IV. Literatura.

Como o número de candidatos é muito grande (36.000 no concurso de 2005), o método utilizado para a avaliação são as questões de múltipla escolha, que permitem uma única resposta correta. A escolha desse método pode garantir a validade do construto avaliado (a leitura, a análise lingüística e a literatura) uma vez que as alternativas deixam possibilidade de avaliação da leitura como um processo de construção de sentidos que dependem das capacidades de cada leitor para a ação (de assinalar a resposta entre 5 possibilidades).

Reconhecemos que exames de múltipla escolha são considerados por alguns como “maus exames” (cf. SCARAMUCCI, 2004) ao se referirem às controvérsias relacionadas à conceituação e abrangência do “efeito retroativo”. A autora cita a pesquisa de Alderson e Wall(1990 e 1991) que embora reconheçam uma associação entre efeito retroativo e resultados negativos, concluem que “maus testes e bons testes poderiam ter efeitos positivos e negativos: a qualidade do efeito parece ser independente da qualidade do teste, pois outras forças existentes na sociedade parecem interagir com as características do exame na determinação de seu efeito”.

Os exames no formato anterior a 2003 (organizados por outra instituição, externa à UEL) eram exames de base estruturalista, reconhecidos por exercer um efeito negativo no ensino de LP, voltado exclusivamente para o procedimento metodológico interno: o sistema descrito e analisado fazendo-se abstração das condições efetivas de produção de linguagem. O objetivo de tal metodologia seria o de testar a capacidade do candidato de identificar categorias e regras da língua independente de seu contexto de utilização, ou seja, como propriedades estruturais do sistema. Estudos relatados por Alderson e Hamp-Lyons (SCARAMUCCI, 1999c) reconhecem o efeito negativo no ensino por constituírem o primado do sistema sobre o funcionamento textual, testando-se apenas os

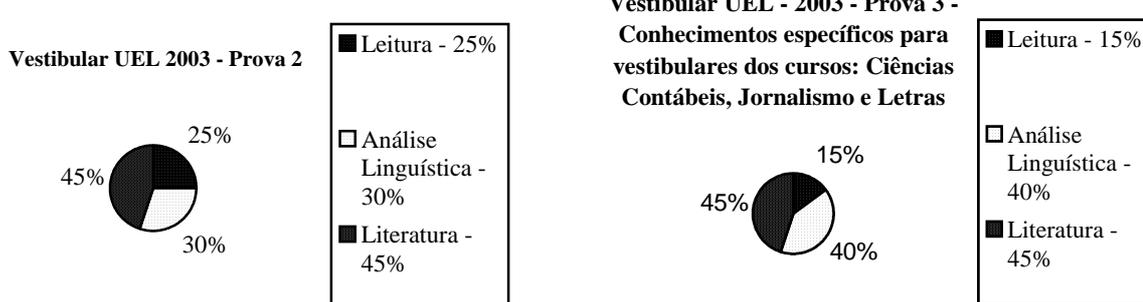
conhecimentos gramaticais, com efeito retroativo negativo para o ensino Fundamental e Médio no que diz respeito à capacidade de ação.

A prova atual do vestibular da UEL revaloriza o ensino textual, o que deve provocar um movimento de extensão na direção de uma diversificação dos gêneros textuais propostos nas questões do vestibular, em consequência espera-se que sejam introduzidas com ela noções fundamentais que levam à consideração de parâmetros contextuais e mecanismos lingüísticos e discursivos que entram em jogo nas atividades de produção e recepção. As questões sobre competências de leitura, entendida esta como trabalho dialógico entre autor/texto e leitor, exige do candidato a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, para apreensão de sentidos explícitos e implícitos, estabelecimento de relação entre o texto escrito e outros textos verbais e não-verbais e para a identificação de posições ideológicas que permitam o posicionamento crítico. As questões de análise lingüística são orientadas no sentido da identificação de recursos expressivos (fonéticos, morfossintáticos, semânticos e discursivos) característicos dos diferentes gêneros e/ou tipos textuais e a variação lingüística em função da situação de uso.

As questões específicas sobre literatura enfocam o texto literário como representação simbólica de experiências humanas manifestas na forma de sentir, pensar e agir na vida social: análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos literários, de acordo com as condições de produção e recepção de tais textos (Manual do Candidato, 2003).

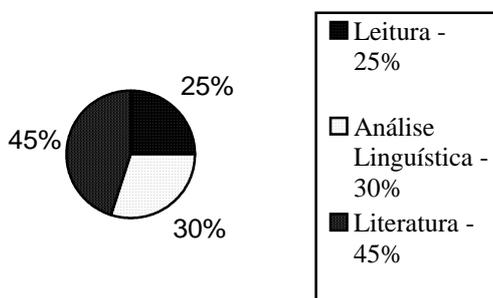
Ao procedermos à análise do plano textual global (BRONCKART, 1997), estamos nos referindo à forma de organização do conteúdo temático que obedece a um objetivo específico, conforme as representações que o produtor tem de seus destinatários e do objeto do seu discurso. Apresentamos a seguir, o plano global de cada prova, tendo em vista a avaliação de competências e habilidades internalizadas pelo aluno no final do Ensino Médio, na frequência em que se apresentam em cada prova do vestibular da UEL e na forma como é organizada.

O plano textual global das provas, ano por ano, são apresentados nos quadros a seguir, de acordo com a distribuição das questões nos 3 eixos: leitura, análise lingüística e literatura, excluída a prova de redação.



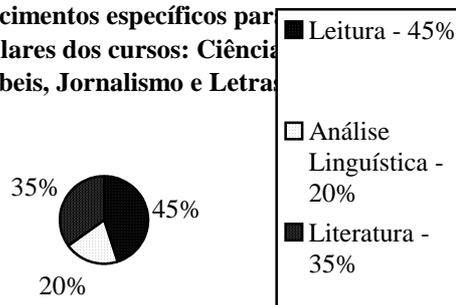
As tabelas acima demonstram que nos exames de LP de 2003, as questões envolvendo textos literários tiveram prioridade sobre os demais eixos de avaliação, enquanto que as questões envolvendo a capacidade de compreensão crítica de textos verbais e não verbais foi quantitativamente menor em relação ao número de questões envolvendo análise lingüística.

Vestibular UEL - 2004 - Prova 2



Vestibular UEL - 2004 - Prova 3 -

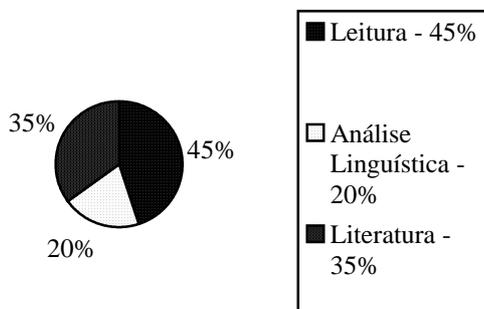
Conhecimentos específicos para vestibulares dos cursos: Ciências Contábeis, Jornalismo e Letras



Os dados expostos acima demonstram que os exames de LP em 2004 tiveram uma redução nas questões envolvendo a identificação de recursos lingüísticos e maior ênfase nas questões envolvendo as competências e habilidades de leitura para o trabalho dialógico entre autor-texto-leitor, em textos verbais e não-verbais de diferentes esferas de comunicação e textos da esfera específica da criação literária.

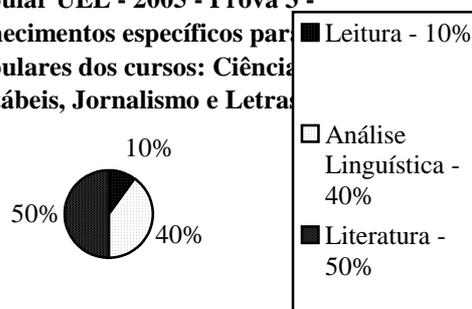
A seguir, apresentamos os dados dos exames de 2005, que também revelam uma especificidade maior das questões enfocando as competências e habilidades de leitura no exame para os candidatos a todos os cursos e menor no exame dos candidatos aos cursos de Jornalismo, Letras e Ciências Contábeis, o que pressupõe a necessidade de que estes candidatos apresentem domínio de competências e habilidades no processo de identificação de recursos lingüístico-discursivos e variação lingüística, em função do uso de diferentes gêneros textuais.

Vestibular UEL - 2005 - Prova 2



Vestibular UEL - 2005 - Prova 3 -

Conhecimentos específicos para vestibulares dos cursos: Ciências Contábeis, Jornalismo e Letras



3. O exame do livro didático do Ensino Médio

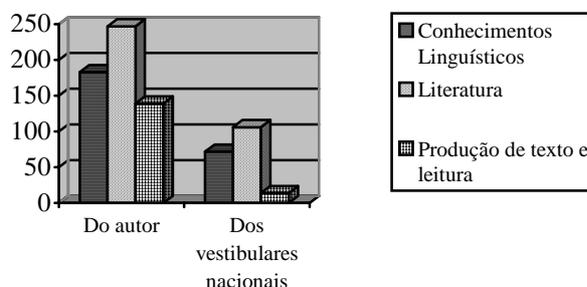
O resultado da análise do livro didático adotado nas escolas envolvidas na pesquisa pode ser sintetizado no quadro a seguir:

O plano textual global do livro didático – Ensino Médio

Livro didático nas escolas pesquisadas: <i>Novas Palavras</i>	Série	Total de páginas 567	Conhecimentos lingüísticos 156 páginas	Literatura 315 páginas	Produção de texto e Leitura 96 páginas	Total questões de vestibular 192 páginas	Questões do ENEM
Colégio 1 Colégio 2	Todas		Atividades Autor Vestibul 183 72 A abordagem não ultrapassa o limite da frase; não se exploram os aspectos discursivos e textuais; hiato entre a teoria apresentada e as atividades propostas nos testes de múltipla escolha de vestibular; metalinguagem como um fim em si mesma	Atividades Autor Vestibul 247 106 Visão panorâmica dos estilos de época, em sua seqüência cronológica (do Trovadorismo às tendências contemporâneas	Atividades Autor Vestib 139 14 Ausentes produções de texto dos gêneros da esfera pública: gráficos, relatórios, cartas comerciais, etc. Ausentes atividades do eixo: Investigação e Compreensão	UEL 08 No final de cada capítulo; Apenas testes de múltipla escolha; não apresenta questões discursivas; não comenta as questões; pressupostos teóricos que não levam em consideração as dimensões discursivas e textuais	11
Total:			255 72 % 28 %	353 70 % 30 %	153 91% 9 %		

Os dados acima podem ser melhor visualizados no gráfico a seguir, o que permite também a triangulação dos dados já apresentados sobre a organização dos exames do vestibular.

O plano global do livro didático adotado pelas escolas pesquisadas - Atividades organizadas pelo autor e atividades dos vestibulares nacionais

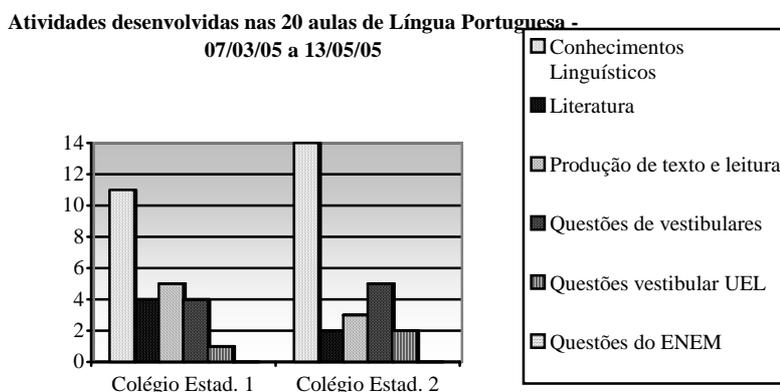


No livro didático que representa o único insumo desse professor de língua portuguesa, as atividades de leitura de textos de diferentes esferas de comunicação, mesmo somadas às atividades de produção de textos são em menor proporção, em relação à frequência

de atividades dos demais eixos. A ênfase é dada às atividades sobre a gramática, constituindo atividades estruturais sobre o sistema, apresentadas de forma descontextualizada e não como indícios deixados pelo produtor que revelam suas posições em relação ao tema e ao contexto de uso. Em relação à presença de questões de vestibulares nesse livro didático, esta pode ser considerada alta: 192 páginas do livro são ocupadas por questões de vestibulares nacionais, mas apenas 8 questões enfocam o vestibular da UEL nos anos anteriores a 2003, portanto vestibulares “antigos” (organizados pela Fundação Carlos Chagas).

4. As atividades didáticas: os dados de sala de aula

Com o objetivo de detectar o efeito retroativo do vestibular nas aulas observadas, buscamos nas atividades desenvolvidas pelos alunos a presença de atividades referentes a ela, exercícios baseados nas questões do vestibular, pesquisas e, sobretudo, de autênticas questões vestibulares (nacionais e da UEL), ou contidas no livro didático. Buscamos os dados de sala de aula na forma como já nos referimos neste texto e conforme roteiro previamente organizado, abrangendo dados de natureza etnográfica da escola, do professor, dos alunos e do contexto de Ensino Médio da escola pública em relação à cidade de Londrina, no período entre 07 de março a 13 de maio de 2005, totalizando 21 aulas observadas. Os dados são apresentados de forma a permitir a triangulação dos resultados com os dados já apresentados do exame dos vestibulares e do livro didático adotado nessa escola.



Os dados de sala de aula apontam para um enfoque predominantemente voltado para o desenvolvimento de capacidades gramaticais normativas e descritivas, sem consideração à adequação ou não-adequação a situações de uso, fruto de uma concepção de linguagem como meio de expressão do pensamento, que vê a linguagem como um conjunto acabado, fechado e único e que pressupõe, para o seu funcionamento, as regras de organização lógica do pensamento.

A predominância das atividades com a gramática descontextualizada observadas nas aulas e registradas nos cadernos dos alunos está em dissonância àquilo que preconizam os PCNEM, no que diz respeito aos temas estruturadores em torno das competências interativa, textual, gramatical (questões reflexivas quanto ao uso) e específicas do texto literário. A professora organiza o ensino em torno de análises e descrições que enfocam as regras da variedade considerada padrão, o seu enfoque é a gramática tradicional e a

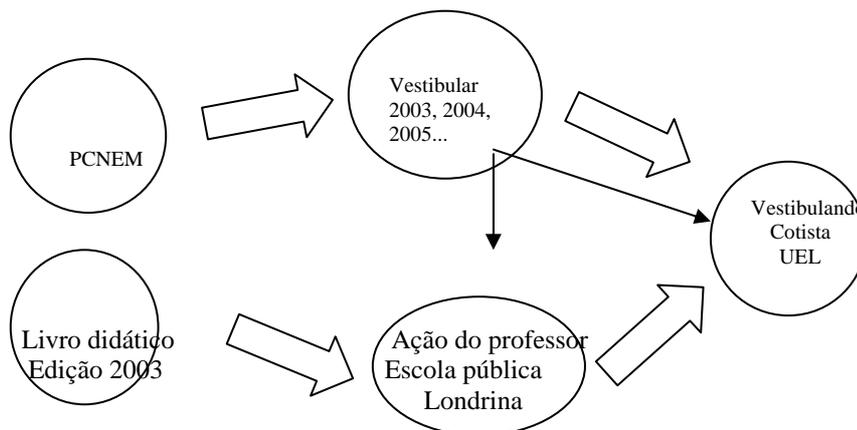
preocupação é com aspectos formais de frases e orações. A professora “salta” as questões dos exames vestibulares contidas no livro didático, alegando que os alunos podem resolvê-las de acordo com o seu interesse. Como o livro não traz o gabarito de tais questões, a alegação da professora pode significar uma falsa motivação para os alunos.

5. O efeito retroativo do vestibular no Ensino Médio: discussão dos resultados

Ao recorrermos ao conceito de representação no quadro da pesquisa em formação de professores, apoiado no interacionismo sócio-dicursivo, entendemos que a conduta do professor é ação verbal mediadora (e constitutiva) do social, no espaço em que interagem diferentes interesses, valores, objetivos e significação do contexto sócio-histórico da escola pública, de si mesmo enquanto profissional que atua nesse contexto e dos alunos. Os dados desta pesquisa cruzados com os dados das entrevistas do professor e dos alunos e comprovados pelas atividades de sala de aula, nos levam a considerar o professor do Ensino Médio focado na pesquisa como um profissional que avalia a si mesmo como um professor alheio ao concurso vestibular, a quem não cabe preparar o seu aluno para tal exame e que essa tarefa caberia aos “cursinhos” particulares que cercam o aluno de macetes e truques para a resolução das provas.

Os dados demonstram que esse professor desconsidera a sua capacidade de ação (poder-fazer) diante dos enormes empecilhos que cercam a escola pública, sobretudo do Ensino Médio: a falta de oportunidades para o primeiro emprego dos jovens nessa faixa etária e a necessidade desse jovem contribuir para com o orçamento doméstico, o que o leva à desesperança em relação ao futuro como profissional e à possibilidade econômica de vir a frequentar a universidade durante 4 ou 5 anos. Esse estado de coisas se reflete na ação do professor e nas suas intenções (o querer-fazer), na forma como organiza as atividades em sala de aula. Ele cumpre a carga horária apoiando-se no livro didático – o condutor de suas práticas de ensino que, apesar de bem intencionadas, andam na contramão das hipóteses sobre o funcionamento da escrita e da linguagem e do desenvolvimento de competências e habilidades em leitura, produção de textos e reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

À direita, no circuito, circunscrevemos os PCNEM, discurso prescritivo oficial direcionador das competências e habilidades a serem avaliadas no exame vestibular de língua portuguesa. Em seguida, e acima, tem-se o concurso vestibular, centralizando o circuito em todo o processo. O círculo ocupado pelo exame vestibular aponta para um agir prescritivo em direção ao vestibulando/cotista da escola pública, candidato a uma vaga na universidade. Abaixo do vestibulando cotista encontra-se o professor, cujo alvo da ação prescritiva e instrucional é o aluno; à esquerda e ao lado do professor, está o círculo do livro didático oferecendo ao professor os instrumentos didáticos que deveriam contribuir para preparar o aluno para o exame vestibular, o que não se demonstra nos dados obtidos, uma vez que as competências e habilidades contempladas nos PCNEM não podem ser alcançadas na forma como esse livro didático está organizado. Esse circuito pode ser representado pelo diagrama:



O circuito da interação: PCNEM - exame vestibular da UEL - livro didático- aluno/cotista - ação do professor

Considerações finais

A busca pela resposta à questão apresentada no título deste trabalho: *A prova do vestibular é um gênero textual desencadeador de novas ações pedagógicas* nos conduziu à análise do circuito constituído pela interação entre diferentes campos de análise e observação. Este estudo mostra que as hipóteses de que esse exame constituiria um fio condutor para as práticas pedagógicas não se confirmou no contexto da escola pública focalizado. O professor não demonstrou preocupação com a emergência de tal processo avaliativo na vida de seus alunos, uma vez que em raras ocasiões mencionou ou desenvolveu atividades que visassem o desenvolvimento de capacidades (de contextualização da ação, lingüístico-discursivas) que orientem a sua conduta na busca de respostas às questões da prova. Sendo assim, e porque o efeito retroativo é mediado pelo professor, a pesquisa permitiu diagnosticar problemas da aprendizagem e do ensino que precedeu essa aprendizagem. O professor em exercício, talvez sufocado pela sobrecarga de trabalho imposta pelos baixos salários necessita de uma formação continuada que o leve a se apropriar de teorias do uso e da interação que revelem a ele aspectos da linguagem que vão além de um conjunto de informações sobre a língua. Quanto ao papel da universidade, ao priorizar, na organização dos exames vestibulares, as competências e habilidades preconizadas pelos PCNEM, dá a sua contribuição ao ensino-aprendizagem de LP, uma vez que os vestibulares podem ser vistos como instrumentos direcionadores potenciais do ensino e, portanto, são desencadeadores de novas ações pedagógicas. A questão é que tais ações se refletem muito mais na escola particular do que na escola pública, o que dá à universidade pública uma parcela de responsabilidade no que diz respeito a: o acesso do alunado ao caderno de questões dos vestibulares uma vez transcorridos e à ênfase, em seus cursos de formação de professores, ao preparo real e maciço dos trabalhadores da educação.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: ____ *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 p. 275-326.
- BONINI, A. Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno. In: CRISTÓVÃO, L. V.L.; NASCIMENTO, E.L. *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

- BRONCKART, J. P. *Atividade verbal, Textos e Discursos; por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha (trad.). São Paulo: EDUC, 1999.
- SCARAMUCCI, M. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.º43 (2), p. 203-227, jul./dez.2004.
- _____. Vestibular e ensino de língua estrangeira na escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 34, p. 7-20, Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp.
- _____. Vestibular: instrumento direcionador do ensino de segundo grau? Trabalho apresentado no V congresso Brasileiro de Lingüística aplicada (V CBLA), em Porto Alegre, RS.
- DOLZ, SCHNEUWLY & PIETRO. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. Roxane Rojo (trad.). In: *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeur, 1998, p. 27-46
- GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas (34): 21-37, jul./dez.1999.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, et al. *Gêneros textuais: reflexes e ensino*. União da Vitória (PR): Kaygangue, 2005.

CATEGORIAS ANALÍTICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA EM ANÁLISE DE GÊNERO¹

Patrícia Marcuzzo²

RESUMO

Pesquisas em Análise de Gênero têm sido desenvolvidas com o objetivo de explorar a configuração dos gêneros acadêmicos e interpretar suas funções nas comunidades discursivas em que estão inseridos. Exemplos disso são os trabalhos de Swales (1990; 1998; 2004) e Berkenkotter e Huckin (1995) sobre o artigo acadêmico e Motta-Roth (1995) sobre a resenha. No entanto, apesar de vir conquistando um espaço cada vez maior na área de estudos lingüísticos, a Análise de Gênero tem recebido críticas no que se refere à metodologia analítica. Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados prévios de uma pesquisa de mestrado que versa sobre a metodologia adotada para se analisar o artigo acadêmico. Mais especificamente, o foco desse trabalho recai nas categorias analíticas e nos procedimentos de pesquisa implementados por analistas de gênero para estudar a macroestrutura ou organização global de um texto (van Dijk, 1980, p. 52). Para tanto, foram selecionados 06 artigos da área de Lingüística Aplicada com foco no Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos, publicados em periódicos internacionais, entre os anos de 2000 e 2005. A análise dos dados se concentrou na seção de Metodologia desses artigos, na qual identifiquei e sistematizei as categorias e os procedimentos usados para definir unidades de análise e procedimentos interpretativos. Os resultados prévios indicam que, nos artigos analisados, essa seção é pouco esclarecedora no que se refere às categorias analíticas e aos procedimentos de pesquisa, pressupondo um conhecimento prévio do leitor para compreender a metodologia adotada pelo autor do artigo.

1 Introdução

Pesquisas em Análise de Gênero têm sido desenvolvidas com o objetivo de explorar a configuração dos gêneros acadêmicos e interpretar suas funções nas comunidades discursivas em que estão inseridos. Exemplos disso são os trabalhos de Swales (1990; 1998; 2004) e Berkenkotter e Huckin (1995) sobre o artigo acadêmico e Motta-Roth (1995) sobre a resenha. No entanto, apesar de vir conquistando um espaço cada vez maior na área de estudos lingüísticos, a Análise de

¹ Trabalho desenvolvido como parte do Projeto CNPq *Uma investigação sobre questões metodológicas em análise crítica de gêneros discursivos* (2005-2008), número 350389/1998-5.

² Mestranda em Estudos Lingüísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da professora Désirée Motta-Roth. Bolsista CAPES.

Gênero tem recebido críticas no que se refere à metodologia analítica. Paltridge (1994, p. 295), por exemplo, afirma que a análise de movimentos e passos, que se tornou amplamente conhecida por meio do modelo *CARS (Create a Research Space)*, elaborado por Swales, é intuitiva, baseada em categorias de conteúdo, e não em como esse conteúdo é expresso linguisticamente no texto, configurando-se numa análise cognitiva.

Além disso, algumas pesquisas têm apontado a necessidade de se explicitar melhor a metodologia empregada na análise da linguagem como discurso (Bazerman e Prior, 2004; Motta-Roth, 2004; 2005a; 2005b). Razões para tanto residem nas seções de Metodologia pouco esclarecedoras em relação aos procedimentos empregados pelo próprio autor do artigo (Motta-Roth, 2004, p.2). Além disso, quando há descrição dos procedimentos, estes são expressos como fórmulas gerais que teoricamente podem ser facilmente replicadas por outros pesquisadores (idem), fazendo com que se criem mitos acerca da metodologia, como o “Mito da objetividade: o relato da pesquisa científica deve exalar objetividade” ou o “Mito da divindade: os pesquisadores já nascem prontos” (idem, 2005, p. 67-72). Desse modo, o relato da metodologia se torna uma reconstrução distante da realidade do que de fato aconteceu durante o processo de pesquisa, já que não apresenta os erros, as oportunidades perdidas e as análises abandonadas (Swales, 2004, p. 96-97). Uma narrativa mais fiel ao processo de pesquisa deveria incluir a descrição de todas as ações dos pesquisadores e também os erros cometidos durante a pesquisa (idem). Assim, a Metodologia poderia efetivamente servir de base para a realização de outros estudos e poderia também ajudar pesquisadores menos experientes a se engajar na prática de investigação e de publicação acadêmica.

A partir dessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é reportar os resultados prévios de uma pesquisa de mestrado que versa sobre a metodologia adotada para se analisar o artigo acadêmico. Mais especificamente, o foco de atenção recai sobre as categorias analíticas e os procedimentos de pesquisa implementados por analistas de gênero para analisar a macroestrutura.

Em primeiro lugar, apresento uma breve revisão da literatura acerca da metodologia analítica empregada na Análise de Gênero proposta por John Swales. No segundo momento do artigo, apresento uma análise prévia das categorias e dos procedimentos identificados no *corpus* para analisar a macroestrutura de artigos acadêmicos.

2 A metodologia analítica da Análise de Gênero swalesiana

Em razão dos vários campos de estudo que a influenciam³, a Análise de Gênero swalesiana não apresenta uma metodologia analítica única, fechada, que deve ser rigorosamente seguida. Na prática, a metodologia e a teoria da Análise de Gênero estão numa relação de simbiose, tendo em vista que uma modela e informa a outra (Swales, 2004, p. 74).

No entanto, a pesquisa de Swales (1990; 1998; 2004) tem se constituído em um referencial teórico e analítico para vários pesquisadores envolvidos na análise de gêneros acadêmicos. Dois elementos se destacam na metodologia adotada por Swales: 1) a interpretação das funções do gênero investigado na sua comunidade discursiva e 2) a descrição dos movimentos e passos retóricos. Desse modo, a abordagem proposta por Swales aponta para uma interdependência entre o texto (sua estrutura, conteúdo e traços característicos do gênero) e o contexto (a comunidade discursiva, seus valores, práticas e expectativas) (Hemais e Biasi-Rodrigues, 2005, p. 128). No entanto, talvez não seja errado afirmar que inicialmente a proposta de Swales recebeu uma leitura essencialmente lingüístico-textual, em que o *CARS* foi recebido mais como um modelo a ser seguido e implementado que como uma descrição da seção de Introdução a partir de contextos de uso da linguagem (Motta-Roth, 2005, p.180-1).

Especificamente, a análise de movimentos e passos envolve um processo analítico indutivo, tendo em vista que a Análise Crítica do Discurso, uma das teorias que influencia a Análise de

³ Ver em Swales (1990, p. 14) um esquema que apresenta todos esses campos de estudo.

Gênero, é uma teoria indutiva, em que a procura inicial por elementos interessantes presentes nos textos precede qualquer tipo de quantificação, codificação ou adoção de algum modelo teórico (Swales, 2004, p. 95). Além disso, o movimento, conforme Swales, não é uma unidade fixa, mas sim uma unidade discursiva ou retórica que executa uma função comunicativa coerente no discurso escrito ou falado e pode ser realizado por uma oração ou por várias sentenças (Swales, 2004, p. 228-9). Os passos, por sua vez, mantêm uma relação estreita com os movimentos, pois são estratégias mais específicas que se combinam para formar a informação que compõe um determinado movimento (Motta-Roth, 1995, p. 47). Desse modo, a metodologia delineada na obra de Swales parece se encaixar na proposta de Motta-Roth (2005a, p. 95), que envolve uma construção dialética entre uma "teoria local", elaborada pelo analista de gênero para dar conta de uma situação específica a partir do texto e do contexto investigados e uma "teoria geral", que se encarrega dos fenômenos que se inscrevem em uma dada categoria.

A seguir, descrevo a metodologia adotada no presente estudo, a qual inclui duas etapas interdependentes: a análise textual e a análise contextual.

3 A metodologia adotada no estudo

3.1 Análise textual

3.1.1 *Corpus*

Neste trabalho, apresento os resultados prévios de uma parte do *corpus* da minha pesquisa de mestrado, formada apenas por aqueles artigos que reportam estudos com foco na análise da macroestrutura. O *corpus* é composto por 6 artigos:

Tabela 1 Referência dos artigos analisados

#1	SAMRAJ, B. Introductions in research articles: variations across disciplines. <i>English for Specific Purposes</i> , v. 21, n. 1, 2002.
#2	RUIYING, Y.; ALLISON, D. Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions. <i>English for Specific Purposes</i> , v. 22, n. 4, 2003.
#3	RUIYING, Y.; ALLISON, D. Research articles in applied linguistics: structures from a functional perspective. <i>English for Specific Purposes</i> , v. 23, n. 3, 2004.
#4	KANOKSILAPATHAM, B. Rhetorical structure of biochemistry research articles. <i>English for Specific Purposes</i> , v. 24, n. 3, 2005.
#5	PEACOCK, M. Communicative moves in the discussion section of research articles. <i>System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics</i> , v. 30, n. 4, 2002.
#6	SAMRAJ, B. An exploration of a genre set: Research article abstracts and introductions in two disciplines. <i>Journal of English for Academic Purposes</i> , v. 24, n. 2, 2005.

Para serem incluídos no estudo, os artigos deveriam se encaixar em cinco critérios:

- 1) ser experimentais e, portanto, apresentar uma seção de Metodologia, pois o foco do estudo é a análise dessa seção;
- 2) reportar especificamente estudos sobre o gênero artigo acadêmico;
- 3) reportam estudos que não utilizaram programas de computador para analisar os dados, por exemplo, *WordSmith Tools* e *WordPilot*, pois o objetivo do estudo é investigar como é o processo de análise desenvolvido pelo analista de gênero e quais são as categorias selecionadas como critério de análise;
- 4) terem sido publicados nos últimos cinco anos;
- 5) reportar estudos com foco na análise da macroestrutura de artigos.

3.1.2 Procedimentos de análise textual

Como primeiro passo da análise textual, identifiquei as categorias e os procedimentos adotados pelos pesquisadores. Para tanto, adotei inicialmente um processo intuitivo de análise proposto por Barton (2004, p. 66) que se baseia na análise de elementos textuais ricos em significação⁴ - traços da linguagem recorrentes ou relevantes no contexto. Esse processo se refere

⁴ Tradução do termo *rich text features* (Motta-Roth, 2005, p. 191).

à procura indutiva por aspectos particulares em um conjunto de textos que estão associados a convenções de significado e importância em um contexto específico (idem).

Posteriormente, para analisar cada uma das sentenças que reportam as categorias ou os procedimentos, minha categoria analítica foi o tema (elemento que aparece em posição inicial na oração) (Halliday, 1994, p. 37-38), pois o tema indica o assunto apresentado na oração. Depois, sistematizei as categorias e os procedimentos identificados no *corpus*.

3.2 Procedimento de análise contextual

Foram realizadas entrevistas estruturadas, via correio eletrônico, com os autores dos artigos que compõem o *corpus* a fim de confirmar os dados levantados na análise textual, adicionar validade à análise (Bhatia, 1993, p. 22) e coletar informações sobre o contexto de produção dos artigos. Foram convidados a participar da pesquisa os quatro pesquisadores que, no *corpus* estudado, publicaram artigos acerca da macroestrutura. Para tanto, foi enviado um e-mail, convidando os autores:

Dear XXX,
My name is Patrícia Marcuzzo. I'm taking a Master's degree in Linguistics at the Federal University at Santa Maria, in Rio Grande do Sul, the southern most state of Brazil. I have been studying published articles that focus on the analysis of academic genres. I am interested in identifying analytical categories and research procedures adopted to analyze research articles.
Your paper XXX is part of my corpus of analysis. My investigation includes interviews with the authors of the texts I am studying. I would like to ask you to answer a few questions concerning the textual construction of the methods section in your papers. Your collaboration is very important. Please, send me an e-mail (Hpatimarcuzzo@yahoo.com.brH), using the parenthesis below to state clearly your acceptance/refusal.
 acceptance as including name
 acceptance as excluding name
 refusal

Thank you very much for your attention.
Best regards,

Dos quatro autores convidados, três aceitaram participar da pesquisa. Em vista do aceite ao meu convite, enviei perguntas a esses autores. As perguntas foram elaboradas a partir da

análise do artigo publicado pelo autor e visavam esclarecer dúvidas que surgiram durante a análise dos artigos e confirmar os dados levantados na análise textual. Algumas das perguntas enviadas podem ser exemplificadas por:

Can you explain how inter-rater analysis works in terms of what each rater is looking for and interprets as linguistic exponents?

Are you able to remember which linguistic exponents guided your analysis?

How did you define the categories used in your study?

No entanto, dos três autores que aceitaram participar da pesquisa, apenas dois responderam as perguntas enviadas. Nas próximas duas seções, apresento os resultados prévios e algumas respostas dos autores para as perguntas enviadas.

4 As categorias analíticas selecionadas

Nesta seção, apresento as categorias identificadas, nos artigos, para analisar a macroestrutura. A categoria é o elemento cuja recorrência será analisada no *corpus* de textos. Cada teoria tem um conjunto de categorias analíticas que dá conta de investigar determinados fenômenos. Uma categoria analítica é indicada por nominalizações. Por exemplo, os movimentos e os passos são categorias da Análise de Gênero.

Nos artigos do *corpus*, identifiquei quatro categorias para analisar a macroestrutura:

Texto	CATEGORIAS ANALÍTICAS			
	Movimentos	Passos	Títulos	Subtítulos
#1				
#2				
#3				
#4				
#5				
#6				

Quadro 1 Categorias selecionadas para analisar a macroestrutura

As categorias selecionadas nos artigos que reportam a análise da macroestrutura são: movimentos, passos, títulos e subtítulos das seções. Nos textos #1, #4, #5 e #6, as categorias selecionadas são movimentos e passos. No texto #2, as categorias movimentos e passos são

selecionadas em conjunto com as categorias títulos e subtítulos das seções. No texto #3, são selecionadas as categorias títulos e subtítulos das seções. Desse modo, pode-se dizer que as categorias mais recorrentemente selecionadas pelos pesquisadores para analisar a macroestrutura são os movimentos e os passos, indicando que as categorias propostas por Swales nos anos 1990 ainda são amplamente selecionadas para realizar este tipo de análise. Isso talvez indique que tais categorias têm sido implementadas com sucesso para analisar a macroestrutura textual.

Na análise das seções de Metodologia, verifiquei que as categorias selecionadas não são explicitamente sinalizadas por meio de uma sentença como "*As categorias analíticas desse estudo são X e Y*". Na prática, os autores pressupõem ou subentendem as categorias ao apresentar os procedimentos de análise dos dados e/ou o referencial teórico que embasou a análise.

Exemplo 1

Texto #6 *The introductions and abstracts from these two disciplines were analyzed using the models employed in previous research, namely, Swales (1990) for article introductions and Bhatia (1993) for abstracts.*

Esse fragmento exerce três funções diferentes no texto – apresenta os procedimentos analíticos (*The introductions [...] were analyzed*), o referencial teórico que embasou a análise (*the models employed in previous research [...] Swales (1990)*) e as categorias selecionadas – subentende-se que as categorias selecionadas são os movimentos e passos, já que o referencial teórico que embasou a análise é a proposta de Swales. Isso acontece em todos os textos do *corpus*:

Exemplo 2

Texto #1 *After conducting an analysis of texts from numerous disciplines, Swales (1990) postulated that [...].according to this model, RA introductions often begin with a move that [...]*

Exemplo 3

Texto #6 *Swales' model for research article introductions includes three rhetorical moves: [...]. According to this model...*

Nesses dois excertos, o pesquisador apresenta o modelo *CARS*, proposto por Swales, como o referencial teórico que embasou a análise dos dados. Essa revisão é feita por meio de sentenças do tipo "*After conducting an analysis of texts from numerous discipline, Swales (1990) postulated...*;

according to this model..." (Texto #1) e "*Swales' model for research article introductions includes; According to this model...*" (Texto #6). Desse modo, o pesquisador apresenta as categorias selecionadas, pressupondo um conhecimento tácito do leitor acerca do que é o modelo *CARS* e quais são as categorias adotadas nesse modelo de análise. Essa questão de assumir um conhecimento prévio do leitor do artigo é abordada por um dos autores:

Exemplo 4

We assume that an international readership (with access to the journal in which we publish) will be familiar with Swales (1990), either firsthand or through discussions in the literature, but we also try to define our terms and describe what we are doing. A very common problem in research article writing is that space is limited so that discussion of method is not as comprehensive as it would be in a thesis, making replication of other studies difficult and uncertain.

O autor acredita que não é necessário mencionar em que consiste a metodologia de Análise de Gênero baseada em movimentos e passos, pois ele pressupõe que o leitor conheça tal metodologia. Outra justificativa que o autor apresenta é a questão da delimitação de espaço no artigo, assim a discussão da metodologia não é tão detalhada, tornando a replicação dos estudos difícil ou incerta. Vale destacar que um pesquisador iniciante (um leitor em potencial do artigo) pode não entender quais foram as categorias selecionadas no estudo porque estas não estão explicitamente sinalizadas e porque não compartilha, com o autor do artigo, o conhecimento prévio acerca das categorias analíticas do modelo *CARS* (movimento e passos). Desse modo, por meio da análise textual e contextual pode-se verificar que as seções de Metodologia são pouco esclarecedoras no que se refere à explicitação das categorias selecionadas.

5 Os procedimentos de pesquisa adotados

Nesta seção, apresento os procedimentos identificados nos artigos para analisar a macroestrutura. Os procedimentos são todas as ações realizadas pelo pesquisador em uma pesquisa. Na área de Análise de Gênero, as ações do pesquisador envolvem desde a delimitação do

universo de análise até a discussão/interpretação dos dados. Os procedimentos são expressos por verbos. Nos textos do *corpus*, identifiquei que os pesquisadores adotam três procedimentos diferentes para analisar a macroestrutura: análise de um *corpus*-piloto, análise baseada em resultados de estudos prévios e análise cruzada dos artigos.

PROCEDIMENTOS ADOTADOS			
Texto	Análise <i>corpus</i> -piloto	Análise baseada em estudos prévios	Análise cruzada
#1			
#2			
#3			
#4			
#5			
#6			

Quadro 2 Procedimentos adotados para analisar a macroestrutura

O Quadro 2 mostra que, nos textos #1, #2 e #6 o único procedimento adotado foi a análise dos dados com base em resultados de estudos publicados na literatura prévia. Já nos textos #3 e #4, os procedimentos adotados foram a análise dos dados com base na literatura prévia e a análise cruzada dos dados. O texto #5 é o único que engloba os três procedimentos identificados.

No exemplo do *corpus*, a análise de um *corpus*-piloto consiste em examinar um conjunto reduzido de artigos antes de escolher um “modelo” de análise disponível na literatura prévia na área, conforme ilustra o Exemplo 5.

Exemplo 5

Texto #5 *A few RAs from each discipline were examined and the moves noted without applying any model. We then chose the model [Swales (1990), Dudley-Evans (1994), or Holmes (1997, 2001) that best fitted these initial findings.*

A partir da análise do *corpus*-piloto composto por um número X de artigos, o pesquisador escolheu procedimentos analíticos propostos por outros pesquisadores. Parece que o pesquisador realizou inicialmente uma análise prévia indutiva, que parte dos dados (os artigos) para a teoria (as pesquisas prévias publicadas na área). A análise prévia dos dados serviu para guiar a escolha do referencial teórico que posteriormente embasou a análise dos dados. Nesse tipo de análise, o pesquisador analisa os textos até que as categorias analíticas sejam geradas a partir dos dados.

Já a análise baseada na literatura consiste em adotar as categorias propostas em estudos prévios e implementar essas categorias na análise do *corpus*. Em todos os textos do *corpus* que reportam a análise de aspectos macroestruturais, há alguma referência à análise baseada em modelos analíticos propostos na literatura. A diferença entre os textos se configura no modo como esses modelos analíticos são adotados. Pode-se selecionar a teoria depois de fazer uma análise prévia dos dados (mencionado anteriormente) ou então pode-se selecionar a teoria sem uma análise inicial, o que acontece em 5 textos do *corpus*, conforme o Exemplo 6 ilustra.

Exemplo 6

Texto #6 *The introductions and abstracts [...] were analyzed using the models employed in previous research [...] Swales (1990) for article introductions and Bhatia (1993) for abstracts.*

Na análise de um *corpus*-piloto, é realizada uma análise indutiva. Quando os referenciais analíticos são escolhidos sem uma análise prévia, é realizada uma análise dedutiva (que parte da teoria para os dados). A metodologia de Análise de Gênero proposta por Swales adota a análise indutiva (Swales, 2004, p. 95). Desse modo, a análise prévia dos dados ajuda o pesquisador a escolher o referencial teórico que melhor se encaixa aos textos investigados.

O último procedimento identificado é chamado de análise cruzada de textos ou “*inter-rater analysis*” e consiste em o pesquisador (autor do artigo do *corpus*) solicitar que outro avaliador (um analista de gênero, um informante da área estudada ou um colaborador da pesquisa) analise um *subcorpus* de textos. Depois que pesquisador e avaliador analisam separadamente um conjunto de textos, os dois fazem um cruzamento dos resultados.

Exemplo 7

Texto #3 *We randomly selected a subset of 14 RAs from our corpus for further validation purposes. Seven of these were analyzed by a second rater [...] The first author gave the second rater a training of about 2 1/2 hours, after which she worked independently on the data.*

O objetivo de realizar esse tipo de procedimento é tentar reduzir o risco de arbitrariedade na análise dos dados (Ruiyng e Allison, 2004, p. 267) e demonstrar que uma mesma unidade de texto pode ser definida com certo grau de concordância por dois avaliadores diferentes

(Kanoksilapatham, 2005, p. 272). Além disso, Bhatia (1993, p. 34) argumenta que a análise cruzada dos artigos realizada por um informante da área investigada pode confirmar descobertas e trazer validade para os *insights* do pesquisador, configurando-se em um passo importante da análise dos dados.

Um dos autores entrevistados afirma que a análise cruzada o ajudou a confirmar a validade da análise:

Exemplo 8

The intercoder analysis helped confirm the validity of move analysis in terms of move boundaries. Given the fact that most of us are applied linguists and might not have a clear understanding like an expert does when reading an academic article (Crookes, 1986). Having the procedures assure that an applied linguist has more or less the same capacity to read, understand, and analyze scientific English.

A análise cruzada dos artigos demonstra uma preocupação dos autores em assegurar a validade das suas análises na medida em que é feito um cruzamento dos resultados levantados. Tal processo é importante tendo em vista que o foco da Análise de Gênero é a linguagem como um sistema processo intersubjetivo (Motta-Roth, 2005a, p. 196).

6 Considerações finais

A análise dos artigos revelou que as categorias mais recorrentemente selecionadas pelos pesquisadores são os movimentos e passos, propostas por Swales nos anos 1990. Os analistas de gênero se baseiam principalmente em categorias propostas em estudos prévios, investigando em que medida os resultados desses estudos se encaixam no *corpus* analisado. Em relação aos procedimentos, pode-se dizer que o procedimento mais adotado pelos autores é a análise baseada em estudos prévios, configurando-se em uma análise dedutiva, ou seja, que partiria da teoria para os dados. Em Análise de Gênero, talvez fosse mais interessante se os pesquisadores realizassem inicialmente uma análise prévia indutiva, que parte dos dados (os artigos) para a teoria (as

pesquisas prévias publicadas na área). Assim, a análise prévia dos dados serviria para guiar a escolha do referencial teórico que posteriormente embasaria a análise dos dados.

Além disso, pode-se verificar que não há uma preocupação em descrever explicitamente quais foram as categorias selecionadas e em descrever passo a passo quais foram os procedimentos de pesquisa adotados. Desse modo, parece que os autores pressupõem que os leitores tenham conhecimento prévio e estejam familiarizados com as categorias e os procedimentos adotados na Análise de Gênero para entender os estudos reportados.

7 Referências bibliográficas

BARTON, E. Linguistic Discourse Analysis: How the Language in Text Works. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Ed.). *What Writing Does and How It Does It: An introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 57-82.

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Ed.). *What Writing Does and How It Does It: An introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1995.

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

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

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

KANOKSILAPATHAM, B. Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*, v. 24, n. 3, 2005.

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics*. 1995. Tese (Doutorado em Inglês) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

____. “Discursos de investigação”: uma análise de gênero da construção discursiva de ‘seção de metodologia’ em artigos acadêmicos de Lingüística. *Projeto Integrado – Bolsa de Produtividade em pesquisa CNPq 2002-2004*, Processo n. 350389/98-5, 2004.

____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas: Kayganguê, 2005a. p. 179-202.

____. Abordagens investigativas no estudo de práticas discursivas: uma questão de metodologia ou de bom senso? In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo, 2005b. p. 65-83.

PALTRIDGE, B. Genre analysis and the identification of textual boundaries. *Applied Linguistics*, v. 15, n. 3, p. 288-99, 1994.

RUIYING, Y.; ALLISON, D. Research articles in applied linguistics: structures from a functional perspective. *English for Specific Purposes*, v. 23, n. 3, p. 264-279, 2004.

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

____. *Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

____. *Research Genres: Exploration and Applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

van Dijk. T. A. The semantics and pragmatics of functional coherence in discourse. *Versus: Speech act theory: Ten years later*, v. 26-27, p. 49-65, 1980.

Título: GÊNEROS OU MOVIMENTOS DISCURSIVOS DO SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA SALA DE AULA?

Autora: Maria de Fátima Almeida

E-mail: falmed@uol.com.br

Endereço postal: R. Floriano Peixoto, 590 – Jaguaribe – João Pessoa – PB – CEP 58000-000

Instituição de origem: Universidade Federal da Paraíba - UFPB

GÊNEROS OU MOVIMENTOS DISCURSIVOS DO SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA SALA DE AULA?

Maria de Fátima Almeida (UFPB)

A comunicação humana é construída por seres que interagem de forma diferente, produzem linguagem e estabelecem relações que se diversificam conforme uma série de fatores, dentre eles, os papéis sociais, a relação interpessoal, a situação de comunicação, os propósitos e o gênero de discurso¹. Nessa perspectiva, a linguagem é plural, complexa, cujos usos apresentam diversos modos de produzir sentido é constituída por um conjunto de semiologias, incluindo o verbal e o não-verbal; é concebida como interação num contexto de produção concreto e heterogêneo e é constitutiva do sujeito. Esse é o paradigma sócio-interacionista que ultrapassa as fronteiras do sistema e privilegia a pluralidade, a dinamicidade e a diversidade dos fatos humanos. Essa é uma forma de abordagem diferente, cuja análise pressupõe de um conjunto produzido a partir da atividade específica de uma dada esfera de produção, circulação e recepção.

Desse ponto de vista, são discutidas questões de subjetividade e de significação, sobressaindo-se os estudos de Bakhtin/Volochinov (1929/1981), nos quais os enunciados não são vistos como entidades abstratas, separados da contingência eventual, mas como realidades determinadas por suas condições contextuais de produção/recepção. Posteriormente, Françaiois (1984 a 2000) segue essa visão, elabora categorias como a dos movimentos discursivos² e faz estudos empíricos de gêneros dialogados que permitem analisar o funcionamento da interação em sala de aula, seja na aula de leitura, seja em outras interações. É esse o lugar de onde partimos para analisar a relação do sujeito na atividade de ler ou na interação autor/leitor/texto para construir os sentidos possíveis.

¹ Gênero é considerado nos moldes de Bakhtin/Volochinov e de Françaiois, pois os gêneros variam conforme as tendências e os estudiosos do assunto.

² Movimento discursivo é um conceito postulado por Françaiois (1984) para designar os diversos modos de significar

Nessa abordagem, toda enunciação só pode ser concebida como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, sendo a ela que devemos as mudanças semânticas. Bakhtin/Volochinov (1929/1981:131/132) assegura que *compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente*. A compreensão é sempre uma reação ao que o outro disse e provoca uma resposta. No processo de compreender 'locutor e receptor' (os interlocutores) introduzem o objeto a ser compreendido no contexto potencial da resposta. Todos esses valores se juntam no momento da produção do sentido que se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva, *forma de diálogo* que leva à formulação de uma *contrapalavra*. A concepção de *compreensão responsiva* é fundamental para entendermos o funcionamento da linguagem, em especial, para o processo interativo de leitura na sala de aula, o qual é concebido como interação e/ou interpretação.

Para se compreender o processo de produção de sentido, na visão desse autor, é necessário considerar dois níveis de significação: na língua e no discurso, os quais se distinguem pelos conceitos de *tema* e *significação*. O *tema* – é individual e não reiterável, é o sentido contextual determinado pelos elementos verbais e não-verbais e a *significação* – é o sentido potencial ou possibilidade de significar, no sistema da língua ou a palavra no dicionário. No que respeita à língua, os elementos são reiteráveis e idênticos, sendo abstratos por não terem existência concreta isoladamente. Nesse fenômeno, Bakhtin/Volochinov (1981:132) revela que *toda a palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou 'apreciativo'*. Esses conceitos são extremamente importantes para o trabalho com leitura que varia conforme a situação. Desse ponto de vista, a significação não se situa no falante nem no ouvinte, mas no efeito interativo do material sonoro produzido entre os interlocutores. Esse teórico afirma, ainda, que o sentido de uma palavra é contextual, precisa ser compreendido no processo em que é construído.

Para Bakhtin (1992), sendo o enunciado a unidade da comunicação verbal, a linguagem toma forma em função das atividades, que geram enunciados relativamente estáveis. Nessa perspectiva, o que importa é o todo da interação que se constitui na forma de gênero que, por sua vez, se constitui nas situações concretas de enunciação. Esses gêneros são organizados nas esferas humanas, por isso são tão variáveis. Eles comportam conteúdos temáticos gerados conforme as realidades sócio-culturais dos interlocutores, um estilo, forma de dizer ou aspecto expressivo e uma construção composicional referentes à estruturação do enunciado. Desse ponto de vista, Bakhtin (1992:279) elabora uma teoria para o gênero afirmando:

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma e doutra esfera da atividade humana e que refletem as condições 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 (...) —, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional.

Essa visão que vincula os enunciados às esferas de atividade humana evidencia não só o dialogismo da linguagem, como explica a multiplicidade de gêneros e, conseqüentemente, de sentidos que um texto apresenta. Esse estudioso percebeu, ainda, que as vozes que se explicitam ou se ocultam nas atividades de linguagem são realizadas pelos diversos sujeitos que entram na linguagem, através dos gêneros ou modos de dizer que veiculam socialmente e dão forma ao texto. O gênero determina também o modo de ler. Não lemos um romance do mesmo modo que lemos uma publicidade. Toda a complexidade do ato de ler deve-se à diversidade de gêneros, de sentidos e de leitores.

Como observa Bakhtin (1992:301): esses gêneros do discurso nos são dados quase como a própria língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. E acrescenta que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados. São os gêneros que organizam nossa fala do mesmo modo que organizam as formas gramaticais. Retomando as palavras de Bakhtin (1992:312), o que se ouve soar na palavra é eco do gênero em sua totalidade.

Assim, ele toma gênero como enunciado dizendo que o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma de enunciado que recebe daquele uma expressividade determinada.

François (1984) segue a mesma linha de pensamento de Bakhtin/Volochinov (1929/1982), a de que a linguagem é social, dialógica e heterogênea, na qual há uma grande quantidade de abordagens do discurso, da interação, do diálogo. O diferencial de François é revelar que a linguagem caracteriza-se, principalmente, pela diversidade de modos de significar e pela multiplicidade semiológica manifesta pelos movimentos constitutivos do discurso.

O aspecto dialógico, para François, torna-se mais perceptível na relação sentido/diálogo, o que significa dizer que há sempre uma ligação entre o que os outros nos dizem ou nos mostram e a maneira como retomamos, modificamos os sentidos já ditos pelos outros. O diálogo oral é o lugar onde melhor se observa o funcionamento da linguagem, a pluralidade que ocorre nos atos ou jogos de linguagem. François (1996) postula que o caráter plural dos jogos se traduz pela multiplicidade significativa dos usos, repetição–modificação, pergunta, resposta, refutação ou aceitação etc. Essa visão incorpora, não só a concepção de linguagem e de gênero de Bakhtin. Por exemplo, ao lermos um texto, colocamos nessa leitura tudo o que trazemos da história, da cultura, do aprendido com o outro. Esse autor revela que, na pluralidade de olhares do sujeito leitor, o que faz sentido na linguagem é a repetição, a retomada do discurso do outro, o jogo dialógico que se revela na multiplicidade de gêneros.

Como vimos, a noção de gênero é variada e complexa, exigindo esclarecimento sobre qual ponto de vista a utilizamos. Bakhtin (1992) diz que a maioria das atividades humanas são acompanhadas de linguagem que se realiza em gêneros. Por isso, François (1998) mostra que não pode haver um inventário dos gêneros que circulam na sociedade. François adota o conceito de Bakhtin utilizando-o para analisar o nível macro e micro. No nível do micro-gênero (narrar, pedir, esclarecer, justificar, descrever, argumentar) pode-se tomar gênero como movimento, o qual se revela nos modos de encadeamento sobre si e modos de encadeamento sobre o outro. No nível

macro, François (1998:124) afirma: *sabemos que o gênero se caracteriza por seus tipos de encadeamento, por seus tipos de enunciados e suas caracterizações categoriais*. Os gêneros se diversificam, ainda, pelos temas e pelas relações entre os interlocutores e não pela forma lingüística que assumem.

Na concepção desse autor, o sentido se constrói na interação pelos movimentos discursivos, pelos encadeamentos de elementos lingüísticos e não lingüísticos, pela visão de mundo de cada interlocutor, pela experiência que cada interlocutor dispõe. Portanto, postula esse autor, o sentido é sempre uma aproximação, nunca se chega ao sentido exato nem o verdadeiro, o que há é o todo significativo e que a totalidade não é dada porque não se apreendem todos os pontos de vista.

Numa seqüência discursiva, podem ocorrer vários movimentos do sujeito: *pode-se repetir identicamente o que o outro disse, pode-se reformular, pode-se acrescentar alguma coisa, pode-se estar de acordo ou não, pode-se encadear sobre o mesmo tema ou falar de outra coisa* (François, 1990:20). Isso revela a capacidade que tem o usuário da linguagem de reformular, modificar, esclarecer de outro modo ou ainda: negar e afirmar, questionar ou dar ordens. O pesquisador assegura que falar de um tema, implica assumir um lugar em relação ao seu interlocutor, ou seja, o sentido de qualquer enunciado é inseparável do lugar daquele que o pronuncia. Os lugares variam e podem ser estáveis ou instáveis, paralelos ou opostos e mesmo quando estamos concordando não somos o mesmo nem ocupamos o mesmo lugar. Enfim, os papéis e os lugares são constitutivos da interação e da produção do sentido, envolvendo o tema de que se fala, os modos de dizer e os modelos adequados para cada situação comunicativa.

Nessa perspectiva, as interações que ocorrem na aula de leitura podem revelar que, por meio de um olhar novo, ler comporta os movimentos discursivos e depende dos pontos de vista dos leitores. Ler é interpretar o que envolve os componentes que estão dentro e fora da linguagem e o que circula em diferentes mundos dos leitores. Conforme François (1998), os mundos são

caracterizados pelas diferentes formas ou modos de dizer, através dos quais os objetos são dados, variando conforme os gêneros discursivos e os leitores. A noção de mundo refere-se às diversas maneiras de se representar.

Nesse contexto, o texto lido é um cartaz com linguagem verbal e não-verbal, que se imbricam para formar o todo significativo. Trata-se do gênero publicitário, uma propaganda institucional originada pelo Ministério da Saúde para a campanha de combate a AIDS, no ano de 2002. O conteúdo do texto faz parte do leque que a escola é obrigada a abordar no conjunto dos *Temas Transversais* propostos nos PCNs. O tema da AIDS circula e se compartimenta em campos temáticos apresentados pelas duas modalidades de linguagem. A verbal expressa por: *quem ama usa* e pelo slogan dessa campanha: *não leve a aids para casa. Use camisinha*. A linguagem não-verbal mostra a imagem da camisinha em forma de aliança e sendo colocada no dedo da mão da mulher pelo parceiro, o que sugere amor e casamento. Neste evento, primeiramente, a professora realiza uma leitura geral ou mostra uma visão panorâmica do texto, através do movimento interlocutivo que é marcado por situações típicas da relação professor /aluno, no espaço da sala de aula.

O início da aula revela que a professora é quem sempre abre a discussão e permanece um bom tempo com a palavra para dar continuidade ao tema. Esse movimento de explicação e condução é característico do lugar e do papel do professor com seu mesmo e sempre outro discurso em sala de aula. Como mostra Sousa (2000), o professor tem um lugar no discurso pedagógico que só ele pode ocupar, sem contudo, deixar de dar oportunidade ao aluno para exercer o papel de interlocutor. Esse lugar do professor está sempre marcado pela singularidade própria da instituição escolar. Mas, ao aluno cabe não só o papel de aprendiz, ele é mais do que o determinado pelos diversos modelos de leitura ligados à perspectiva cognitiva e aos processos de aprendizagem.

Vejamos três exemplos da aula de leitura selecionada para análise na tese de doutorado e para ilustrar este evento:

Exemplo 10:

L.111	P:	aí... veja bem... tem alguém se prevenindo ali... para... se prevenindo... contra
L.112		... AIDS agora... ele disse que viu isso... mas ele não quis dizer... porque eu
L.113		sei... se ele sacou... se ele observou... essa nuance... no texto... isso quer
L.114		dizer... exatamente... que ele viu elementos que provam isso... e a colega...
L.115		agora... vai complementar a idéia dele... como é que você observa isso ?...
L.116		chegou... a essa conclusão ?... silêncio !... completar o que ele disse... né ?...
L.117	A₄:	porque ele está entregando a camisinha a ela... então... veja !... fale mais alto...
L.118	P:	porque ele tá colocando.. ele tá tentando colocar na mão dela...
L.119		ele coloca... o quê ?... uma camisinha... na mão dela então... veja... que as
L.120		pessoas só conseguem ver camisinha... quem viria uma outra coisa... além da
L.121	A₄:	camisinha... aqui ?... a mão ((risos)) eu vejo que ela está se prevenindo...
L.122	P:	eu não estou ouvindo a voz de minha amiga... aqui !... ah !...
L.123		((muitas falas))

Nesse recorte, além do marcador *aí* temos o *veja bem*, com o qual a professora realiza o movimento de retomada do mesmo enunciado, já repetido várias vezes, a prevenção contra a AIDS. Ela permanece no controle da aula e da leitura e insiste no fato de que o sentido está localizado em algum lugar do texto, interrogando: *como é que você observa isso ? Chegou a essa conclusão ?* Ao aluno cabe o papel de responder, encadeando com a resposta inferida a partir da linguagem não-verbal dizendo: *porque ele está entregando a camisinha a ela*. Em seguida, a professora retoma a resposta acrescentando outras informações e fazendo outra pergunta. Ela

quer que os alunos descubram todos os detalhes do texto, insistindo que busquem outros pontos de vista porque eles ficam sempre limitados ao explícito e, assim, o sentido gira sobre o mesmo aspecto do tema.

A professora dá continuidade ao tema através da leitura da imagem das mãos e da camisinha, provocando risos no público da sala pelo duplo sentido do gesto. Nessa cena, os interlocutores entram com o subtema, o da sexualidade que sugere outro sentido. Esse fato confirma não só a necessidade de leitura do que está fora do verbal, mas também a característica polissêmica e de retomada-modificação da linguagem. Assim podemos sempre dizer outra coisa, produzir outro sentido quando trabalhamos com a linguagem.

Exemplo 11

L.126	P:	gente !... silêncio !...
L.127	A₅:	está se prevenindo contra a doença e também pra não engravidar...
L.128	P:	olha só !... alguém tá vendo um outro olhar de interpretação... olha que lindo
L.129		!... ela disse que além da doença... o que também está sendo aí... colocado é o
L.130		quê ?... é a questão da... que eu não ouvi ?...
L.131	A_s:	gravidez... engravidar... ((um coro de vozes))
L.132	A₅:	gravidez...
L.133	P:	a questão do... engravidar... evita uma gravidez ... tá vendo oh !... ela já viu ...
L.134		graças a Deus ... dois temas ... primeiro ... apareceu aí ... o quê ?... a questão
L.135		AIDS ... depois apareceu ... agora ... a questão ... segundo ... gravidez...

Nessa cena, através do movimento injuntivo com o pedido de silêncio, a professora interrompe o coro de vozes dos alunos. Nesse efeito responsivo, há continuidade no campo temático, quando a aluna acrescenta a palavra *engravidar*, apresentada como sendo um outro

olhar no processo interpretativo do texto. Esse também é um trabalho interativo do leitor, estabelecer relações com fatores fora do dito do texto para construir outras significações. No ponto de vista da professora, essa é uma interpretação do aluno, que colabora com a construção do sentido, e revela o uso da camisinha para prevenir a gravidez. Ela confirma seu sentimento de alívio por outra descoberta do aluno. Aqui, o sentido do texto vai tomando a dimensão interativa e não mais se fecha a leitura prevista pelo professor ou aquela do livro didático.

Essa informação inferida no texto, o problema da gravidez, é outra sugestão de conteúdo curricular, a ser discutido em sala de aula. Assim, através do movimento de síntese, a professora retoma os assuntos do “já-lá” no texto, a AIDS, a gravidez, e avalia que a leitura está avançando: *olha que lindo !* Desse modo, observamos que a leitura está sendo construída no processo de interação autor/leitores/texto. Também conforme Geraldi (1993), essa é uma das vantagens de a escola trabalhar com a linguagem em uso e não só com o conhecimento historicamente produzido.

Considerações finais

No paradigma sócio-interacionista, a leitura é um ato interpretativo que exige muitos componentes e um olhar especial de cada leitor para cada gênero discursivo, nas situações interativas. Para compreendermos um discurso, necessitamos conhecer mais do que a língua. Faz-se necessário analisar a tensão que surge entre o constante e o variável, em função do tema ou dos interlocutores que buscam construir sentido. Esse modo de perceber ou o olhar sobre o objeto marca, também, a posição de onde se está falando. No contexto da sala de aula, as estratégias de leitura utilizadas pelo professor provocam as aberturas para as variadas e possíveis leituras que um texto possa oferecer. As perguntas e as respostas do aluno possibilitam a continuidade do tema e abre espaço para os diferentes aspectos de cada tema. É essa a dinâmica ou o movimento interpretativo de leitura, um modo de perceber ou um ponto de vista do sujeito no momento da comunicação.

O ato de ler, como processo de interação, é um desafio para o leitor, que responde pelo sentido atribuído ao texto. Desse modo, a leitura atinge níveis que se alternam e se modificam conforme a época, as circunstâncias, o lugar, o papel e o olhar do sujeito que a executa. São os sujeitos, os agentes construtores do sentido que permitem as várias possibilidades de leitura de um texto. Os movimentos que os sujeitos leitores executam na construção do sentido têm a ver com seu ponto de vista acerca do objeto da leitura em questão.

A análise dos movimentos discursivos relacionados aos gêneros no espaço escolar, não é uma luta vã, propõe mudanças no ensino de língua portuguesa e sugere o trabalho integrado das modalidades da leitura e da escrita na escola. Estes constituem um modo diferente com o objetivo de capacitar o aluno para usar bem as modalidades oral e escrita, tornando-o apto a produzir leituras diversas em variados gêneros textuais/discursivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima. *Linguagem e leitura: movimentos discursivos da leitura na construção do sentido do texto na sala de aula da 5ª série*. Recife, Tese de doutorado, 2004.
- BAKHTIN, Voloshinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BRAIT, Bety. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- FRANÇOIS, Frédéric. *Sens, sujet, genres... que faire des grandes mots?* Revista Investigações. Recife. UFPE. 2003.
- _____. *Fonction, genres et mouvements discursifs*. Um essai de clarification. (Mimeo) 2002.
- _____. *Le discours et ses entours*. Paris: Editora L'Harmattan, 1998.
- _____. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido*. (Trad.) Lélia E. Melo Carapicuíba, São Paulo: Pró-Fono, Departamento Editorial, 1996.
- _____. *La communication inegale*. Heures et malheurs de l' interaction verbale. Neuchâtel, Délachaux et Niestlé, 1990.
- FRANÇOIS F. et al. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Presses Universitaires de France, 1984..
- GERALDI, João Wanderley. *O texto em sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

**TÍTULO: ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E A ANÁLISE DE GÊNEROS
DISCURSIVOS LITERÁRIOS**

NOME DA AUTORA: Maria Cecília de Lima

E-MAIL: cecilialima@ras.ufu.br/ mariaceciliadelima@gmail.com

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM: Universidade de Brasília (UnB)

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E A ANÁLISE DE GÊNEROS DISCURSIVOS LITERÁRIOS

Analisar o gênero discursivo literário conto, em especial *Uma senhora honesta*, de Nelson Rodrigues, é o objetivo principal deste artigo. Outros seguem a esse. Um deles é o de mostrar que a literatura pode ser empregada na sala de aula para contribuir com a construção da consciência lingüística crítica de alunos(as) para que os(as) mesmos(as) questionem o *status quo* e que, por meio disso, a prática social possa ser transformada, em especial, no que diz respeito às identidades de gênero – o que ainda é uma lacuna no que é proposto como papel da escola, bem como do ensino de Literatura. Por isso, a análise de textos literários, como o conto, é importante para contribuir com o desvelar de ideologias neles subjacentes. Para tanto, empregaremos também a Lingüística Sistêmico-Funcional por ser consoante com essas idéias.

Para a análise, valer-nos-emos dos pressupostos da Análise de Discurso Crítica – teoria e método –, por concordarmos com Fairclough (1992), para quem o discurso produz e reproduz conhecimentos e crenças por meio de diferentes modos de representar a realidade; estabelece relações sociais e cria, reforça ou reconstitui identidades.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Análise de Discurso Crítica (ADC), segundo Wodak (2001, *in*: Wodak e Meyer, orgs., 2001) tem como objetivo investigar criticamente como as desigualdades são expressas, constituídas, legitimadas pelo uso da linguagem, questionando não só os textos escritos ou orais, mas qualquer semiose, na qual haja materializações de escolhas lingüísticas relacionadas a processos sociais em que os seus(suas) produtores(as) estão situados(as). Isso torna possível identificar ideologias subjacentes às relações de poder e suas conexões com o discurso.

A abordagem de Fairclough (trad., 2001, 2003) relaciona a construção discursiva com a interação social, textos com outros textos e discurso com identidade. Desse modo, é instrumento para o estudo da linguagem em contextos específicos.

Chouliaraki e Fairclough (1999) continuam a desenvolver essa teoria. Segundo esses autores, a vida social é feita de *práticas* e o discurso é entendido como um dos momentos da prática social. Entendendo que *práticas* são modos habituais de ação social, em um espaço e tempo particulares, e englobam diversos elementos da vida: atividade material; relações sociais e processos; fenômenos mentais e discurso, que são articulados entre si. Quando esses elementos da vida social encontram-se reunidos em uma prática, são chamados de *momentos*, sendo os mesmos articulados dialeticamente, interiorizando outros momentos sem se reduzirem a eles.

A articulação é importante por permitir que possamos descrever como os momentos se relacionam em uma articulação de recursos simbólicos e discursivos (gêneros, discursos e vozes)¹.

¹ Chouliaraki e Fairclough (1999: 63), entendem os termos *gênero*, *discurso* e *voz* respectivamente como: “a) tipo de linguagem ligada a uma atividade social particular, como a entrevista; b) o tipo de linguagem usado para construir algum aspecto da realidade sob uma perspectiva particular, como o discurso liberal da política; c) tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas e ligada à identidade, como a voz médica.” (“‘genre’ for the sort of language (and others semiosis) tied to a particular social activity, such as interview; ‘discourse’ for the sort of language used to construct some aspect of reality from a particular perspective, for example the liberal discourse of politics; and

Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam três principais características das práticas. a) elas são formas de produção da vida social, não apenas produção econômica mas também produção de domínios políticos e culturais, por exemplo; b) cada prática está localizada dentro de uma rede de relações com outras práticas, e essas relações ‘externas’ determinam sua constituição ‘interna’; c) as práticas sempre têm uma dimensão reflexiva: as pessoas sempre produzem representações do que elas fazem como parte do que elas fazem, o que significa afirmar que há na prática um aspecto discursivo, pois nelas sempre há o uso da linguagem, sendo a própria prática discursiva parte integrante da prática.

Para a prática da Análise de Discurso Crítica, Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam-nos um arcabouço teórico-analítico, que inclui “a análise lingüística e textual detalhada, a análise macrosociológica (*sic*) referente às estruturas sociais e a análise microsociológica (*sic*) ou interpretativa.” (Martins, 2003: 35) – todas tradições de grande importância para o estudo da relação entre linguagem e poder.

Ao procedermos à análise de discurso, temos de nos ater à análise detalhada de textos. Magalhães (2004) distingue três etapas da arqueologia da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO): a Lingüística Sistêmico-Funcional: o estudo da linguagem para compreender outros fenômenos; a lingüística crítica, ao focalizar a relação entre texto, poder e ideologia; e a Análise de Discurso Crítica, na análise de textos, eventos discursivos e práticas sociais.

Tendo como idéia básica que a língua constrói o contexto social e é por ele construída, a Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF) é muito importante para a análise de texto. Ela é promovida pela Análise de Discurso Crítica, por ser centrada na análise da linguagem do ponto de vista de como se dá a construção de significados na interação. Assim como Fairclough (trad., 2001), Halliday (1985) considera a linguagem como prática social, em que os participantes constroem significados, dependendo das circunstâncias históricas, culturais, sociais particulares em que estão envolvidos. De acordo com a Lingüística Sistêmico-Funcional, as condições de produção, o contexto em que o texto é produzido, os participantes da interação nesse contexto e o modo como os participantes organizam o texto para a comunicação irão influenciar as redes de significados que compõem os diferentes tipos de textos - unidades semânticas.

Pela categoria de transitividade, relacionada ao componente ideacional da gramática hallidiana, pode-se identificar que ações e atividades humanas são representadas no discurso e que realidade está sendo retratada, por meio dos três componentes básicos apresentados: participante do discurso (agentes ou pacientes), os processos (os tipos de verbos) e as circunstâncias (locuções adjetivas ou adverbiais). Trata-se da análise de quem faz o quê a quem e em quais circunstâncias

Ligada ao contexto de situação Tenor (*tenor*), outra metafunção é apresentada por Halliday, a *interpessoal*. Tal metafunção refere-se às posições e aos papéis dos interlocutores envolvidos na interação. Reflete como os participantes expressam suas visões de mundo, seus julgamentos, suas atitudes e as relações dos papéis sociais que estabelecem entre si e com o que está sendo dito. As categorias gramaticais de modo e pessoa são relevantes para a análise realizada por meio da metafunção interpessoal.

Textual é o nome da terceira e última metafunção apresentada por Halliday (1985). Ligada ao contexto de situação modo (*mode*), essa função explicita o papel desempenhado pela linguagem no contexto comunicativo. Podemos dizer também que

‘voice’ for the sort of language used by a particular category of people and closely linked to their identity, for example medical voice”).

essa função diz respeito à criação do texto socialmente contextualizado, ou seja, ao estabelecimento das relações entre as frases e sua organização interna e ao seu significado como mensagem. Seu significado está relacionado a categorias, tais como: tema, relações coesivas.

Podemos perceber que as abordagens de linguagem, de acordo com a proposta de Halliday (1985), propiciam reflexões a respeito da identidade de gênero como um dos aspectos da vida social moldada pela linguagem. Da mesma forma, Fairclough (trad., 2001) relata a sua compreensão do relacionamento entre linguagem e identidade e integra o estudo da linguagem com o seu estudo sobre o contexto de produção, mostrando que o texto é inseparavelmente ligado aos seus processos de produção e interpretação e esses aspectos, por sua vez, são inerentes ao contexto sócio-histórico em que os participantes do evento discursivo estão inseridos.

O que temos em comum entre esses autores é que, para eles, todas as funções coexistem em um discurso e são importantes em uma análise de discurso porque nos permitem perceber a linguagem presente no texto como representante e constitutiva da realidade, das relações sociais e construtura de identidades sociais. Bem como têm em comum que as diferentes funções sociais de um texto determinam sua estrutura, que correspondem a diferentes maneiras de usar a linguagem para cumprir diferentes tarefas – constituindo diferentes gêneros discursivos.

GÊNERO DISCURSIVO

Discussão insistente desde Aristóteles, em estudos sobre poética e retórica, o estudo dos gêneros vem se transformando desde a classificação de obras em líricas, épicas e dramáticas até o entendimento de que é necessária uma abordagem do texto que privilegie a interação. Essa abordagem tem sido discutida por diferentes autores(as), que têm definido gênero de diferentes modos. Alguns(mas) deles(as) são: Swales (1990), Bakhtin (1997), Fairclough (1992), Cristhie & Martin (1997).

Fairclough (1992) define gênero como uma série relativamente estável de convenções que é associada a um tipo de atividade ratificada socialmente, tal como um poema, um artigo científico. Para esse autor, um gênero implica não apenas um tipo de texto em particular, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos.

Fairclough (2003) aponta para a necessidade de encontrar um padrão na análise de textos e interação, mas não de se pensar que eles sempre são organizados em termos de uma estrutura genérica clara, uma vez que, com tantas transformações sociais, os diversos gêneros, assim como as formas de ação e de interação, se transformam. E nessa transformação, novos gêneros vão surgindo até mesmo em decorrência da combinação de gêneros já existentes. Além disso, somente determinados gêneros são bem definidos no que diz respeito à finalidade e estrutura genérica, e esses tendem a ser especializados dentro dos sistemas sociais por ação estratégica (Habermas, 1972).

Rothery & Stenglin (1997 *in* Christie & Martin, 1997), ao tratarem do gênero narrativa, presente na obra por nós analisada, afirmam que ele tem o importante papel de introduzir os membros de uma cultura em formas valorizadas de comportamento, além do papel de construir valores, conservar as seqüências de atividades em ordem para manter a estabilidade da cultura, tendo também o potencial de mudá-la. Isso pode ser realizado, pelo fato de, para leitores/as jovens, ela jogar luz ao importante papel do indivíduo na cultura.

Assim o é com o conto. Narrativa de menor extensão, que se diferencia do romance e da novela pelo tamanho e por características estruturais: elimina as análises minuciosas, complicações no enredo e delimita fortemente o tempo e o espaço. O conto é, antes de mais, um registro de um episódio singular e instantâneo (Soares, 1989).

E nesses episódios singulares e instantâneos registrados nesse gênero – no conto – podemos, muitas vezes, ter presentes questões de gênero social, que podemos desvelar por meio da Análise de Discurso Crítica.

GÊNERO SOCIAL

O discurso tem alguns efeitos constitutivos e um deles é o de contribuir para a construção de identidades sociais ou posições de sujeito. Daí, termos uma estreita relação entre discurso e identidades de gênero que, de acordo com a perspectiva feminista, é entendido como uma estrutura ideológica que divide as pessoas em duas classes: homens e mulheres. Essa divisão é baseada em uma relação hierárquica de dominação e subordinação. Tendo por base as diferenças sexuais, a ‘estrutura de gênero’² impõe uma dicotomia social de trabalho e de comportamentos, características para as mulheres e os homens (Lazar, org., 2005).

A identidade, antes, era definida segundo uma perspectiva essencialista, inclusive a de gênero, (Woodward, *apud* Silva, 2000: 12). De acordo com essa perspectiva, procurava-se identificar nos grupos sociais aquilo que eles possuíam de essência. Porém, em razão dos novos movimentos sociais, o caráter fixo da identidade tem sido questionado e, segundo Rajagopalan (2002, *in*: Ferreira e Orrico, orgs., 2002: 77), identidade “é um construto e não algo que se encontra por aí *in natura*”. A visão essencialista de um sujeito uno e de uma identidade pronta e acabada não procede (Bhabha, trad., 1998; Hall, trad., 2001; Silva, 2000). Temos de considerar todo um processo e história interligados e em movimento, o que nos leva a um sujeito em movimento, com papéis diversos, o que pode gerar conflitos, uma vez que o sujeito pode ser confrontado com papéis com expectativas contrárias, incompatíveis.

Isso não ocorre passivamente, pois o indivíduo pode ser crítico quanto ao que a sociedade apresenta como identidade ideal na interação social com outras pessoas e promover mudanças (Fairclough, trad., 2001).

A identidade ideal também se aplica ao gênero social. A construção dessa identidade também se dá na cultura da escola, por meio também de suas práticas, uma delas, o trabalho com gêneros discursivos literários.

Por isso, é indispensável uma abordagem crítica dos discursos sobre as identidades de gênero no contexto da escola, nos gêneros nela trabalhados, em que se investigue, analise e, principalmente, questione e problematize as identidades de gênero ali constituídas. Para tanto, a Análise de Discurso Crítica e as discussões acerca de gênero realizadas por Magalhães (1995; 2005, *in* Lazar, org., 2005) certamente contribuirão.

Magalhães (1995) contribui com as discussões acerca de gênero social ao discutir a existência de dois tipos de discurso sobre gênero no Brasil, a saber, o discurso de dominação e o de liberação.

Em sua discussão, Magalhães (1995) analisa três textos, mostrando a relação entre linguagem e ideologia na construção das relações de gênero no Brasil. Em sua análise, na qual emprega a visão tridimensional do discurso (Fairclough, 1989), a autora aponta

² “Gender structure” (Lazar, 2005, *in* Lazar, org., 2005: 5).

que há a heterogeneidade no discurso sobre a mulher, o que é materializado na coexistência entre discurso de liberação e o de controle. Magalhães (1995) aponta ainda para o fato de que por trás do discurso de liberação ainda pode ser percebido o discurso de controle, fruto da sociedade tradicional. Nos grande centros urbanos, local onde a autora considera que as mulheres possuem um lugar social, o discurso de liberação é preponderante. As mulheres desses centros têm suas identidades constituídas por meio do discurso de direitos civis, como no caso da Constituição.

Em outra discussão, Magalhães (2005, *in*: Lazar, org., 2005) examina, sob a perspectiva da teoria social do discurso, identidades de gênero em dois programas brasileiros de alfabetização de adultos. A autora investiga voz e interdiscursividade em três gêneros discursivos distintos, focalizando o modo pelos quais as identidades de mulheres são textualmente mediadas em contextos de mudança social. Os gêneros discursivos analisados pela autora são: a) textos de um jornal produzido por alunos(as) no contexto do programa de alfabetização de adultos; b) a discussão de um anúncio publicitário realizada em uma das salas do programa de alfabetização e; c) entrevistas com mulheres alfabetizadas adultas.

Nessa discussão, Magalhães (2005, *in*: Lazar, org., 2005) analisa como elementos de textos são rearticulados nos três gêneros discursivos e que constituem identidades de gênero no contexto pesquisado, notando que o discurso tradicional ainda coexiste com o de emancipação, o que é marcado por tensões, avanços e recuos que podem ser detectados nos textos falados ou escritos.

Tais discussões contribuem para que a imbricação entre o poder e a ideologia, presente nas relações de gênero, nos discursos, seja desvelada e possa contribuir para mudanças na prática discursiva e social.

ANÁLISE

A análise apresentada foi realizada de acordo com a concepção da Análise de Discurso Crítica, proposta por Chouliaraki & Fairclough (1999), Fairclough (trad., 2001; 2003) em consonância com a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985). Para a análise textual do gênero discursivo, tomamos os padrões léxicogramaticais que compõem os textos investigados, no que se refere às funções propostas por Halliday (1985): a interpessoal, a ideacional e a textual.

Temos, no conto Rodrigues (1992), duas personagens principais: Luci e seu marido, Márcio Valverde. Esses são atores sociais, agentes de processos.

Segundo Fairclough (2003), a representação do ator social envolve escolhas que são socialmente significativas principalmente no que diz respeito à representação da ‘agência’ em relação aos processos apresentados, quer seja ele, material, mental, relacional que são, segundo Halliday (1985) os principais tipos de processos.

Temos, então, no texto de Rodrigues (1992), como principais participantes e atores sociais Luci e Márcio Valverde. Ambos, inicialmente realizados por meio de nomes próprios e, posteriormente, por meio de pronomes como *você, ela, ele, eu – ... a umidade era um veneno para **ele**. ... **ela** o tratava mal ...*

Tais pronomes e nomes, no diálogo estabelecido entre os dois, contribuem para a constituição das identidades, uma vez que indicam, determinam a quem se refere determinados atributos, obrigações, características. Além de nomes e pronomes que são empregados, temos algumas palavras ou expressões que lhes atribuem certas qualidades,

se assim podemos dizer: *Como se sentia uma esposa corretíssima...; Seu idiota! Seu cretino! Espirro de gente!*

Nesses trechos temos a participante *Luci* apresentando certas características que julgava que seu marido tivesse e outra característica de *Luci*: esposa. Não podemos deixar de notar que algumas das características arroladas no texto o são ora expressas pelo(a) participante e outras pelo(a) narrador do texto – esse(a) que explora o imaginário social da época.

Luci apresenta-se como participante de verbos relacionais, materiais e mentais (ver: Halliday, 1985; Jorge & Heberle, 2002, *in*: Meurer e Motta-roth, 2002). O que lhe confere uma atitude ativa frente os acontecimentos, indica seus valores, suas crenças, a ideologia de uma época – no caso desse texto, talvez a da época, bem como a “contra-ideologia”, pois temos revelados pensamentos que, naquela época, eram tidos proibidos.

Ao analisar trechos do texto, temos que *Luci*, até certo ponto da narrativa, poderia ser tida como a guardiã das ideologias da época, apresentando o discurso de dominação (Magalhães, 1995), pelo menos no trato com outras mulheres: *vigiava as colegas* (verbo material). Já com o marido, *Luci* não tinha o comportamento esperado para a sociedade da época, ou seja, o de submissão ao marido: *Ela espetava o dedo no peito magro do marido; e explodia: os homens são uns burros!*. Nesse trechos, temos verbos de processo material (*vigiava, espetava*) e comportamental (*explodia*). Aqueles verbos indicam que *Luci* – participante ativa/ primária – praticava ações que ora indicavam sua postura convencional para a época, a de vigiar suas colegas para que não cometessem adultério e, em outras, apresentava comportamento fora do padrões, o de tratar o marido de forma, digamos, não respeitosa, não submissa.

Comportamento igualmente fora dos padrões é o de *Valverde* que não apresentava o perfil do homem dominador e provedor, típico do discurso de dominação. Isso é materializado em alguns verbos de processo material: *Refugiava-se detrás da última edição, como se fosse uma barricada, ciciava* e, em outras situação, por meio de verbos de processo comportamental: *Valverde, metido num pijama listrado, tremia diante da virtude agressiva e esbravejante*. Em quase toda a narrativa, principalmente no âmbito privado, do lar, *Valverde* é apresentado como fraco: *Mirrado, com um peito de criança, uns bracinhos finos e longos de Olívia palito; espirro de gente*.

Perfil diferente, *Valverde* assume por meio do verbo de processo mental: *Valverde quase invejava o colega*. No contexto, tomamos consciência das circunstâncias de sua inveja – *Valverde* inveja o colega traído, porém, bem tratado pela esposa adúltera.

A descrição de *Valverde* é modificada quando *Luci* se vê necessitada de confirmar sua virtude de mulher fiel, bem como mostrar que o seu marido corresponde aos padrões impostos. Em *E fique sabendo que meu marido é bastante homem para lhe partir a cara*, a identidade do marido é transformada em benefício de resguardar a identidade dela, ou seja, uma mulher frágil e que tem quem lhe defenda. Isso se dá por meio do emprego de verbos de processo relacional, ou seja, *Valverde*, nesse momento, é homem com todas as características que isso implicava: bater para defender a mulher que, segundo as palavras de *Luci*, além de frágil, é desamparada.

Alguns verbos de processo relacional representam identidades. Para *Luci*, temos representadas identidade não fixas, cambiantes (Hall, 2001; Silva, 2000). Ao mesmo tempo que ela se orgulha de sua virtude inabalável, posta, por meio dos verbos de processo relacional, como característica da personagem: *Era muito virtuosa; Não sou dessas!*; a mesma envolve-se emocionalmente com “o outro”, com aquele que pode contribuir para o desmontar do modelo ideal de mulher que a personagem cultiva. O que

é representado por meio do emprego de verbos de processo mental: ... *já admitia que o vizinho nutrisse por ela mais que um simples entusiasmo material. Quem sabe se não seria um amor? Grande, invencível, fatal?*

Tal representação, ainda no âmbito do emocional, pode contribuir para o desmoronar do relacionamento pautado em modelos do que quase é ideal. Quase pelo fato de Luci não ser totalmente submissa, nem Valverde o modelo do homem dominante e provedor. Nesse quase desmoronar, temos um relacionamento no qual Valverde poderá ser mais feliz por ser traído e ela, por ser adúltera – modelos até então reprovados pela sociedade brasileira. Porém, essa quase passagem se dá de forma conflituosa – uma vez que Luci *acabou numa tremenda crise de pranto*.

Essas representações nos indicam como, na sociedade carioca da década de 1950, as relações pessoais (metafunção interpessoal) se davam, bem como eram os valores daquela época (metafunção ideacional). Há uma contradição entre o que a sociedade exigia e o que de fato as pessoas queriam, ser felizes.

A construção dos sentidos do texto também se dão em função da metafunção textual. Nela, as relações coesivas são de grande valor para o estabelecimento do(s) sentido(s).

Podemos notar a idéia que se tinha a respeito da robustez dos homens e das mulheres devido ao uso da conjunção *embora* na oração a seguir: ***Embora*** *mulher, Luci era bem mais alentada*. Nesse trecho temos que ser *alentado*, o mesmo que valente corpulento, é característica de homem, e não de mulher.

Em *Era funcionária pública*, ***já que*** *o marido ganhava pouco*, temos representado que na época, em geral, a mulher não trabalhava fora. Com exceção das não tão bem casadas. E é a expressão ***já que*** que nos indica o único motivo que a faz ser funcionária pública, ou seja, o fato de o marido ganhar pouco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, por meio da Análise de Discurso Crítica, podemos contribuir para que o ensino de literatura possa ser mais crítico, ou seja, que possa levar alunos(as) a refletirem sobre as informações extraídas de suas leituras, e não apenas decorarem características de uma época ou entenderem que a leitura de textos literários são pretextos para a exploração de itens gramaticais (Brasil, 1997). O que pode, sim, levar a leituras mecânicas e é formação do tal dito hábito de leitura que, por ser hábito, pode ser igualmente mecânico, refletindo a fragilidade do ensino.

Entendemos o gênero analisado carrega, além dos elementos estruturais que o caracterizam, ideologias de uma época, de uma dada conjuntura, ou seja, a abordagem do texto deve privilegiar a interação (Swales, 1990; Bakhtin, 1997; Fairclough, 1992; Cristhie & Martin, 1997). E isso deve ser elucidado, pois, por meio disso, refletiremos sobre as práticas sociais da época em questão, bem como as de nossa época, o que pode promover o questionamento do *status quo*, bem como pode promover mudanças discursivas e sociais (Fairclough, 1992), principalmente no que diz respeito às identidades de gênero.

Identidade que não são fixas (Hall, 2001; Silva, 2000), como pretende algumas correntes. E as de gênero não fogem à essa regra, também não são fixas. Essa identidades podem ser estudadas no contexto da escola que, por vezes resistentes a pedagogias de cunho crítico, podem reproduzir as dinâmicas do poder. Ao invés disso, a escola pode contribuir para afastar posições alienadas ou ingênuas e/ou hegemônicas,

contribuindo para redução das desigualdades, em especial, nas relações de gênero, na constituição de identidades de gênero.

Nessa empreitada, a Lingüística Sistêmico-Funcional, além da Análise de Discurso Crítica, pode contribuir enormemente para a elucidação do poder da linguagem empregada nos gêneros discursivos literários.

Nesse texto de Nelson Rodrigues – escritor modernista que denunciava a hipocrisia e a falsidade da classe média carioca por meio de contos nos quais estão presentes conflitos psicológicos do ser humano moderno – analisamos identidades não fixas: a mulher ora submissa aos valores sociais impostos a ela, ora exercendo poder sobre o marido. E o homem, ora também submisso aos ditames dos valores sociais, ora submisso ao poder de outrem. Tudo isso elucidado também pela materialização lingüística de discursos subjacentes ao texto.

Assim, fornecer subsídios para que professores(as) trabalhem com a linguagem – discurso - no contexto da escola, ajudando alunos e alunas a perceberem como ela é poderosa na veiculação de ideologias e na constituição de identidades, bem como levar estudantes a terem uma leitura crítica de todos os textos e semioses que os cercam, com o intuito de desnaturalizar relações de poder, entre elas, as de gênero, é o objetivo maior que esse artigo pretende alcançar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. E. Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Bhabha, H. *O local da cultura*. Trad.: M. Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburg University Press, 1999.
- Christie, F. & Martin, J. R. (orgs.). *Genres and institutions: social process in the workplace and school*. Londres e Nova York: Continuum, 1997.
- Fairclough, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge: 2003.
- Fairclough, N. *Discurso e mudança social*. Coord. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- Fairclough, N. *Language and power*. Londres, Longman, 1989.
- Fairclough, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- Ferreira, L. M. A. & Orrico, E. G. D. (orgs.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- Habermas, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Trad.: L. S. Repa e R. Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
- Hall, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- Halliday, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1985.
- Jorge, S. & Heberle, V. M. Análise crítica do discurso de um fôlder bancário. In: J. L. Meurer & D. Motta-Roth (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002, pp. 177 – 198.

- Lazar, M. (org.). *Feminist critical discourse analysis*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005.
- Magalhães, I. 2005. Interdiscursivity, gender identity and the politics of literacy in Brazil. In: M. Lazar (org.). *Feminist critical discourse analysis*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005.
- Magalhães, I. Teoria crítica do discurso e texto. *Linguagem em Dis(curso)*. \$ (especial), 2004.
- Magalhães, I. A critical discourse analysis of gender relations in Brazil. *Journal of Pragmatics*, 23: 183-197, 1995.
- Martins, A. R. N. Linguagem como prática social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, DF: Thesaurus, 6: 31 – 43, 2003.
- Meurer, J. L. & D. Motta-Roth, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- Rajagopalan, K. A construção de identidades e a política de representação. In: L. M. A. Ferreira & E. G. D. Orrico (orgs.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 77 – 88.
- Rodrigues, N. Uma senhora honesta. In: N. Rodrigues. *A vida como ela é*. Seleção R. Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, pp. 112 – 117.
- Rothery, J. & Stenglin, M. Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: F. Christie & J. Martin (orgs.). *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. Londres e Nova York: Continuum, 1997, pp. 231 – 263.
- Silva, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- Soares, A. *Gêneros literários*. São Paulo: Áticas, 1989.
- Swales, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Wodak, R. e Meyer, M. (orgs.). *Methods of critical discourse analysis: introducing qualitative methods*. Londres: Sage, 2001.
- Wodak, R. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. In: R. Wodak & M. Meyer (orgs.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage, 2001, pp. 1 – 13.
- Woodward, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T. da Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 73 – 102.

ANEXO

UMA SENHORA HONESTA

Era muito virtuosa e, mais do que isso, tinha orgulho, tinha vaidade dessa virtude. Casada há seis meses com Valverde (Márcio Valverde), ouvia muita novela de rádio. E se, por coincidência, a heroína prevaricava, ela não podia conter sua indignação. Dizia logo:

_ Esse negócio de trair o marido não é comigo! (...) _ Acho muito feio!

_ Vigia as colegas, as vizinhas, sobretudo as casadas. (...)

_ Fulana devia ter mais vergonha naquela cara! (...)

Durante horas, não falava noutra coisa. Na sua irritação, acabava implicando com o marido. Valverde, metido num pijama listrado, tremia diante dessa virtude agressiva e esbravejante. Refugiava-se detrás da última edição, como se fosse uma barricada; ciciava:

(...). Ela espetava o dedo no peito magro do marido; e explodia:

_ Os homens são muito burros! Não sabem dar valor a uma mulher honesta. Só te digo uma coisa: devias dar graças a Deus de teres uma esposa como eu!

Não há dúvida: ela o tratava mal, muito mal mesmo; desacatava-o, inclusive na frente de visitas. (...)

O TROTE

Era funcionária pública, já que o marido ganhava pouco. Ia para a repartição cedinho. Para evitar equívocos, amarrava a cara. (...) Um dia a vizinha veio bater na porta:

_ Dona Luci! Dona Luci!
Apareceu, de quimono. Era o telefone. Admirou-se. (...)
Foi atender assim mesmo. Era uma voz de homem; disse mais ou menos o seguinte:
_ Aqui fala um seu admirador.
Antes da indignação, houve um pasmo:
_ Como?
_ Tenho pela senhora uma grande simpatia.(...)
_ Olha, seu cachorro, seu sem-vergonha! Eu não sou dessas, ouviu?, quem você está pensando! E fique sabendo que meu marido é bastante homem para lhe partir a cara! (...)

O EXPLORADOR

(...) Luci voltou para casa transpirando, mas em euforia de sua fidelidade. Nunca, como durante o telefonema, sentira tão inequivocamente a sua condição de senhora honesta. De noite, quando o marido chegou, contou-lhe tudo. Valverde estava constipado, no pânico da asma. Ouviu, sem um comentário. Luci soltou a bomba, afinal:

_ Desconfio de um cara. (...)
_ Você vai me dar um tiro nesse camarada!
_ Eu? Logo eu? Tem dó!
_ Porque, se você não der o tiro, te garanto que eu dou!
Sim, ela desconfiava de alguém. Há seis meses que, ao sair de manhã e ao voltar, um vizinho vinha para a janela assistir à sua partida e à sua chegada. (...)
_ Hoje em dia os homens não respeitam nem mulher casada!
Dizia isso diante do espelho, repassando no rosto um remédio para espinha que lhe tinham recomendado. O marido, quieto e esquelético na cama, no pavor permanente da asma, olhava de esguelha para a mulher. E calado fazia suas reflexões. Tinha um amigo que era traído da maneira mais miserável. Apesar disso ou por isso mesmo a mulher o tratava como a um príncipe. E sempre que voltava de uma entrevista com o outro trazia para o esposo uma lembrancinha. Valverde quase invejava o colega. Ainda diante do espelho, Luci prosseguia, indireta e sutil:
_ Mas comigo estão muito enganados! Eu não sou dessas!
Calava-se, porque, evidentemente, não podia por o marido a par de suas atribulações.
No dia seguinte, ao passar, a caminho do ponto de ônibus, já estava o conquistador de velhas. Foi ilusão de Luci ou ele entreabriria para ela um meio sorriso sintomático? Ficou indignada. Disse, entredentes:
_ Que desaforo!(...)

ORQUÍDEAS

O marido saiu, muito alegre, dizendo que ia jogar no bicho;(...). Muito imaginativa, ela ficou cultivando as piores hipóteses, sobretudo uma particularmente eletrizante: de que o vizinho, aproveitando a ausência de Valverde, invadisse a casa. Podia ter passado a tranca na porta, mas não ousou. Às quatro horas da tarde, explodiu o inconcebível: um mensageiro veio trazer uma caixa de orquídeas. Nenhuma indicação de remetente. Luci tremeu. Pela primeira vez em sua vida, compreendia toda a patética fragilidade do sexo feminino, todo o imenso desamparo da mulher. Diria ao marido? Não, nunca. Valverde, apesar da asma, do peito de menino, podia dar um tiro no casanova. Por outro lado, já admitia que o vizinho nutrisse por ela mais que um simples entusiasmo material. Quem sabe se não seria um amor? Grande, invencível, fatal? De noite, chegou Valverde, eufórico. Ao vê-lo, Luci teve um choque como se o visse pela primeira vez: que figurinha lamentável! E não pôde deixar de estabelecer o contraste entre os bracinhos do marido e os do "outro". Valverde quis beijá-la; ela fugiu com o rosto, azeda:

_ Sossega!
O pobre esfregou as mãos:
_ Ganhei no bicho!
(...) Fez, então, a pergunta:
_ Recebeste as flores?
_ Que flores?
_ Que eu mandei?
Empalideceu:
_ Ah, foi você? (...)
_ Claro! Ganhei no bicho e já sabe!
A alma de Luci caiu-lhe aos pés, rolou no chão. Fora de si, não queria se convencer:
_ Foi então você? Mas não é possível, não acredito! Onde já se viu marido mandar flores!
Ele, com os bracinhos de fora, os bracinhos de Olívia Palito, insistia que fora ele, sim, e explicou o anonimato das flores como uma piada. Quando Luci se convenceu por fim, deixou-se tomar de fúria. Cresceu para o marido, já acovardado, e o descompôs:
_ Seu idiota! Seu cretino! Espirito de gente!
Acabou numa tremenda crise de pranto. Sem compreender, ele pensou na esposa do colega, que era infiel e, ao mesmo tempo, tão cordial com o marido.

Rodrigues, N. Uma senhora honesta. In: N. Rodrigues. *A vida como ela é*. Seleção R. Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, pp. 112 – 117.

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA UM TRABALHO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL, A PARTIR DE GÊNEROS DISCURSIVOS E ORIENTADO POR
PROJETOS PEDAGÓGICOS**

Autora: Maria do Carmo Marinho BASTOS

E-mail: larbastos@uol.com.br

Instituição de origem: Centro Universitário de Barra Mansa – UBM, RJ

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA UM TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL, A PARTIR DE GÊNEROS DISCURSIVOS E ORIENTADO POR PROJETOS PEDAGÓGICOS

Maria do Carmo Marinho Bastos¹

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo desenvolver, com os acadêmicos do último ano do Curso de Letras - UBM - 2002, uma pesquisa de intervenção, a partir dos pressupostos teóricos ditados pela Lingüística Aplicada e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), com enfoque na formação do professor, para um trabalho voltado à produção textual, baseado nos gêneros discursivos e orientado por projetos pedagógicos. Para isso, foram realizados testes, desenvolvida uma seqüência de atividades envolvendo o estudo de dez textos e elaborados quatro Projetos Pedagógicos. Neste trabalho, a análise realizada possui caráter qualitativo e quantitativo, pois os dois se adequam à abordagem escolhida e aos objetivos propostos. Os resultados mostraram que essa pesquisa de intervenção trouxe para os acadêmicos do Curso de Letras - UBM importantes contribuições para que, no desempenho de suas funções docentes, possam trabalhar com o ensino e aprendizagem de produção textual escrita a partir de gêneros discursivos e que foi significativa a percepção dos acadêmicos sobre a diferença existente entre o tradicional ensino de redação e as propostas inovadoras ditadas pela Lingüística Aplicada e pelos PCN (BRASIL, 1998).

¹ Coordenadora do Curso de Letras do Centro Universitário de Barra Mansa – UBM, RJ, com Mestrado em Lingüística Aplicada (UNITAU)

**THE FORMATION OF THE TEACHER OF PORTUGUESE TO WORK WITH
WRITTEN TEXT PRODUCTION FROM A GENRE APPROACH AND ORIENTED BY
PEDAGOGICAL PROJECTS**

ABSTRACT

This research have as its main aim to develop, together with the students of the last year of the UBM Language Course (Curso de Letras do Centro Universitário de Barra Mansa) - 2002, an intervention research based on the theoretical foundations of Applied Linguistics and the Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (Brazil, 1998), with a focus on the teacher's formation for a work turned to textual production, based upon discursive genres and oriented by pedagogical projects. For this there were realized tests and there was developed a sequence of activities regarding the study of ten texts. Three pedagogical projects were elaborated. This work analysis has a qualitative and a quantitative character, since both fit the chosen approach and the proposed objectives. The results showed that this intervention research has brought to the UBM language students important contributions so that, in their teaching careers, they will be able to work with the teaching and learning of written textual production starting from discursive genres. Moreover, those subjects had a significant perception of the difference between the traditional teaching of written composition and the innovative proposals offered by Applied Linguistics and the PCN (Brazil 1998).

1 Introdução

Há alguns anos, como professora de Língua Portuguesa em escolas estaduais, municipais e particulares, pude constatar que o ensino da língua materna era essencialmente prescritivo, muito voltado para as regras da gramática normativa excluindo-se, quase que totalmente, atividades de compreensão e produção de textos. Prevalencia ainda o tradicional ensino de redação que, longe de ser uma prática significativa para o educando, levando-o a construir os instrumentos necessários para apropriar-se das competências de leitor e escritor proficiente, colaborava para que sua relação com a palavra fosse – cada vez mais – árdua,

presa, tensa e infrutífera. Nos últimos anos, como Supervisora de Estágio no Curso de Letras (Centro Universitário de Barra Mansa - UBM), tenho observado pelo depoimento dos estagiários que, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, quase nada mudou, já que esse ensino, muitas vezes, reduz-se à gramática ministrada, em muitas escolas, como um estudo paralelo, desvinculado da leitura e da escrita, enfadonho e improdutivo. Esse e outros problemas foram detectados em estudos por diferentes autores dentre os quais: Brito (1985), Fiad; Mayrink-Sabinson (1991), Pécora (1992), Geraldi (1997), Geraldi (1999), Chiappini (2000) Perini (2000) e Lopes-Rossi (2002a).

Entendo, a partir de minha prática profissional e das considerações dos autores citados, que levar o educando a escrever proficientemente implica uma prática continuada de produção de textos em sala de aula. Orientar o aluno para a produção textual que tenha efetiva circulação social, com leitores mais apropriados para o texto veiculado e em situações de comunicação que o torne necessário, é uma tarefa que exige constante planejamento e uma certa sintonia do professor em relação às necessidades dos alunos.

Como Coordenadora do Curso de Letras - UBM, tenho constatado que os acadêmicos desse curso, de um modo geral, ainda apresentam dúvidas relacionadas às propostas ditadas pela Lingüística Aplicada e adotadas pelos PCN (Brasil, 1998) para o trabalho com produção de texto escrito. Rojo (2000) e Lopes-Rossi (2002a) constataram que muitos professores de Língua Portuguesa revelam-se, ainda, inseguros com as referidas propostas dos PCN.

Diante dos problemas apontados, senti-me impulsionada a desenvolver uma pesquisa para que acadêmicos e professores de Língua Portuguesa aprofundem suas reflexões sobre o tema abordado.

Espero que não apenas os acadêmicos do Curso de Letras - UBM - 2002, mas também acadêmicos dos Cursos de Letras de outras instituições de ensino e professores de Língua Portuguesa que buscam novos caminhos para um ensino da produção textual escrita possam beneficiar-se desta pesquisa, que tem como objetivo geral: desenvolver, com os acadêmicos do 7º e 8º períodos do Curso de Letras - UBM - ano 2002 (Disciplina - Supervisão de Estágio em Língua Portuguesa), uma pesquisa de intervenção, a partir dos pressupostos teóricos ditados

pela Lingüística Aplicada e também pelos PCN, com enfoque na formação do professor, para um trabalho voltado à produção textual escrita, a partir dos gêneros discursivos.

Esse objetivo parte da hipótese de que é possível, partindo de uma seqüência de atividades, preparar os acadêmicos do Curso de Letras - UBM para que, em sua atuação profissional, sejam capazes de desenvolver um trabalho voltado à produção textual escrita como propõem os PCN.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram: a) realizar um teste com os acadêmicos do 7º período do Curso de Letras - UBM - 2002, para avaliar o conhecimento e as experiências desses acadêmicos sobre o ensino da produção textual escrita; b) estabelecer um roteiro de temas para estudo referente aos pressupostos teóricos ditados pela Lingüística Aplicada e também pelos PCN sobre o tema abordado; c) desenvolver uma seqüência de atividades relacionadas à construção desse conhecimento teórico; d) verificar por meio de exercícios e questionário se, após o período de estudo, houve mudanças de concepção dos acadêmicos a respeito do ensino de produção de texto escrito; e) verificar se houve a construção desse conhecimento pelos alunos, por meio da elaboração de quatro Projetos Pedagógicos para o ensino de produção escrita.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Gêneros discursivos

Bakhtin (1992), referindo-se à aquisição e ao domínio dos gêneros do discurso pelo locutor e pelo ouvinte, esclarece que aprendemos a adaptar nossa fala às formas do gênero discursivo em questão e, ao ouvir o outro, sabemos pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe a extensão aproximada do todo discursivo e prever-lhe o fim. Isso significa que, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo e que, no decorrer do processo da fala, suas diferenças serão evidenciadas.

O autor (1992) esclarece que é grande a heterogeneidade dos gêneros discursivos (orais e escritos) incluindo: a entrevista, o relato familiar, o interrogatório, o culto religioso, o depoimento, a carta, a propaganda, o ofício, o memorando, o bilhete e outros.

Marcuschi (2002) sugere uma definição que, segundo ele, possibilita a compreensão das diferenças entre tipos textuais e gêneros. Para o autor, a expressão tipo textual é usada para nomear uma espécie de construção teórica definida por propriedades lingüísticas peculiares: tempos verbais, aspectos lexicais, sintáticos e outros, citando a narração, argumentação, descrição, exposição e injunção. Já a expressão gênero textual é utilizada para designar realizações lingüísticas concretas, caracterizadas por propriedades sócio-comunicativas.

2.2 Projetos pedagógicos

Os PCN (BRASIL, 1998) enfatizam que o trabalho na escola pode, muitas vezes, partir de assuntos e temas trazidos pelos alunos, advindos de sua realidade ou sugeridos pelo professor, a partir da leitura que faz da realidade desses alunos, de suas manifestações, de seus anseios, de seus desejos. Esse trabalho pode ser organizado sob a forma de projetos, possibilitando ao professor levar o educando a descobrir o conhecimento, ao invés de recebê-lo passivamente e discuti-lo. Nesse tipo de trabalho, o mestre deve, não só falar, mas ouvir; deve acolher, organizar, propor, orientar e compartilhar decisões com seus alunos, propiciando um ambiente de troca, de cooperação, de reciprocidade; um ambiente imune a medos e pressões.

Para isso, ratificam os PCN, é necessário que os educandos construam significados para o que aprendem, por meio de constantes e complexas interações com o objeto do conhecimento e com os demais alunos da classe, tendo o professor como mediador, na busca incessante da informação.

Indo ao encontro das propostas dos PCN, Kleiman; Moraes (1999) apontam diversas razões para que o trabalho com projetos seja valorizado e implementado nas salas de aulas de nossas escolas. Segundo as autoras (1999), o educando, ao alienar-se do produto de seu

trabalho, não tem autonomia sobre os métodos, o tempo e o ritmo de aprendizagem de sua produção textual, realizando assim trabalhos estranhos a ele.

2.3 A formação do professor de língua portuguesa para o trabalho com produção de texto

A formação dos professores de língua portuguesa como de outras áreas do conhecimento, declara Vasconcelos (2002), centrou-se, durante muito tempo, no percurso escolar formal, ou seja, desenvolveu-se praticamente em cursos de magistério ou de licenciatura. As políticas dos sistemas de ensino não se preocuparam, por muitos anos, com a avaliação da qualidade desses cursos.

Carvalho, Ribas; Schmidt (1999) asseguram que, nos dias de hoje, no cotidiano escolar, o professor não deve pautar-se na transmissão de um conteúdo sistematizado do saber. Deve, sim, inserir em suas atividades a aquisição de hábitos e habilidades e a formação de uma atitude adequada e significativa diante do próprio conhecimento, já que o educando deverá ser capaz de reorganizar, ampliar e reconstruir esse conhecimento caso seja necessário aplicando-o em diversas situações que aparecem no seu dia-a-dia.

Acredito que as novas exigências referentes à formação de professores, advindas da realidade contemporânea, são também indubitavelmente exigências primordiais para a formação do professor de língua portuguesa para o trabalho com produção de texto. É preciso investir na formulação de propostas que possibilitem ao professor trabalhar com a produção de texto escrito na escola de acordo com as novas tendências.

Tendo em vista o exposto, considero importante que essas reflexões integrem o dia-a-dia dos Cursos de Formação de Professores de língua portuguesa para que, os educadores, a par dessas idéias possam, colocando-as em prática, levar para suas aulas de produção textual a realidade circundante.

3 Procedimentos

O projeto escolhido para integrar essa pesquisa foi *Poesia na escola: isso cola? Um projeto para despertar o gosto e a sensibilidade pela poesia*, elaborado por um grupo composto por sete acadêmicas do Curso de Letras, do Centro Universitário de Barra Mansa - UBM - ano 2002. Foi estruturado em cinco partes: *Introdução, Fundamentação teórica, Trabalhando com a poesia (Procedimentos), Análise e discussão dos dados, Considerações finais*. Ele sugere um caminho para o trabalho com a produção de texto na escola explorando o gênero discursivo poesia, trazendo importantes contribuições para os leitores interessados nesse assunto. Nesse projeto, o grupo responsável interligou teoria e prática trabalhando questões relacionadas ao conceito e ao ensino da poesia em sala de aula.

O grupo selecionou para a consecução dos objetivos, seis poesias de autores modernistas, para posteriormente serem trabalhadas com os alunos em sala de aula: *O Bicho* (Manuel Bandeira), *A Onda* (Manuel Bandeira), *Cidadezinha qualquer* (Carlos Drummond de Andrade), *Jogo de bola* (Cecília Meireles), *Pássaro em vertical* (Libério Neves) e *Ritmo* (Mário Quintana). Sugeriu, a partir daí, que o professor entregue aos alunos, divididos em duplas, exemplares de outras poesias (diferentes das seis poesias acima mencionadas) que circularão por toda a sala, para que as duplas possam entrar em contato com todas elas. As acadêmicas alertaram para o fato de que cabe ao professor mediar o debate, as reflexões e os questionamentos enfocando entre outros aspectos: o tema da poesia; suas características lingüístico-textuais e discursivas; qual a poesia que mais chamou a atenção das duplas e por quê? Durante a elaboração do projeto, ao supervisionar o trabalho do grupo, tive a oportunidade de congratular-me com seus componentes sobre as idéias supra citadas.

Dando continuidade ao projeto, as acadêmicas sugeriram que o professor peça aos alunos para trazerem para a próxima aula outros exemplos de poesia que serão discutidas em classe. O grupo ainda sugeriu que seja convidado um poeta pertencente ao Grêmio de Letras da cidade para ser entrevistado pelos alunos.

As acadêmicas recomendaram que, a partir daí, o professor proceda à análise das seis poesias escolhidas: *O Bicho* (Manuel Bandeira), *A Onda* (Manuel Bandeira) *Cidadezinha qualquer* (Carlos Drummond de Andrade), *Jogo de bola* (Cecília Meireles), *Pássaro em vertical* (Libério Neves) e *Ritmo* (Mário Quintana).

No poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira, as acadêmicas ressaltaram a importância de essa temática ser explorada integrando o conhecimento com outras disciplinas como Artes Visuais, Geografia e Ciências. Sugeriram também que inicialmente o professor divida a turma em grupos, entregando para cada equipe uma proposta referente ao tema em estudo. Essa sugestão vai ao encontro das reflexões de Lopes-Rossi (2002a) ao enfatizar que o trabalho em grupo favorece a interação dos alunos uns com os outros, a troca de informações para a resolução de problemas, a divisão de tarefas, etc. Após a divisão em grupos, os alunos, auxiliados pelo professor de Artes Visuais, levarão para um contexto extraclasse a poesia de Manuel Bandeira, a fim de prepará-la para uma posterior apresentação em sala de aula. Quanto às propostas temáticas: *o lixo, para onde vai o lixo, a existência dos lixões, as pessoas que dependem dos lixões para sobreviver e a reciclagem*, os educandos deverão pesquisá-las na Biblioteca Municipal, consultando jornais, revistas, Internet, enciclopédias e outros, para que possam construir conceitos, caracterizando-as adequadamente. Na aula seguinte, a poesia será apresentada pelos grupos auxiliados: pela linguagem verbal (grupo 1); por mímica, por um cenário idealizado e montado por eles e por um fundo musical (grupo 2), por ilustrações (grupo 3) e por técnica de colagem (grupo 4). As acadêmicas sugerem que, num outro dia, os alunos apresentem as pesquisas sobre as propostas relacionadas ao tema em estudo. Após a exposição dos alunos, o professor, dialogando com eles poderá tecer comentários.

Considero válidas as sugestões do grupo, pois da forma como foram organizadas muito poderão contribuir para a prática da produção textual escrita. Importa acrescentar também que, como consequência das atividades anteriores, é provável que a curiosidade dos alunos colabore para um maior aprofundamento do tema. Neste momento, muitas serão as experiências para contar: documentários e filmes vistos na televisão, notícias de revistas e jornais, pesquisas na Internet e situações similares observadas no dia-a-dia de cada um.

Após as atividades realizadas, as acadêmicas sugeriram que o professor organize os alunos em pequenos grupos, para iniciarem o trabalho de escritura do texto. Nessa oportunidade, discuti com as acadêmicas sobre a importância desse módulo, lembrando que a revisão e a reescritura do texto são atividades que devem fazer parte integrante da escrita, conforme Pasquier; Dolz (1996).

Como também participei ativamente do trabalho de revisão e de reescritura dos textos do grupo escolhido para integrar esta pesquisa, pude refletir com todos os acadêmicos presentes sobre a importância da divulgação ao público da produção dos alunos e sobre o prazer e a satisfação que esse momento pode lhes proporcionar ao constatar que o produto final de seu trabalho, extrapolando os limites da sala de aula, terá como alvo diferentes leitores.

4 Conclusão

Um dos problemas enfrentados pela educação, em muitas escolas brasileiras, é o excesso de teoria em detrimento da prática. Assim, geralmente, o aluno termina os Ensinos Fundamental e Médio sem saber produzir textos (orais e escritos).

Para suprir essa deficiência, é necessário que o professor se conscientize da relevância dos gêneros discursivos para a prática de produção textual em sala de aula e da importância de que esse trabalho seja orientado por projetos pedagógicos. Importa ressaltar o valor do trabalho com a poesia em sala de aula, que é um desafio ao imaginário do leitor, despertando nele sua potencialidade ainda adormecida. É necessário atentar para o fato de que, no tratamento dado à poesia em sala de aula, deve-se respeitar a adaptação necessária às características peculiares do nível de aprendizado do educando, sua receptividade, seu gosto e sua predisposição enquanto receptor. Esperamos que esse projeto contribua para reaproximar o professor da poesia e que, a partir daí, ele possa levar para a sua sala de aula um mundo expressivo, novo, lírico e sensível, por meio de textos, dramatizações, jograis, arte, música ... poesia. Dessa forma, tenho certeza de que seus alunos vão redescobrir o prazer de falar, ouvir, criar, dramatizar, opinar, ler e escrever. Principalmente, ler, reler, escrever, reescrever, reler e tornar a escrever sempre ...

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. Cidadezinha qualquer. In: BERALDO, Alda. *Trabalhando com poesia*. São Paulo: Ática, vol.2, 1990.

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

BANDEIRA, Manuel. O bicho. In: TREVISAN, Zizi. *Poesia e Ensino: antologia comentada*. São Paulo: Arte e Ciência/UNIP, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução - Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Percival. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João W. (org.) *O Texto na Sala de Aula – Leitura & Produção*. Cascavel: Assoeste, 1985. p.109-119.

CARVALHO, Marlene Araújo de; RIBAS, Marina Holzmann; SCHMIDT, Leide Mara. A Prática Pedagógica como Fonte de Conhecimento. In: ALONSO, Myrtes (Org.). *O Trabalho Docente – Teoria & Prática*. São Paulo: Pioneira, 1999. p.37-41.

CHIAPPINI, Ligia (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, E. Silva. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LOPES-ROSSI, Maria A. G *A produção escrita na escola a partir de gêneros discursivos: da elaboração à realização de projetos*. Comunicação apresentada no 12. InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. São Paulo: PUC/SP, 25 a 27 de abril de 2002a.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. *et al.* (org.) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.

NEVES, Libério. Pássaro em vertical. In: BERALDO, Alda. *Trabalhando com poesia*. São Paulo: Ática, vol.1, 1990.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*. n. 2, p. 31-41, 1996.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROJO, Roxane. (org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VASCONCELOS, Silvia Inês C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Educ, 2002. p. 277-297.

TÍTULO DO TRABALHO: “DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO À FORMALIZAÇÃO DO TEXTO: TRABALHANDO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO”.

AUTORA: VERA HELENA DENTEE DE MELLO
Rua Felipe Camarão, 356 – Bairro Guarani – Novo Hamburgo – RS.
CEP: 93520-090
E-mail: verahdm@unisin.br
Instituição de origem: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

CO-AUTORA: MARIA EDUARDA GIERING
Travessa Afonso Strack, Rua 2, nº 270 – Lomba Grande – Novo Hamburgo – RS.
CEP 93490-970.
E-mail: eduardag@unisin.br
Instituição de origem: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO À FORMALIZAÇÃO DO TEXTO: TRABALHANDO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO

Vera Helena Dentee de Mello (UNISINOS)

Maria Eduarda Giering (UNISINOS)

Neste artigo, apresentamos uma proposta para o tratamento do gênero textual “fôlder de viagem”, dirigida ao ensino médio, partindo do pressuposto de que os gêneros estão diretamente relacionados à situação de comunicação. Como suporte teórico, valemos dos postulados de Patrick Charaudeau, segundo o qual todo ato de linguagem subordina-se, em parte, à situação em que está inserido, de modo que as escolhas discursivas e lingüísticas que o sujeito enunciativo faz dependem da identidade dos interlocutores, da finalidade do ato comunicativo, do tema a ser abordado e das circunstâncias materiais em que se insere esse ato. Para a concretização da atividade pedagógica, recorreremos, também, à proposta de François Tochon, que sugere a fusão de três planos de ação educativa: o transdisciplinar, o interdisciplinar e o disciplinar. Com base nesses autores, propomos que a análise e produção textual não sejam dissociadas da situação comunicativa, como ocorre, muitas vezes, na escola, mas que emergem de um desejo e de uma necessidade de comunicação. Além disso, defendemos a idéia de que o estudo da gramática não seja divorciado do estudo do texto, pois é no texto que se observam os recursos lexicais e gramaticais mobilizados pelo locutor na concretização de seu projeto de fala.

1 Introdução

O objetivo deste artigo é relatar uma das etapas de um projeto para o desenvolvimento da atividade argumentativa no ensino médio, mais especificamente na 3ª série. Partindo do pressuposto de que as atividades de análise e de produção textual devem relacionar-se a uma situação comunicativa, a que deve subordinar-se o sujeito do discurso, ao mesmo tempo que dispõe de certa liberdade que lhe permite realizar seu projeto de fala, sugerimos que o modo de organização argumentativo (fazer crer) seja trabalhado em sala de aula por meio da análise e produção de diversos gêneros textuais em que esse modo de organização seja predominante. Essa proposta justifica-se pelo fato de que o ato de ler e escrever nunca ocorre no vazio, mas realiza-se nas diferentes esferas da atividade humana, nas quais o locutor constrói seu discurso em função da identidade de seus interlocutores, da finalidade do ato comunicativo, do tema a ser abordado e das circunstâncias materiais em que se insere esse ato.

2 Base teórica

A concepção de argumentação que adotamos em nosso projeto apóia-se na teoria semiolingüística de Patrick Charaudeau, para quem todo ato de linguagem é determinado por suas condições de enunciação.

Segundo Charaudeau, a relação entre locutor e interlocutor é regulada por um contrato de fala, “constituído pelo conjunto de restrições que codificam as práticas sócio-linguísticas e que resultam de condições de produção e de interpretação (circunstâncias de discurso) do ato de linguagem” (*Langage et discours*, 1983). Para ele, o discurso é determinado por liberdades e restrições presentes na relação entre os interlocutores e pelo

desejo de que o sujeito interpretante se identifique completamente com a imagem do destinatário que o sujeito enunciador projetou.

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

Quanto aos fatores situacionais que contribuem para configurar uma argumentação, Charaudeau postula serem de duas ordens segundo se considere a situação de troca ou o contrato de fala: monolocutiva ou interlocutiva. A situação de troca é monolocutiva quando o interlocutor não intervém explicitamente no discurso empreendido pelo enunciador. Quando há réplicas que se sucedem no decurso da troca, Charaudeau denomina a situação de interlocutiva. O contrato de fala, que fornece pistas de interpretação, pode, segundo ele, ficar explícito ou mascarado no texto.

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

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

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

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

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

A intrínseca relação entre expressão discursiva e situação de comunicação é construída por Tochon ao propor três planos de ação educativa: a disciplina, a interdisciplina e a transdisciplina (p. 111). A **disciplina** corresponde aos conteúdos de uma área de conhecimento distinta das outras, representando uma matéria específica de ensino. A **interdisciplina** equivale a uma intersecção estrutural ou cruzamento entre vários ramos do saber, sob a forma de capacidades instrumentais provenientes de processos de pensamento transferíveis de uma matéria para outra. A **transdisciplina** engloba o conteúdo das matérias e o princípio organizador dos processos de pensamento e supera-os no que diz respeito à personalidade global do aprendiz, pela interação contextualizada de um funcionamento comportamental expressivo, ao mesmo tempo cognitivo, afetivo e psicomotor, diretamente centrado na realidade. Assim, o que se privilegia, nessa proposta de planificação funcional, é o desenvolvimento das potencialidades do aluno em contexto.

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

3 Proposta pedagógica

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

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

Com base nesse pressuposto, propomos um projeto sobre argumentação na escola, que poderá ser desenvolvido junto a alunos da 3ª série do ensino médio. Sabe-se que muitas

turmas concluintes do ensino médio organizam-se durante o ano letivo para arrecadar recursos para a formatura e, muitas vezes, para uma excursão. No contexto situacional em que esses alunos se encontram, elegemos alguns gêneros textuais cuja principal finalidade é argumentar, isto é, em que as ações lingüísticas visam a sustentar uma posição, refutar uma tese ou negociar tomadas de posição:

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

Consideramos que o professor de Língua Portuguesa deve relacionar as atividades de leitura e de produção de texto à situação em que se encontram esses alunos, fazendo com que o uso da língua emergja de uma necessidade ou de um desejo de comunicação. Dessa forma, um dos gêneros que provavelmente eles terão de produzir é a carta, visto que a situação em que se insere demanda que o aluno se dirija a diferentes interlocutores com o objetivo de persuadi-los a aceitarem seu convite ou a atenderem a sua solicitação. Por isso, um dos focos centrais do projeto é a análise de uma carta com vistas à produção desse gênero textual.

Uma questão relevante na contextualização do projeto é o fato de que o aluno deve saber administrar seu dinheiro (mesada ou salário) para que possa participar desses eventos. Sabemos, no entanto, que os jovens são uma presa fácil dos apelos de consumo e, por isso, é importante que o professor de Língua Portuguesa proporcione espaços para reflexão sobre o consumismo e sobre a necessidade de desenvolver um senso crítico diante dos apelos da propaganda. Por isso, propomos que o professor recorra a artigos de opinião em que o tema “consumismo” é abordado a fim de que o aluno aprenda a discernir o que é necessário do que é supérfluo. Em nosso projeto, esse gênero textual será utilizado como pano de fundo, como apoio para reflexão sobre tal tema. O trabalho com o artigo de opinião propicia a análise da arquitetura argumentativa desse gênero, contribuindo para que a atividade de argumentação cotidiana seja mais eficiente.

Neste projeto, também selecionamos, para análise e produção textual, um pôster de viagem, tendo em vista que os alunos se organizam para realizar, no final do curso, um passeio, o que envolve escolhas e decisões. Nesse processo de escolhas e decisões, a atividade argumentativa entra em cena no momento em que os alunos deverão, com base nas razões que sustentam a opção por um lugar a ser visitado, chegar a um consenso. A partir da análise do pôster, alunos, organizados em grupos, terão subsídios para elaborar um pôster que descreva um determinado lugar de forma a persuadir os interlocutores (os colegas) a concordarem de que o lugar descrito é o melhor destino de sua viagem.

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

a) em relação ao contrato de comunicação:

- o contexto institucional em que estão inseridos (escolar, publicitário, jornalístico, literário, etc.);

- os parceiros da troca linguageira (a identidade de cada um);
- o canal de transmissão;
- as características do contrato de comunicação (monolocutiva/interlocutiva, ritos de abordagem, papéis que desempenham os interlocutores);
- o tema da interação verbal ;
- os saberes comuns que são partilhados entre os parceiros do ato de comunicação;
- a finalidade do ato de comunicação.

b) quanto às escolhas discursivas:

- as marcas dos papéis enunciativos assumidos pelo locutor e interlocutor;
- os modos de organização discursiva empregados (qual é predominante) e os efeitos que produzem.

c) quanto às escolhas lingüísticas:

- a forma como o texto se organiza estruturalmente;
- os recursos gramaticais mobilizados pelo locutor que concretizam lingüisticamente a encenação;
- a adequação (ou não) do léxico ao contrato de comunicação.

Após a análise de determinado gênero textual, os alunos serão levados a produzir um texto, que nascerá de uma necessidade ou interesse, dentro da situação em que estão inseridos. No caso do fôlder (guia de viagem), gênero textual que será analisado neste artigo, os alunos poderão, em pequenos grupos, produzir um fôlder que descreva um lugar que gostariam de visitar. Posteriormente, o professor e os alunos poderão escolher o texto que julgaram mais eficiente e, assim, decidir qual o destino de sua excursão. Dessa forma, o texto cumprirá uma função dentro daquela situação comunicativa¹.

3.1 O gênero em questão: fôlder de viagem

O fôlder que selecionamos para análise compõe-se de 26 textos em que são descritos lugares e atrações turísticas do Nordeste. Esse fôlder acompanha a Revista *Viagem e Turismo* (ano 11, n. 1, jan. 2005), que o denomina “guia de viagem”. Considerando o espaço deste artigo, não analisaremos o fôlder em sua totalidade: ater-nos-emos à análise da capa e de três textos – apresentados na página seguinte. Isso, a nosso ver, não prejudica a análise, pois a estrutura e os recursos léxico-gramaticais dos 26 textos são bastante semelhantes. A capa do fôlder anuncia “26 novas razões para ir ao Nordeste já”. Em relação ao nome dado (fôlder ou guia), é importante que se mencione a **heterogeneidade inter-gêneros** (um gênero com a função de outro), conforme Marcuschi (2002). Neste caso, o gênero fôlder cumpre a função de guia de viagem.

¹ Segundo Marchuschi (2002, p. 23), os gêneros textuais “constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas”.

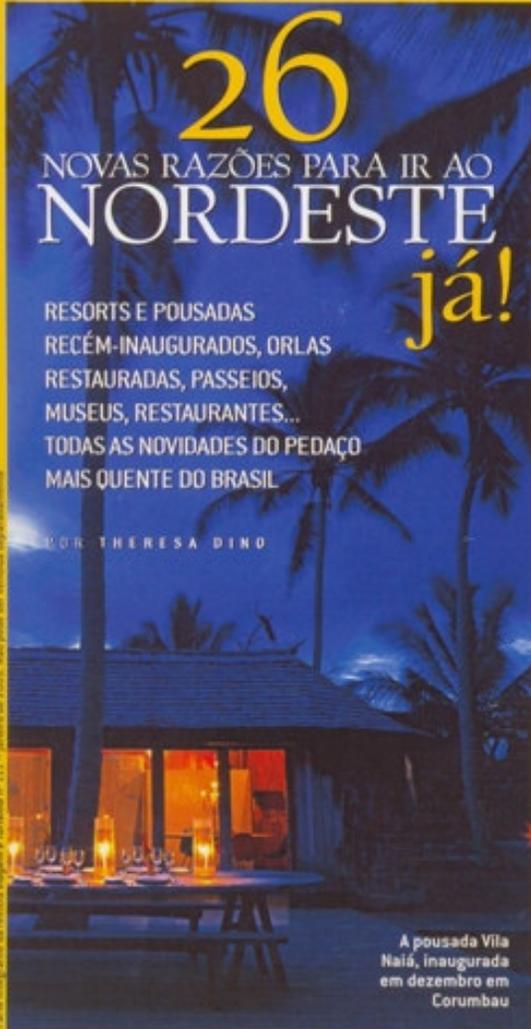
GUIA DE Viagem

26 NOVAS RAZÕES PARA IR AO NORDESTE já!

RESORTS E POUSADAS
RECÉM-INAUGURADOS, ORLAS
RESTAURADAS, PASSEIOS,
MUSEUS, RESTAURANTES...
TODAS AS NOVIDADES DO PEDAÇO
MAIS QUENTE DO BRASIL

POR THERESA DINO

Foto: Inauguração da pousada Vila Naiá em Corumbau. 11.1. - janeiro de 2005. Não pode ser reproduzida sem autorização.



A pousada Vila Naiá, inaugurada em dezembro em Corumbau

3) VILA NAIÁ Corumbau, BA

Nem resort, nem pousada, nem hotel. A Vila Naiá é tudo isso – ou nada disso. Tem cara de vila mesmo (veja a planta abaixo). Inaugurada em dezembro, é pequenina e rústica. Totalmente integrada à natureza, por fora você olha e não dá nada. Mas por dentro... é um charme só! – Praia de Corumbau, (73) 573-1006, www.vilanaia.com.br. Diárias desde R\$ 600.



4) CITY TOUR EM DOIS ANDARES Fortaleza, CE

É uma versão tupiniquim do famoso ônibus de dois andares de Londres (ali, ele perdeu a capota). O passeio dura duas horas e meia, passa por 21 pontos turísticos e pára em dois: no Centro Cultural Dragão do Mar e na Ponte dos Ingleses, um dos melhores lugares para se assistir a um belo pôr-do-sol. – Cityfort, (85) 8868-1402. Saídas diárias da avenida Beira-Mar, em frente à feira de artesanato, às 16h30. R\$ 20.

5) MAIS UMA PRAÇA NO CENTRO São Luís, MA

E não é qualquer praça, não: a Maria Aragão tem projeto de Oscar Niemeyer. Num palco em forma de meia concha rola uma programação cultural que varia a cada semana, além de dois eventos fixos e gratuitos. Na Terça Cultural, músicos e cantores locais se apresentam a partir das 19h. No mesmo horário, acontece a Quinta Teatral, com leitura dramática de textos famosos. Quem estiver por ali pode completar o programa com uma volta pela Praça Gonçalves Dias. Reformada recentemente com respeito ao projeto original do século 18, tem largos canteiros e ainda guarda muitas das palmeiras que inspiraram o poeta naturalista.



A meia concha para shows by Niemeyer

a) O nível situacional

Esse nível, que corresponde ao plano transdisciplinar de Tochon, determina, em grande parte, as escolhas que se fazem no nível discursivo e semiolinguístico. É relevante, nesse contexto, a identificação dos protagonistas (eu comunicante e tu interpretante), do tema, da finalidade do ato de comunicação e das circunstâncias materiais do discurso.

O texto foi retirado de uma revista de viagem, na qual é comum serem inseridos fôlderes com sugestões turísticas.

Os protagonistas são Theresa Dino, produtora do fôlder, e o(s) leitor(es) da revista, cujo papel na interação verbal é avaliar os argumentos apresentados em favor de pontos turísticos do Nordeste.

O **tema** do discurso são razões (facilidades, belezas naturais, conforto) para realizar uma viagem ao Nordeste.

Ao analisar, nesse gênero textual, a **finalidade do ato de comunicação**, o caráter argumentativo vem à tona. Esse texto tem por objetivo incitar o interlocutor a realizar a viagem para o Nordeste. Em outras palavras, é levar o leitor a aderir ao discurso do locutor, persuadindo-o a fazer a viagem aos lugares descritos.

O fato de não haver intervenções ou respostas imediatas do leitor caracteriza a situação como **monolocutiva**.

b) O nível discursivo

• Ordem enunciativa

Nos três textos analisados aqui, evidenciam-se as modalidades *alocutiva* (marcada linguisticamente pelo uso do pronome “você” e pelo modo imperativo do verbo “veja”, no 1º texto) e *delocutiva* (3ª pessoa – quando são apresentados e descritos os referentes nos três textos). Essas escolhas de modalidade refletem a chamada do interlocutor (alocutivo) – em consonância com a finalidade de persuadi-lo e explicitam descrições de lugares com detalhes que se constituem em argumentos para a escolha a ser feita (delocutivo).

• Ordem enunciatória

A ordem enunciatória, no nível discursivo, diz respeito aos modos de organização do discurso. Numa primeira leitura, aparece, na superfície dos textos, o modo de organização descritivo, cujos componentes, conforme Charaudeau (1992) são nomear (dar existência a um ser), localizar-situar (determinar o lugar que ocupa um ser no espaço e no tempo) e qualificar (apresentar propriedades que classificam os seres). A argumentação, nesse gênero, está presente se considerarmos que o fim ilocutório ou macroato de fala dos textos é a persuasão. Cabe destacar a afirmação de Charaudeau (1998) de que a argumentação não pode ser reduzida unicamente a sua manifestação explícita. Em outras palavras, determinados gêneros textuais (como o analisado neste artigo) são implicitamente argumentativos.

Na capa do fôlder, que contém os dizeres *26 novas razões para ir ao nordeste já!*, revela-se uma relação de causalidade expressa numa frase exclamativa injuntiva. O descritivo (descrição dos lugares) é utilizado em função do fim argumentativo de convencer o leitor a viajar para determinado lugar do Nordeste.

A tripla atividade que desenvolve o argumentador, na concepção de Charaudeau – **problematização, elucidação e prova** –, pode ser observada no gênero analisado. A **problematização** vem implícita na pergunta ainda sem resposta: Por que o Nordeste é o melhor lugar para fazer turismo? Há ou não razões para ir ao Nordeste? Esse campo problemático constitui a origem da argumentação e, dentro dele, o sujeito-alvo é levado a se interrogar. A **elucidação** é concretizada pela enumeração dos lugares e suas descrições, compondo um quadro de razões ou motivações para ir ao Nordeste. A **prova (fazer crer)** aparece no corpo dessas descrições. No primeiro texto, a descrição de Vila Naiá como pequenina, rústica, integrada à natureza, recentemente inaugurada – e peculiar (o que se evidencia nos dois primeiros períodos do texto) – leva o leitor a crer que é um lugar aprazível para ser visitado. Chamam a atenção também, na descrição do *city tour*, a comparação com o “famoso ônibus de dois andares de Londres” e, no último texto, a afirmação inicial, salientando que a Praça Maria Aragão diferencia-se de praças comuns (“E não é qualquer praça, não”). Além disso, a indicação de preços nos dois primeiros textos visa a comprovar que os valores a serem pagos são acessíveis (considerando o público-alvo) e que vale a pena o investimento.

c) O nível semiolingüístico

Neste nível, equivalente ao plano disciplinar de Tochon, cabe destacar que os elementos paratextuais contribuem para identificar o gênero textual em foco. O guia de viagem é apresentado em seis partes dobradas (*to folder* = dobrar) e, em cada uma delas (frente e verso), há duas ou três descrições de lugares ou atrações turísticas. Algumas dessas descrições vêm acompanhadas de fotos, como se observa na capa do fôlder (foto da Vila Naiá) e no último texto (foto do palco da praça Maria Aragão). Este material gráfico (icônico e verbal) aparece em fundo azul com bordas amarelas, na capa, e com fundo amarelo e bordas azuis, no interior do fôlder. Essas cores lembram terra/mar/sol, talvez alusão às características litorâneas dos lugares descritos.

No que se refere aos recursos lingüísticos mobilizados pelo emissor, evidencia-se o uso reiterado da **nominalização**. Já na capa, o título “Resorts e pousadas recém inaugurados, orlas restauradas, passeios, restaurantes ...” é um trecho que ilustra o **uso de substantivos e adjetivos**, pois o gênero assim o exige no seu alto grau descritivo – nomear e qualificar (a enumeração de seres ou de propriedades é comum neste modo de organização de texto). O mapa que aparece no texto sobre Vila Naiá evidencia a recorrência a grupos frasais substantivais, que nomeiam e qualificam os ambientes. A focalização de sintagmas nominais deve-se ao fato de que estes são capazes de fazer referência aos variados ambientes internos acrescidos de atributos.

Nos três textos analisados, **substantivos concretos** (e.g. *sala de massagem, meditação, ioga, pilates, horta, ar-condicionado, ventilador, Centro Cultural Dragão do Mar, Ponte dos Ingleses, praça, palco*) são usados para nomear os ambientes e o conforto dos lugares descritos, e **adjetivos eufóricos** (e.g. *pequenina, rústica, melhores, belo, gratuitos, famosos, largos*) caracterizam positivamente os locais e atrações turísticas. **Sintagmas nominais** (*um charme* – primeiro texto) e preposicionados (*de Oscar Niemeyer* – último texto) também cumprem a função de qualificadores.

No gênero textual em questão, constata-se ainda um emprego freqüente de **expressões adverbiais**, o que se justifica considerando o propósito e a tematização. Esses recursos, como, por exemplo, as expressões indicadoras de lugar – “por fora”, “por dentro”, “em frente à feira de artesanato”, “num palco em forma de meia concha” – e de tempo – “em dezembro”, “duas horas e meia”, “às 16h30”, “a cada semana”, “a partir das 19h”, “recentemente” – têm a função de localizar-situar os lugares e atrações mencionados.

Frases nominais (sem verbo), como as três que aparecem na capa do fôlder, a que introduz o primeiro texto analisado e as que fecham os dois primeiros textos, são freqüentes nesse gênero. Além de serem mais objetivas, essas estruturas desempenham bem o papel de nomear. **Predicados nominais** (com verbo de ligação ou copulativo) – principalmente o verbo “ser” – também são bastante usados para qualificar os referentes.

O **aposto** é outro recurso de que se vale a enunciadora (2º texto) para ressaltar os aspectos positivos na descrição e, assim, persuadir o destinatário. O aposto “um dos melhores lugares para se assistir a um belo pôr-do-sol” não exerce tão-somente o papel de esclarecer ou elucidar o termo com o qual se relaciona, mas o de reforçar a argumentação em favor da realização do *city tour* divulgado no fôlder.

Quanto ao **léxico** empregado, observa-se que o locutor recorre a uma linguagem informal, que está adequada ao contrato de comunicação estabelecido: se esse gênero tem como foco central opções de viagem (leia-se lazer/férias), ele deve despir-se da formalidade, que soaria artificial e, assim, constituiria um empecilho para a concretização do projeto de fala do sujeito enunciador.

Essa foi uma breve mostra de uma análise pré-pedagógica que pode ser empreendida pelo professor em sala de aula. É de suma importância analisar, juntamente com os alunos, os elementos que constituem cada uma das três competências necessárias à construção do discurso no gênero textual trabalhado em sala de aula, demonstrando como os elementos do nível situacional influenciam as escolhas discursivas e léxico-gramaticais. Dando continuidade ao projeto, o professor poderá solicitar que seus alunos, em pequenos grupos, elaborem fôlderes nos quais apresentem razões para ir a determinado lugar na excursão de final de ano. Depois de analisados todos os textos, a turma decidirá, com base nos argumentos apresentados, qual o melhor destino de sua viagem.

Trabalhando com gêneros textuais, o professor liberta-se da tripartição tradicional descrição/narração/argumentação, concebendo os textos como heterogêneos, plurais. Além disso, o ato de escrever não ocorrerá no vazio, mas brotará de uma necessidade ou de um desejo de comunicação. Nesse contexto, o aluno construirá seu discurso em função das restrições da situação de comunicação, escolhendo as estratégias adequadas a seu propósito e, no momento de compor o texto, valer-se-á de recursos lingüísticos que melhor expressem sua intenção.

Nessa perspectiva, a atividade de análise e produção textual passará a ter maior significado para o aluno por não constituir tão-somente mais um instrumento de avaliação utilizado pelo professor. Concebido como sujeito comunicante e interpretante, o aluno deverá ser capaz de manipular estratégias comunicativas determinadas, em parte, pela situação de comunicação. Dentro dessa concepção, o estudo da gramática também não mais ocorrerá divorciado de qualquer contexto comunicativo, uma vez que língua, discurso e situação estarão intimamente relacionados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983.
- _____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- _____. L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. *Le français aujourd'hui*. Paris: n. 123, p. 6-15, sept. 1998.
- _____. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Caracas: n. 1, p. 7-22, ago. 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- TOCHON, François Victor. *A língua como projecto didáctico*. Porto: Porto, 1995.

O SISTEMA DE ATIVIDADES DO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE MESTRADO

UNISUL - KELLY CRISTINA MOLINARI DA SILVA kellymolinari@terra.com.br

RESUMO

O presente estudo investiga o circuito de gêneros percorrido por um mestrando durante a construção de seu projeto de dissertação. Trata-se de uma pesquisa ainda em desenvolvimento da qual se relatará apenas os resultados preliminares. O gênero projeto de pesquisa está sendo investigado através da metodologia de estudo de caso. Desse modo, está sendo analisado em detalhes todo o processo, desde as primeiras orientações (gravadas em áudio), até as versões escritas do projeto, levando-se em consideração os fatores problemáticos ou facilitadores do processo. O objetivo dessa investigação é o de lançar luzes sobre como se dá o processo de aculturação nesse gênero e, de modo geral, no discurso acadêmico. No embasamento teórico da pesquisa são consideradas as noções de gênero e comunidade discursiva (Swales, 1990), circuito de atividade (Bazerman, 2004), e socioletramento (Johns, 1997; Berkenkotter e Huckin, 1995).

Linha temática: Gêneros textuais/discursivos, ensino e aprendizagem da linguagem

ABSTRACT

The present study researches the circuit genres followed by postgraduate student during the construction of his dissertation prospect. It is still a developing research and only the preliminary results will be reported.

The genre research prospect has been investigated through the methodology of case study. Thus the process has been painstakingly analyzed, since the first orientation (audio), up to the written version of the prospect, taking into consideration the problematic facts or facilitators of the process. The goal of

this investigation is to shed light on how the process of acculturation in this genre takes place, and in general in the academic discourse. On the theoretical bases of the research are taking into consideration the genre in the discursive community (Swales, 1990), circuit of activities, (Bazerman, 2004) and socioliteracy (Johns, 1997; Berkenkotter e Huckin, 1995).

1º Introdução

Nesta apresentação a fase preliminar do projeto, em consonância com uma perspectiva socializante de linguagem, o gênero é entendido como ação social que ocorre na interação entre o escritor, o leitor, e o contexto em que está inserida. Discutirei e investigarei o sistema de gêneros percorrido por um mestrando durante a construção de seu projeto de pesquisa, no sentido de produzir a sua dissertação. A imersão e o modo como o aprendiz interage com esse conjunto de práticas letradas (sociais e discursivas) constitui-se um exemplo do que autores como Swales (1990), Miller (1984) e Bazerman (2005) têm chamado de processo de aculturação em um meio social específico.

O que se está entendendo aqui como *o processo de aculturação no gênero projeto de pesquisa* está sendo investigado e sustentado teoricamente através da metodologia de estudo de caso descritivo. Desse modo, será analisado em detalhes todo o processo de produção de um exemplar desse gênero, desde as primeiras sessões de orientação (gravadas em áudio), até as versões escritas, levando-se em consideração os fatores problemáticos e facilitadores desse processo.

O objetivo dessa investigação é o de lançar luzes sobre como se dá o processo de aculturação nesse gênero e, de modo geral, no discurso acadêmico. No embasamento teórico da pesquisa, portanto, são consideradas as noções de gênero, comunidade discursiva (Swales, 1990), e consciência retórica (Miller, 1984) e sistemas de atividade e de gêneros (Bazerman, 2004).

Com este trabalho busca-se contribuir para a discussão sobre gênero textual, ao estudar não o produto escrito, mas o conjunto das atividades envolvidas na escrita de um gênero específico, o projeto de pesquisa.

Pressupõe-se, portanto, que a escrita do projeto de pesquisa esteja envolta em uma série de atividades sociais (orientação, levantamento bibliográfico, leitura, pesquisa piloto, etc.) que precisam ser conhecidas em sua inter-relação para que se entenda o modo como esse gênero é praticado e aprendido na academia.

No sentido de contribuir para o tratamento do tema esboçado acima, pretende responder duas questões, sendo elas:

- Quais são as atividades e fases do processo de construção do projeto de pesquisa que podem ser apreendidas em um caso específico de interação orientando/orientador?
- Como os fatores coercitivos estabelecidos no meio influenciam o processo, seja do ponto de vista de como o orientador conduz o seu trabalho, seja do ponto de vista de como o orientando reage, reproduzindo ou subvertendo tais fatores?

Em termos teóricos, a presente pesquisa se justifica como uma possibilidade de se encontrar dados relativos ao entendimento dos gêneros (Swales, 1990). Mostra-se útil também à discussão das noções de circuito de gênero e de atividade (Bazerman, 2005).

Em termos aplicados, há possibilidades, nesse estudo, de se aportar resultados relevantes ao ensino da escrita no meio acadêmico, mas também ao ensino de práticas letradas em outros níveis de escolarização.

O corpus será coletado em um curso de mestrado em uma determinada universidade, será um exemplar deste gênero, o projeto de pesquisa, produzido por um mestrado, o qual encontra-se em fase de produção do projeto.

O gênero projeto de pesquisa será investigado e sustentado teoricamente pela metodologia de *estudo de caso descritivo e algumas etapas serão analisadas como*: análise das

sessões de orientação, análise dos e-mails e análise das versões do projeto (tipos de instruções dadas pelo orientador, tipo de resposta do orientando).

Estas etapas serão analisadas em detalhes, pois fazem parte do gênero projeto de pesquisa e através delas serão detectadas as seqüências da pesquisa, os graus de dificuldades encontrados pelo mestrando e o direcionamento do orientador para o orientando, onde ambos pretendem chegar com o desenvolvimento do projeto.

2º EMBASAMENTO TEÓRICO

Nas seções que se seguem são expostas às bases conceituais e teóricas da presente pesquisa e também dados da literatura sobre o objeto em estudo. Em um primeiro momento são consideradas as explicações que concebem e relacionam gênero textual e práticas sociais. Em um segundo, são considerados os gêneros da academia com ênfase para o projeto de pesquisa.

GÊNERO E AÇÃO SOCIAL

A presente pesquisa enquadra-se no campo das pesquisas sócio-retóricas, mas especificamente, segue a tradição dos estudos desencadeados por Miller (1984). Nesse trabalho seminal, a autora propõe expõe duas considerações sobre o gênero textual como objeto de conhecimento que vieram ter um forte impacto no campo.

Primeiramente, a autora propôs que o gênero fosse concebido como uma ação retórica recorrente. Ao propor essa concepção, Miller (op. cit.) desloca os estudos de gênero da forma para o conteúdo intencional. Para ela, há vantagens explanatórias em se considerar os gêneros como uma classe aberta, pois a pesquisa ganha um cunho mais etnográfico e contextualizado. Deixa de, assim, de privilegiar o conhecimento do próprio cientista como categorizador ou tipificador.

Nesse ponto chega-se à segunda proposta de Miller (op. cit.). Ela acredita que o gênero surge em determinados ambientes sociais em decorrência da tipificação das situações retóricas. Nesse caso, ela está entendendo que o conhecimento deve ser visto como decorrente de tipos e que os tipos só se estabelecem pelo compartilhamento social de experiências.

As duas propostas teóricas assumidas na presente pesquisa (de Bazerman e Swales) incorporam esses postulados de Miller (op. cit.), no sentido de que vêm a linguagem como resultado do modo como os diversos meios sociais se organizam e no sentido de que contemplam o conhecimento como tipificado pela recorrência e compartilhamento das experiências. Nas seções que se seguem, veremos em maior detalhe as abordagens desses autores.

A ABORDAGEM DE SWALES

O trabalho de Swales (1990, 1992) inter-relaciona duas noções: a de gênero textual e a de comunidade discursiva. Elas se complementam e se explicam mutuamente.

O gênero para ele é “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”. Esse conceito de gênero envolve necessariamente o contexto, pois os gêneros são constituídos por propósitos sociais que se concretizam através do discurso. O autor (op. cit.) entende que “o texto deve ser analisado em seu contexto, meio social que está inserido, e não sendo simplesmente interpretado, entendido e analisado somente por elementos lingüísticos”. Para melhor explicitar, vou me ater aqui aos dois elementos centrais de seu conceito de gênero:

- **o evento comunicativo.** Swales (1990), inclui além do discurso, os participantes, o papel do discurso e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações culturais e históricas. Portanto, um evento comunicativo é o uso que as pessoas fazem da sua língua de um modo compartilhado para obter algo.
- **o propósito comunicativo.** É o resultado que o falante/escritor espera obter ao produzir um texto como evento comunicativo. Isto pode envolver textos orais ou escritos, como por exemplo, uma receita culinária (onde o

propósito é dar instruções a alguém para preparar um prato), ou um bilhete (onde um pai comunica, por exemplo, o motivo pelo qual seu filho faltou à escola). Cabe ressaltar que, nessas situações, os textos têm um propósito social e são produzidos para ir ao encontro de eventos comunicativos onde os participantes estão engajados na interação. Cada interação, portanto, tem um propósito comunicativo diferente.

Embora centralizando seu conceito de gênero nesses dois aspectos, Swales também inclui em sua caracterização outros elementos: a) apresenta um funcionamento prototípico quanto aos seus exemplares; b) traz implícita uma lógica própria no que tange à disposição do conteúdo e dos aspectos formais; e c) detém um nome em sua comunidade de origem.

O gênero, conforme o autor (op. cit.), existe em uma comunidade discursiva, ou seja, em uma "um grupo sócio-retórico heterogêneo que compartilha objetivos e interesses ocupacionais ou recreativos". Swales também caracteriza a comunidade discursiva através de uma série de atributos, quais sejam: a) objetivos de realização (por vezes, em disputa); b) mecanismos de intercomunicação; c) mecanismos de participação; d) gêneros próprios; e) terminologia própria; e f) hierarquia explícita ou implícita.

O autor procede também uma distinção entre comunidade discursiva e comunidade de fala. Considera a primeira como unificada por dispositivos discursivos e retóricos (objetivos e práticas) e como não restrita a um local geográfica e a uma língua específica. Já Swales considera a comunidade de fala como um agrupamento sociolinguístico onde as necessidades comunicativas do grupo (socialização e solidariedade) tendem a ser restritas a um local e a uma língua específica.

Para falar da ação em que o gênero se realiza, Swales tomou a perspectiva dos estudos retóricos de Miller (1984) como uma das considerações principais de seu trabalho.

Enfatiza que o gênero não deve ficar preso só a forma do discurso e nem na substância, mas sim levar tudo isso em consideração. Isto significa enfatizar aspectos retóricos sociais e históricos.

A fim de ensinar produção textual e leitura de um modo contextualizado, Swales (1984, p.80) desenvolve o modelo CARS (Create a research space), de análise da organização retórica de introduções em artigos de pesquisa, que tem em sua base a análise de 48 introduções de artigos de pesquisa. Para o modelo, o autor lança mão de dois conceitos: o de movimento/movement (grande ação retórica realizada no texto) e o de passo/step (sub-ação que realiza o movimento). Desse modo, nessa primeira versão, apresentava quatro movimentos: 1º movimento – Estabelecendo o campo de pesquisa (área em que se insere a pesquisa); 2º movimento – Sumarizando pesquisas prévias (faz referência a pesquisas já desenvolvidas); 3º movimento – Preparando a presente pesquisa (descreve a pesquisa, indicando objetivos, hipótese e métodos) ; e, finalmente, o 4º movimento – Introduzindo a presente pesquisa (mostra aspectos relevantes na área desenvolvida).

A ABORDAGEM DE BAZERMAN

Os gêneros são vistos, por Bazerman, a partir de sua situação-histórico cultural. No contexto social, ele vê os conjuntos de gêneros dentro de sistema de gêneros os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas.

Para o autor "o gênero é uma categoria sócio-histórica sempre em mudança". São reconhecidos pelos indivíduos de uma determinada comunidade, não só por traços característicos, mas também pela recorrência no meio em que está inserido.

Para esse autor, cada texto corresponde a um ato de fala, no sentido de que ele se realiza mediante uma intenção e condições de felicidade, como proposto por Austin (1962) e Searle (1969). É o encadeamento desses atos de fala que forma os sistemas de atividades e gêneros.

Bazerman (2004) também lança mão de um outro termo, o de "conjunto de gêneros": "a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel social tende a produzir" (p. 32). Para ele, os "sistemas de gêneros" são "os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos" (p. 32). O autor ressalta que a organização social e as atividades de cada área têm uma influência na estrutura do gênero, ou seja, que há diferenças entre os sistemas de atividades de cada área.

O PROJETO DE PESQUISA COMO UM GÊNERO DA ACADEMIA

Os gêneros são eventos comunicativos caracterizados por conjuntos de propósitos comunicativos e entendidos mutuamente por membros de um mesmo meio profissional. Aqui nesta pesquisa, considera-se a comunidade acadêmica.

Gêneros específicos compõem este meio, tais como os artigos, as resenhas, os resumos, os abstracts, as introduções, as defesas de monografias, dissertações e teses, e o mais importante discutido neste trabalho o projeto de pesquisa. Estes exigem do acadêmico (escritor/leitor), conhecimentos específicos tanto para sua produção, quanto para seu consumo.

Swales(1990) despertou na comunidade acadêmica muita curiosidade através do desenvolvimento de seus estudos. Desde então, vários pesquisadores iniciaram suas pesquisas. Swales voltado para o artigo, (Bazerman, 2005) voltado para o sistema de atividades do gênero e aqui no Brasil entre vários autores encontra-se (Motta-Roth, 2002) que mais recentemente vem pesquisando a resenha acadêmica.

Para pensar o modo como o gênero projeto de pesquisa é visto pela academia, foram consultados dez manuais de metodologia científica os quais tentam mostrar a elaboração e produção de um projeto de pesquisa, e como é exigido pelas normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. Normas estas que regem o trabalho e são importantes, mas são meros padrões de formatação como: tipo de fonte usada para digitar o trabalho, espaçamentos, ou como citações são feitas. Estas normas como professores de diversas áreas criticam, são

meras perfumarias, mas por quê? Porque o que realmente interessa no processo é como o mesmo é construído e escrito, qual é o conteúdo e a relevância para determinada área do conhecimento.

Raramente os manuais detalham o que realmente é um projeto, o que está por trás do texto, e como se chega ao produto final. Estes manuais abordam o gênero projeto superficialmente, pois só relatam as etapas, o que o projeto deve conter, como: *tema, problema, justificativa, objetivos, hipóteses, pressupostos teóricos, metodologia, cronograma, e referências*. Então, amostras superficiais não clarificam com se deve construir um gênero. Sabemos que para o gênero ser um "gênero" como demonstrado anteriormente é necessário que sejam percorridos pelo aprendiz certos movimentos e passos, cada gênero tem suas intenções específicas e traços particulares de um para o outro, por isso são diferentes ou iguais, pertencendo ou não a mesma tipificação.

Certos passos devem ser seguidos, por exemplo, como o aprendiz vai chegar ao tema, quais serão os questionamentos que serão feitos pelo orientando e orientador, quais serão as leituras sugeridas e feitas, quais são as pretensões da pesquisa tanto para orientador quanto para o orientando. Quanto mais clara as etapas, mais claro ficará o trabalho, portanto mais fácil e coerente o processo se tornará. Um dos problemas mais frequentes enfrentados pelos aprendizes é que os manuais não deixam bem claro o que é o problema, as questões de pesquisa e a justificativa, fazendo uma tremenda confusão.

Neste processo o orientador parte do pressuposto que o acadêmico tem o conhecimento de como se dá a produção de um projeto, mas infelizmente não o tem. O acadêmico tem um conhecimento vago das etapas que serão percorridas, sem nenhuma noção do que o espera para desenvolver estas etapas. Este é um dos fatores coercivos que impede o bom desenvolvimento do trabalho.

Estes manuais são pouco eficientes, salvo algumas exceções, pois ainda são estudos prematuros.

Segundo Vieira (2002, p.11), o projeto de pesquisa é,

Um roteiro que, a partir do estabelecimento da questão a ser estudada, aflora os problemas que ela envolve, justifica sua relevância e viabilidade, traça objetivos, caracteriza o estudo, levanta hipóteses, localiza as variáveis, aponta o caminho a seguir (método) e o tempo para fazer o percurso, designa os meios (ou recursos) para sua efetivação e enfim faz uma listagem das obras (livros, revistas, monografias e outras publicações, amplas ou restritas) que serão consultadas.

Nada se faz por acaso em uma pesquisa. Há a escolha do tema, a definição dos objetivos, a determinação da metodologia, a coleta de dados, a análise e interpretação dos dados para a elaboração do relatório final, quanto mais definidas e previstas estas etapas melhor o desenvolvimento do projeto de pesquisa. Para o desenvolvimento apropriado do projeto, o aprendiz deve tentar responder algumas perguntas como: o quê? por quê? para quê e para quem? onde? como, com quê, quanto e quando? com quanto?, para melhor percorrer a trajetória e explicar o assunto a ser discutido.

Considerações Finais

Pretendo, com esta pesquisa mostrar as etapas percorridas na construção deste projeto e apontar os pontos positivos e negativos de um projeto de mestrado, que para os aprendizes é tão difícil de se construir. O projeto de pesquisa consiste em etapas e estratégias lógicas de um determinado estudo. Os componentes do processo são desde a elaboração, execução e apresentação da pesquisa, tratando-se de estratégias e planos a serem desenvolvidos para responder questões a respeito de um fenômeno, (social ou natural). As etapas devem ser planejadas com rigor, pois caso contrário o aprendiz em determinada parte do processo se perderá num emaranhado de informações, sem saber como organizá-las.

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.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentos – trabalhos acadêmicos – apresentação**. NBR 14724. Rio de Janeiro, 2001

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge: the genre and activity of experimental article in science**. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.

- _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Org. por Angela P. Dionísio e Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric.** London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/ culture/ power.** Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1995.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings.** New York: Longman, 1993.
- _____. Genre analysis today. **Revue Belge de Philologie e d'histoire,** Bruxelles, n. 75, p. 629-642, 1997.
- BONINI, A. **Metodologias de ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolingüística.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.
- _____. Gênero textual e prática discursiva no ensino-aprendizagem. 2004. Inédito.
- _____. Práticas discursivas e aprendizagem do texto acadêmico. 2004. Inédito.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **The powers of literacy: a genre approach to teaching writing.** Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1993. 286 p.
- FIGUEIREDO, D. de C. **Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico.** 2004. Inédito.
- GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- _____. Métodos e técnicas de pesquisa social - 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** – 3 ed. – Rio de Janeiro: Record, 1999.
- JOHNS, A. M. **Text, role and context: developing academic literacies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Metodologia científica** - 3. ed.- São Paulo: Atlas, 2000.
- LUNA, S. V., VASCONCELOS, S. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo – EDUC, 2002.
- MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric.** London: Taylor & Francis, 1994 [1984]. p. 23 - 42.
- _____. Rethorical community: the cultural basis of genre. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric.** London: Taylor & Francis, 1994. p. 67 - 78.
- MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Redação acadêmica: princípios básicos.** Santa Maria: Imprensa Universitária da UFSM, 2001.
- RAUEN , F. J. **Roteiro de investigação científica:** Tubarão: Editora Unisul, 2002.
- VIEIRA, L. A **Projeto de pesquisa e monografia: o que é?como se faz?** Curitiba:Ed. Do Autor, 2002.

ANÁLISE DE UNIDADE DIDÁTICA DE COMPREENSÃO ESCRITA

VIA GÊNEROS TEXTUAIS

Beatriz Demenech Mori

Endereço Postal: Av. Garibaldi Deliberador, 99

apto 82 – Bloco Dom Duarte

CEP 86050.280

Londrina – PR

Endereço Eletrônico: biademori@pop.com.br

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

Londrina - PR

ANÁLISE DE UNIDADE DIDÁTICA DE COMPREENSÃO ESCRITA VIA GÊNEROS TEXTUAIS

Beatriz Demenech Mori¹

RESUMO

Este artigo apresenta os elementos teóricos e práticos de uma seqüência de atividades de leitura via Gêneros Textuais; com o objetivo de refletir a respeito da qualidade que poderia ser alcançada nas aulas Língua Estrangeira da Educação Básica com a aplicação de um material semelhante. De fato, o mesmo foi utilizado como parte do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, corroborando para formação de leitores mais críticos, como Cristóvão (2002) aponta. Nesse sentido, exprime-se aqui uma defesa da adoção dos Gêneros Textuais como objeto de ensino.

ANALYSIS OF A READING DIDACTIC SEQUENCE TROUGH TEXTUAL GENRES

ABSTRACT

This article presents both theoretical and practical elements of a reading didactic sequence through Textual Genres, which objective is to reflect about the possibility of improving the Foreign Language classes putting a similar material into practice. In fact, this material was used as part of Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, collaborating with a more critical readers education, as Cristóvão (2002) has pointed. So, it is expressed here a kind of defense of Genres as a classroom tool.

1 Aluna da Especialização em Ensino de Língua Estrangeira na Universidade Estadual de Londrina.

1 Introdução

O ensino de Língua Estrangeira no cenário atual da educação básica tem seguido variados caminhos, ora centrando-se em exercícios de gramática, ora em tradução de textos, ora na mescla dessas duas práticas; dependendo do entendimento do professor ou a política da escola. Já a realidade com a qual me deparei no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa foi ainda mais diferenciada: o ensino da língua via Gêneros Textuais.

A elaboração deste artigo se justifica devido ao choque do desconhecimento da teoria quando da realização do estágio, e a necessidade de colocá-la em prática no decorrer do mesmo.

Portanto, pretendo no decorrer deste trabalho, analisar o material didático, por mim elaborado, com o intuito de apresentá-lo como alternativa viável para as aulas de LE. Tudo isso por acreditar no engajamento real dos alunos no processo ensino-aprendizagem, acreditando nos benefícios mencionados por Cristóvão (2002). A autora defende uma abordagem na qual os gêneros devem ser levados para a sala de aula, por suas características práticas e tangíveis, afinal os textos selecionados pelo professor seriam os mesmos que circulam livremente na sociedade; portanto as situações de ensino seriam semelhantes àquelas em que os alunos vivenciam fora da escola; e partindo do que lhes seria interessante e palpável, estaríamos atendendo as suas necessidades de agentes sociais.

2 Pressupostos Teóricos

Como se trata este trabalho de uma análise de material didático preparado como parte do estágio curricular, é preciso esclarecer os pilares que sustentam o mesmo; ou seja, que conceitos de língua, linguagem e leitura o norteiam:

"(...) língua como um sistema sensível ao contexto que vai se constituindo e se reconstituindo historicamente na interação verbal/social, da fonologia à sintaxe, incluindo o plano semântico, pois é no funcionamento interlocutivo que as formas lingüísticas dos textos (orais/escritos) ganham sentido." (BAHKTIN, 1992)

"Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade. Assim, aprendê-la é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas." (BRASIL, 1998, p. 7)

"A linguagem é uma forma de inter-ação (que) mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, esta é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala" (GERALDI, 1984)

"Leitura como um ato em que o leitor apropria-se de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas) que vai além da decodificação, de relacionar símbolos e unidades de som, é, principalmente, um processo de construir sentidos e de interpretar textos diversos, dialogicamente, no sentido bakhtiniano". (COSTA, 2000)

Portanto, compreendendo língua e linguagem como entidades sociais, plenamente influenciadas pelo meio em que são utilizadas; estruturou-se um material tendo como referência fundamental a concepção dos gêneros discursivos de Bahktin, já que estes estão fortemente ligados ao contexto social onde se manifestam. O autor explica que todas as atividades humanas relacionam-se com a utilização da língua nos atos comunicativos, sejam eles orais ou escritos; portanto, produzir linguagem é uma prática sócio-histórica viva e reflexiva. Ou seja, quando dizemos alguma coisa, o fazemos de uma determinada forma, de acordo com quem estamos falando, de qual é nosso objetivo (s), em que circunstância, lugar ou tempo.

Desta forma, deixando de lado o entendimento de leitura como um sinônimo de decodificação pura, e provendo os alunos/leitores de textos que circulam em seu meio, acredita-se que eles desenvolvem sua capacidade lingüístico-discursiva pelo uso da língua corrente, no

funcionamento da linguagem em situações concretas e reais de comunicação, e não naquelas reconhecidamente artificiais encontradas na maioria dos livros didáticos.

Após o conhecimento dos nortes do referido material, seria deveras conveniente a esta altura, apresentar algumas definições de gênero discursivo uma vez que essa noção tem aparecido com frequência em pesquisas acerca de ensino de línguas, mas o fato de ser ainda recente parece causar dúvida para aqueles que se defrontam com o termo. Alguns autores, por exemplo, explicam gêneros como:

(...) estruturas discursivas (...), modos de organização de informação que representariam as potencialidades da língua, as rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem à sua disposição na língua quando organizar o discurso. (MARCUSCHI, apud BONINI, 2001)

(...) produtos culturais, sociais e históricos, que passam a existir a partir de determinadas práticas sociais. (PAREDES SILVA, apud BONINI, 2001)

Espécies de textos que se articulam de acordo com as necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. (BRONCKART, 1999)

Tendo acesso a estas definições, passemos para um segundo momento: de como outros autores complementam estas concepções teóricas.

Bonini apresenta a visão de Swales (1990/1992) na qual os gêneros compreenderiam eventos comunicativos compartilhados por membros de uma comunidade discursiva, nas quais as razões sociais é que moldariam a estrutura esquemática do discurso, a escolha de conteúdo e estilo. Desse modo, no ato comunicativo, o falante reconhecendo o gênero utilizado o coloca em prática, adequando-se à situação. Portanto, uma vez construído este saber, estará sempre apto a comunicar-se com sucesso.

Gazzotti (1999) considera que o trabalho com gênero significa 'trazer a sociedade para dentro da sala de aula', mencionando por sua vez Holmes. A autora também cita Bakhtin o qual explica "que o homem quando interage nos diferentes contextos sociais, cria regras para serem

seguidas. Estas regras não estariam apenas relacionadas com o comportamento social, mas também com as escolhas lingüísticas que as pessoas fazem quando produzem a linguagem nos contextos específicos por razões específicas". O que significa dizer que a língua estaria atrelada ao ambiente produzido, e condicionada aos propósitos dos falantes.

Padilha (2002) chama a atenção para a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico, e sua estrutura específica sendo definida pelas trocas verbais dos participantes, e sua aprendizagem, por meio de enunciados concretos. Na fala, aprender seria o mesmo que estruturar enunciados; na escrita, centrar-se-iam na forma (Bakhtin, 1992).

Isso é o mesmo que dizer que é por meio da prática social que os significados são construídos, ou seja, que é por meio da interação que os falantes internalizam as capacidades de linguagem necessárias a cada situação, estruturando-as de acordo com suas próprias estratégias de aprendizagem. Por conseguinte, ser favorável à noção de uma escola que oferecesse oportunidades aos alunos de conhecerem e usarem um número variado de gêneros, assim eles ampliariam seu léxico tanto para fala quanto para escrita, entenderiam o propósito desta última, e dominariam o contexto em que um texto foi produzido; organizando diferentes tipos de conhecimento para serem ativados quando fossem necessários.

Desta mesma forma, como Padilha, Cristóvão (2002), respaldada por vários autores, aponta positivamente para a aplicação de um modelo didático centrado em gênero na escola, porque este pode criar condições para o aluno construir seus conhecimentos lingüístico-discursivos necessários para as práticas que envolvem a linguagem, sejam elas pertencentes ao âmbito escolar ou não. Entre as habilidades propiciadas pelo estudo dos gêneros destaca-se a que o aluno desenvolveria destrezas para ler criticamente textos e contextos. (JOHNS, apud BONINI, 2001).

Uma vez considerada a proposta de trabalho com o modelo didático de gênero pelo professor ou pela escola, é necessária uma seleção adequada de material para se levar à sala de aula. O melhor é saber o que os estudiosos apontam.

“Toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.” (SCHNEUWLY & DOLZ , 1997)

Gazotti (1999) sugere aos professores que trabalhem com gêneros de todos os grupos (a saber: grupo dos gêneros relacionados ao narrar, por exemplo: fábulas, novelas, contos, romance; o grupo do relatar, notícia, reportagem, biografia; do argumentar, debates, artigos de opinião, editoriais; do expor, conferências, seminários, resumos; de descrever ações, manuais de instrução, receitas culinárias, regras de jogos) em um curso, sempre de um modo gradativo. Por exemplo, em um curso de três anos como o ensino médio, “o professor trabalharia com um gênero de cada grupo no primeiro ano; e com outros no segundo e terceiro, de maneira que a complexidade dos gêneros, e conseqüentemente da língua, aumentasse cada vez que um grupo fosse revisitado”.

A autora enfatiza que em caso de transferência da concepção para o ensino de língua estrangeira, o que deve ser considerado também são as habilidades que se almeja ensinar. Para ilustrar, ela cita os cursos de pós-graduação no Brasil que tradicionalmente aplicam o Inglês Instrumental para ensinar leitura e/ou escrita para seu público que necessita destas habilidades. E também o material do caderno de inglês da Secretaria da Educação do Paraná, o qual foi elaborado para correção de fluxo. O curso é uma experiência de sucesso que utiliza os gêneros para ensinar compreensão de texto aos alunos de 5a. a 7a. série do Ensino Fundamental das escolas públicas, e que se encontram em contexto inadequado.

Quanto aos gêneros que devem ser selecionados para o modelo didático, Cristóvão & Nascimento (2004) postulam que deve prevalecer a escolha daqueles que propiciem uma ação social efetiva, isto é, condizentes com a realidade e os objetivos do aluno, e de que deveriam respeitar uma gradação de complexidade de modo a ampliar seus conhecimentos, porém não fugir de sua capacidade de compreensão.

Cristóvão (2003) sugere que a escolha dos gêneros tome como base os seguintes critérios:

1. os gêneros que ajudem a alcançar as metas estabelecidas de modo mais eficiente;
2. os gêneros mais apropriados de acordo com o papel social da língua ensinada;
3. aqueles que contribuem mais adequadamente para a construção e a educação de um agente ativo e participativo no processo de aprendizagem.

Ainda ressalta que Dolz & Schneuwly (op cit.) apontam a necessidade de escolher os gêneros utilizados para comunicação em diferentes situações de interação social (relatar experiências, contar histórias, argumentar, expor algo e descrever ações).

3 Metodologia

3.1 Descrição da Unidade Didática *Troy*

A unidade tem como temática o filme *Troy* e enfatiza a habilidade de compreensão escrita em língua inglesa. Esta compreende de dois textos e exercícios orais e escritos para cada um deles: uma sinopse do filme *Troy*, publicada em um site na internet, e uma entrevista com o ator principal do referido filme, Brad Pitt, e idem quanto à publicação.

O ponto de partida foi uma pesquisa sobre a Guerra de Tróia. Divididos em grupos, eles comentaram suas leituras. A segunda seção da unidade compreende de uma série de perguntas sobre seus gostos a respeito de cinema, como escolhem um filme para assistir, em quais meios de comunicação podem encontrar informações sobre filmes e como esses são apresentados aos leitores. A seguir uma atividade lexical: várias palavras de ambos os textos (portanto em inglês) foram dispostas em um retângulo para serem separadas em três campos semânticos: guerra, sentimentos e cinema. A seção com o primeiro texto, a sinopse, começa com um exercício para assinalar o gênero do texto, e explicar como chegou a resposta. Depois, um quadro para ser completado observando o seu contexto de produção. A saber: data de publicação, meio de comunicação, autor, público-alvo e objetivo. A leitura detalhada do texto vem seguida de duas

atividades de compreensão, uma para relacionar os personagens do filme; e outra para responder sobre o enredo, sempre devendo sublinhar no texto o trecho que justifica sua resposta. A seção da entrevista se inicia com perguntas a respeito de como se pode saber sobre bastidores de filmagens, vida pessoal dos atores, com previsão sobre perguntas, e elaboração das que eles fariam ao ator caso pudessem entrevistá-lo. De modo igual ao primeiro texto, deve-se assinalar seu gênero e o que contribuiu para essa conclusão. Outro quadro idêntico ao anterior foi disposto para as mesmas informações de contexto de produção. Já nesta etapa, o aluno precisa ler o primeiro parágrafo da entrevista, responder qual é seu objetivo, e preencher com informações sobre o referido ator. A seguir assinalar as características do gênero entrevista presentes neste exemplar. De forma semelhante ao texto anterior, a leitura é acompanhada de exercícios para ordenar os assuntos encontrados, assinalar as sentenças verdadeiras e falsas, e as alternativas corretas; sempre precisando sublinhar as palavras-chave que comprovam sua resposta.

A última seção da unidade contemplou os alunos com perguntas sobre a temática guerra, fechando um ciclo que começara na unidade anterior com uma notícia sobre a Guerra do Iraque. Desse modo, eles puderam comparar ambas as guerras (de Tróia e do Iraque) bem como os seus gatilhos _ o rapto de Helena e os ataques de 11 de setembro.

3.2 Relato

A seqüência didática *Troy* foi aplicada nas aulas de LE de uma terceira série matutina do Ensino Médio em uma escola pública de Londrina, no período de maio a julho de 2004, durante o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa.

Foi estipulado para a prática, um período de dez aulas; sendo que este se antecedeu de observação (seis aulas), e se sucedeu de mais três, para revisão, auto-avaliação e avaliação escritas.

A atuação da professora orientadora foi intensa no sentido de suprir as deficiências de bagagem teórica, orientações e correção das atividades preparadas, além de feedback após as observações. Todo o processo: orientação, planejamento, elaboração de material e execução, teve participação ativa também da professora regente.

Para a elaboração das atividades, realizou-se um planejamento com base no diagnóstico efetuado anteriormente pela professora regente, no qual os alunos exprimiram-se a respeito dos gêneros com que tinham um maior contato, e também os assuntos de seu interesse. Por isso, no primeiro bimestre a unidade elaborada continha atividades em torno do gênero notícia, e cuja temática foi a Guerra do Iraque; além de um rap falando em paz e desarmamento.

Os objetivos gerais da unidade *Troy* foram os seguintes: que os alunos reconhecessem os gêneros textuais sinopse e entrevista, bem como identificassem os elementos do contexto de produção dos mesmos, adquirissem estratégias de leitura, desenvolvessem o vocabulário específico, e por fim, refletissem sobre a temática "guerra".

3.3 Análise e Discussão dos Resultados

Para que seja mais bem compreendido como o trabalho se desenvolveu, pretendo elaborar um paralelo entre a unidade *Troy* e os objetivos a que cada uma de suas partes se prestam. Para isso, farei uso do material de Cristóvão (2003) abaixo relacionado, o qual esquematiza a divisão de uma unidade didática; relacionando os objetivos a que se propõem suas fases, além das capacidades envolvidas.

Cristóvão (2003) explica que são necessárias algumas atitudes e tipos de conhecimentos por parte dos aprendizes, no momento de produzir um gênero em uma situação específica de interação social _ as chamadas capacidades lingüísticas (capacidades de ação, discursiva e lingüístico-discursiva).

Essas capacidades são ativadas, ou seja, desenvolvidas deste modo: as capacidades de ação são enfocadas no momento em que contexto de produção e conhecimentos prévios do aluno são considerados; as capacidades discursivas, na organização e infra-estrutura do texto, organização e produção do conteúdo; as capacidades lingüístico-discursivas, nos mecanismos enunciativos e de textualização, na escolha lexical e construção do texto.

ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Conteúdos	Objetivos	Capacidades de Linguagem
Diagnóstico	Avaliação Diagnóstica	Todas as três
Contextualização	Familiarização	Capacidade de Ação
Explicitando a Situação	Relação entre o contexto e o texto	Capacidade de Ação
Caracterização	Plano Geral do texto	Capacidade Discursiva
Compreensão	Compreensão Geral	Capacidades de Ação e Discursiva
Desenvolvimento de Procedimentos de Leitura	Compreensão Detalhada	Capacidade Lingüístico-Discursiva
Componentes Lingüísticos	Compreensão Detalhada	Capacidade Lingüístico-Discursiva
Consolidação	Uso do Gênero	Todas as três

Fonte: Cristovão (2003).

Para que os objetivos fossem alcançados, foi iniciado o trabalho com uma pesquisa feita pelos alunos sobre a Guerra de Tróia. Esta se seguiu de uma leitura e discussão na sala de aula. Neste momento, em que os alunos dividiram suas descobertas, eles foram construindo seu conhecimento; assim, ao lerem a sinopse do filme, já estavam familiarizados com o tema, diminuindo suas dificuldades com o vocabulário e aumentando sua motivação para as aulas.

Após essa primeira fase, seguiram-se perguntas sobre como obter informações sobre um filme, e outras sobre cinema em geral. Pois, segundo Celani e Moita Lopes (apud CRISTÓVÃO, 1999), para se possibilitar o processo de construção de significados por parte dos alunos, o ponto de partida de todo e qualquer trabalho em sala de aula deve ser o conhecimento do aluno.

Já em Cristóvão (2003), este momento é chamado de “Diagnóstico” e tem por objetivo dar subsídios para que o professor avalie o conhecimento dos alunos. É a partir desse patamar que se deve começar o caminho, ciente do que o aluno já tem, e também do que lhe falta. Nesse momento, todas as capacidades de linguagem são ativadas.

Em “Contextualização”, o professor tenciona que os alunos se familiarizem com o texto em questão; o procedimento adotado foi materializado através de uma atividade cujo foco era o vocabulário da unidade. O objetivo deste primeiro passo adotado nesta fase foi unicamente de ampliar o léxico dos alunos antes de iniciar a leitura dos textos selecionados, uma vez que estão em LE. Para isso, foi preparado um exercício em que eles deveriam separar um grupo de palavras em três campos semânticos: cinema, guerra e sentimentos. A justificativa para a sua elaboração foi a necessidade de se organizar o raciocínio do leitor antes da leitura propriamente dita; uma espécie de input. Estas listas continham inclusive muitos cognatos e palavras já conhecidas, o que facilitou o trabalho. Se observarmos Cristóvão (2003), poderemos perceber que nesta fase são as capacidades de ação que estão em foco; contudo devido à natureza da atividade elaborada para *Troy*, que neste caso, é lexical, são as capacidades lingüísticas as enfocadas.

Logo a seguir, em “Explicitando a Situação”, cujo objetivo é relacionar texto e contexto, os alunos tiveram que observar e anotar os elementos de produção dos textos, o que os leva a refletir antes da leitura propriamente dita. É desta forma que eles relacionam idéias encontradas mais tarde nos textos com estes aspectos; é como explicar uma problemática antes de encontrá-la de fato. Devido a isto, as capacidades de ação é que se encontram em pauta. As questões elaboradas para a compreensão da situação de produção dos textos, são plenamente compatíveis com aquelas expressas nos PCNs de LE para ajudar o aluno na percepção geral antes da leitura. Elas são as mesmas que o documento chama de “relação interacional entre quem fala, o quê, para quem, por quê, quando e onde”.

“Caracterização” é a fase em que o professor tem por objetivo que o plano geral do texto seja compreendido. Neste caso, sendo uma sinopse de filme e uma entrevista, os alunos deveriam

identificá-las apenas passando os olhos, sem precisar de uma leitura mais profunda. No primeiro texto, o título estampado logo na primeira linha já foi suficiente; no segundo, a característica 'pergunta-resposta' foi a chave para a conclusão. O reconhecimento das características próprias do gênero foi realizado através de alternativas para que os alunos apenas as assinalassem, porque seria deveras teórico deixar que eles as listassem por conta própria; afinal a eles não cabe o domínio da teoria, apenas utilizá-la e se beneficiar dela. Desta forma as capacidades discursivas foram ativadas.

Em "Compreensão" é que os alunos passaram para uma leitura minuciosa. O objetivo nesta etapa é levar os alunos a compreenderem o texto de modo macro; portanto perguntas escritas sobre cada uma das partes, e sobre a estrutura de entrevista ajudaram os alunos a chegar à compreensão geral necessária antes da detalhada. As capacidades de ação e discursiva é que foram acionadas neste momento.

Em "Desenvolvimento de Procedimentos de Leitura", que objetiva levar os alunos a uma compreensão detalhada dos textos, exercícios de 'Verdadeiro ou Falso' e 'Assinale a alternativa correta' foram elaborados para direcionar o raciocínio deles. Os mesmos foram dispostos de modo seqüenciado para que os alunos fossem estrategicamente guiados. Esta é a seção mais longa da unidade devido ao seu caráter de busca pormenorizada. A capacidade lingüístico-discursiva é que foi ativada.

Por fim, em "Consolidação", foram preparadas algumas perguntas para que os alunos refletissem a respeito do assunto 'guerra' não mais em um plano fictício, e sim real. O uso do gênero se deu pelo viés temático _ guerra _ e não mais formal (sinopse e entrevista). Os alunos expressaram sua opinião sobre o tema, e ainda compararam o gatilho das guerras de Tróia e do Iraque.

As questões para relacionar o tema à realidade não poderiam faltar no fechamento da unidade. Sem este tipo de atividade final, o trabalho ficaria descaracterizado, com pouca criticidade e relação com o mundo real, não justificando todos os passos até então realizados. Ao enfatizar-se a

necessidade das questões de confronto entre a ficção e a realidade, são as orientações resumidas nas palavras de Prabhu (apud CRISTOVÃO, 1999) que guiaram a elaboração deste trabalho, pois as mesmas pregam que o professor deve ajudar o aluno a entender o mundo no qual está inserido, para que ele reflita sobre acontecimentos e não apenas fique sabendo deles; portanto, sempre pense criticamente sobre os fatos que ocorrem em seu dia a dia. Por este motivo, todas as capacidades foram ativadas: de ação, discursiva e lingüístico-discursiva.

Creio que o trabalho consolida as premissas dos PCNs, pois os textos selecionados para compor a unidade didática são autênticos, trazem a língua na sua essência. "Palavra é enunciação de natureza social, está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (Bahktin, 1992). E também porque se caminhou no sentido de expor os alunos aos textos autênticos, independente das dificuldades que ocorreriam (e ocorreram de fato), no entanto, os objetivos foram alcançados apesar dos obstáculos:

"A prática de compreensão e produção textual parte do pressuposto de que língua se realiza no uso, nas práticas sociais; de que indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, através das ações sobre eles; é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possua em situações lingüisticamente significativas, situações de uso de fato" (BRASIL, 1998, p. 20).

4 Conclusão

Este trabalho originou-se de um questionamento a respeito do ensino de Língua Inglesa por meio dos Gêneros Textuais, panorama este encontrado no Estágio Curricular. A necessidade de reflexão, de estudo e de envolvimento, convenceu-me de que sua aplicação_ dos Gêneros _ faz ganhar em qualidade o ensino de língua seja ela qual for.

Conforme intenção inicial, foi investigado neste trabalho o conjunto didático “*Troy*”, este por sua vez concebido à luz do modelo de Gêneros Textuais como forma de comprovar a possibilidade da concretização da referida teoria.

O fato deste material ter sido elaborado e desenvolvido com relativo sucesso, já seria um indicativo palpável de que os gêneros tem lugar assegurado no plano escolar. Porém fez-se necessário um aprofundamento mais qualitativo, para ser ainda mais enfática a comprovação da tese, ou seja, o papel desta análise foi o de servir como espécie de contraprova do que já foi testemunhado pelas aulas.

Como conclusão final, apontaria a importância de um olhar de mais atenção e carinho para o modelo didático proposto, pelo enriquecimento inegável que este impõe às aulas de línguas, estas infelizmente sub-aproveitadas em muitas realidades encontradas pelo país.

Referências Bibliográficas

BAHKTIN, Mikhail. Estética da Criação verbal. São Paulo, Martins Fontes. 1992.

BONINI, Adair. Ensino de Gêneros Textuais: A Questão das Escolhas Teóricas e Metodológicas. In: Trabalhos de Lingüística Aplicada. Campinas (SP): Jan/Jun 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de Linguagem. Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sócio- Discursivo. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

COSTA, Sérgio Roberto. A Construção de ‘Títulos’ em Gêneros Diversos: Um Processo Discursivo Polifônico e Plurissêmico. In ROJO, Roxane (org.) A Prática de Linguagem em Sala de Aula. Praticando os PCNs. São Paulo, Campinas: EDUC e Mercado de Letras, 2000.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores. In: MEURER, José Luiz. MOTTA-ROTH, Desirée. (org) Gêneros Textuais e Práticas discursivas: Subsídios para o Ensino de Linguagem. Bauru, São Paulo. EDUSC, 2002.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gênero Textual e Ensino de Línguas. In: Napdate. Junho/2002.

CRISTOVÃO, V. L. L. & E. L. NASCIMENTO. Modelos Didáticos de Gêneros: Questões Teóricas e Aplicadas. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. (org.) Gêneros Textuais: Teoria e Prática. Londrina: Moriá, 2004.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Critical Reading. In: SPRING CONFERENCE. 2003.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Dos PCNs à Sala de Aula: Uma Experiência de Transposição Didática. In: Trabalhos de Lingüística Aplicada. Campinas (SP) Jul/Dez 1999.

GAZOTTI, Maria Aparecida. Genres: An Alternative to ELT: New Routes. In: ESpecialist, 5, 1999.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org) O texto na Sala de Aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros Discursivos e Ensino de Língua Inglesa. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna. Rachel; BEZERRA, Maria. Auxiliadora. Gêneros Textuais & Ensino. 2ª, edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. Os Gêneros Escolares: Das práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. In: Revista Brasileira de Educação. Trad. Glaís Sales Cordeiro. no. 11, Mai/jun/jul/ago, 1999.

“Análise de Gênero”: Uma área, uma abordagem, uma Metodologia de Pesquisa?

Désirée Motta-Roth (UFSM)

Introdução

Os estudos da linguagem podem ser divididos em áreas de interesse. Por exemplo: há pesquisadores que enfocam a sintaxe gerativista e aqueles que adotam uma perspectiva sistêmico-funcionalista, há os que estudam o léxico sob a perspectiva da lexicologia ou alternativamente na abordagem da lingüística de corpus, há ainda os que enfocam o texto e o discurso sob a perspectiva da análise do discurso francesa ou da análise de gêneros. Nesses termos, a Análise de gêneros pode ser uma divisão, uma área dentro do imenso território dos estudos lingüísticos.

Se uma “área” acadêmica se define por um conjunto de preocupações compartilhadas por estudiosos que investigam um dado recorte da ciência, então a Análise de Gênero é uma “área”. A preocupação seria a de estudarmos o contexto da linguagem e a linguagem em seu contexto. Mas se “área” acadêmica se define por um sistema estrito de crenças teóricas, então já o conceito não se aplica, afinal, para Swales(1990, 2004), a Análise de Gênero parece estar restrita ao estudo de gêneros acadêmicos. No entanto, se Bakhtin entendeu que gênero é *qualquer* enunciado recorrente, se os filósofos da linguagem como Austin (1975) se preocuparam com a linguagem ordinária, e se a sociedade atual é complexa e definida por uma variedade de interações, ocupações, papéis, então analisar gênero é praticamente infundável enquanto houver vida humana se desenvolvendo em sociedade. Conforme tento argumentar neste artigo, há várias possibilidades teóricas e abordagens metodológicas, portanto talvez a Análise de Gênero não possa ser chamada de área.

Uma área, uma abordagem, uma metodologia?

Dois marcos são associados ao conceito de gênero nos estudos da linguagem: a *Retórica* de Aristóteles na antiguidade e *Os gêneros do discurso*

de Bakhtin a partir da década de 50. Aristóteles, dentre outras características, enfoca os âmbitos de uso da linguagem (para deliberar, para elogiar ou criticar e para julgar). Bakhtin (1986:60) caracteriza os gêneros como enunciados tendendo à padronização em termos de atos de fala, delimitados pela reação de cada interlocutor ao texto do outro, formulados em unidades que exploram exaustivamente o sentido intentado e que são reconhecidas como o querer-dizer dos participantes de uma dada prática discursiva.

Ao adotarmos definições como essas para nos referirmos à linguagem, elaboramos ou do fortalecemos uma abordagem nos estudos da linguagem. Por abordagem, entendo uma perspectiva sobre um dado fenômeno, uma forma de ver o mundo, o fenômeno e os problemas relacionados a ele. Uma abordagem é uma construção conjunta entre uma teoria geral, que tenta dar conta de fenômenos que se inscrevem em uma dada categoria, e uma teoria local, construída sob medida, para dar conta de uma situação específica que se quer investigar (Motta-Roth, 2005).

Ao longo da segunda metade do século XX, Autores como Todorov (1976), John Swales (1990) e os da chamada Escola Australiana de gêneros textuais (Cope & Kalantzis, 1999) têm encorajado a adoção do conceito de gênero em Lingüística Aplicada internacionalmente, especialmente como uma abordagem aos problemas do ensino de linguagem.

Para Swales (1990:26), gêneros são como expectativas discursivas, o modo como as coisas são feitas quando a linguagem é usada para articular as operações de um grupo social. Podemos usar metáforas para caracterizar o funcionamento da linguagem como gênero (Swales, 2004:61). Para Miller (1984:159), gêneros são ações que se realizam na linguagem, como interações “retóricas típicas com base em situações recorrentes” num determinado contexto de cultura. Bazerman (2005:101) vê gêneros como enquadres para nossas ações, formas de vida com relações particulares e modos de ser específicos no grupo social. Com base em leituras de vários autores, especialmente (Bakhtin, 1986, p.60), tento apreender a complexidade do conceito como:

linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humanas (...) atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas (Motta-Roth, 2005:181).

Gênero, nesses termos, é um fenômeno estruturador da "cultura", marcado pela "esfera de utilização da língua", pelo objetivo comunicativo, pelo conteúdo explorado (Bakhtin, 1986).

Pode-se dizer que todas as atividades humanas que são constituídas pela linguagem oral ou escrita e são institucionalizadas pela sua recorrência e significação na organização social, são também gêneros. A aula, o e-mail pessoal entre namorados, a entrevista de seleção para emprego, a declaração do imposto de renda ou um cartão de aniversário exemplificam essa questão.

Para Fairclough (2003), a análise de gênero é menos uma metodologia e mais uma abordagem ao estudo da linguagem, uma abordagem que propõe a análise do entorno social de um dado evento para se entender a linguagem que é usada. Na sociedade, os gêneros variam em seu grau de estabilidade e na sua terminologia e, portanto, é impossível prever um caminho, estabelecer passos metodológicos para o estudo da linguagem em termos de gêneros do discurso.

Na Sessão Coordenada 12, organizada por mim e minha colega Graciela Rabuske Hendges para o III Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, os trabalhos enfocam um leque variado de problemas de linguagem sob investigação, pois a sessão reúne pesquisas sobre gêneros textuais em contextos diversos.

As várias mídias são estudadas em termos dos gêneros que veiculam. Graciela Rabuske Hendges discute o gênero artigo acadêmico eletrônico e as noções de gênero textual e mídia eletrônica. Na mídia impressa, Francisco Osvanilson Dourado Veloso analisa o terrorismo como prática discursiva em uma história em quadrinhos na era bush. Maiza de Lavenère Bastos faz uma análise de elementos verbais e não-verbais no filme *Cidade dos sonhos*.

Patrícia Marcuzzo e Francieli Socoloski Rodrigues se concentram no contexto acadêmico e discutem procedimentos e categorias analíticas em análise de gênero a partir de artigos experimentais com foco no ensino de inglês para fins acadêmicos. Débora Marshall explora esse mesmo contexto acadêmico universitário associado à mídia eletrônica e examina a configuração

textual e contextual do gênero *home page* pessoal, enfocando as páginas veiculadas na www por pesquisadores da linguagem.

Gabriela Quatrin Marzari se dedica a explicitar um gênero “oculto”, a *entrevista de emprego* no contexto de cursos livres de línguas. Sua atenção se volta para os papéis desempenhados pelos participantes do evento – entrevistador/patrão e entrevistado/candidato ao emprego – e os temas relevantes que são debatidos e que caracterizam o perfil da escola, do mercado, do profissional, etc.

Em outra dimensão institucional, Valéria Iensen Bortoluzzi e Gisvaldo Araújo Silva estudam como os itens lingüísticos em posição temática e o apagamento do sujeito funcionam como mecanismos de construção de identidade social/profissional do juiz do supremo tribunal federal.

Com tal variedade de temas e âmbitos sociais, é possível pensarmos em Análise de Gênero como uma área uniforme? Talvez possamos identificar elementos recorrentes em qualquer estudo de linguagem que utilize o conceito de gênero como enfoque teórico.

Em função da complexidade de suas preocupações, pesquisadores envolvidos com Análise de Gênero talvez possam vê-la como uma abordagem ao estudo da linguagem. Uma abordagem que prevê a preocupação o contexto de situação enunciativa, que combina elementos tão variados quanto a atividade social em questão, seus objetivos e conseqüências, os papéis e as relações que se estabelecem entre os participantes dessa atividade (a interação) e a linguagem usada para mediar essa atividade e as relações entre esses interactantes (o texto).

Com a Figura 1, tento representar a inter-relação entre esses vários elementos de modo a dar uma idéia de quão complexa é a relação entre contexto e texto, entre linguagem e vida social, entre gênero e atividade social.

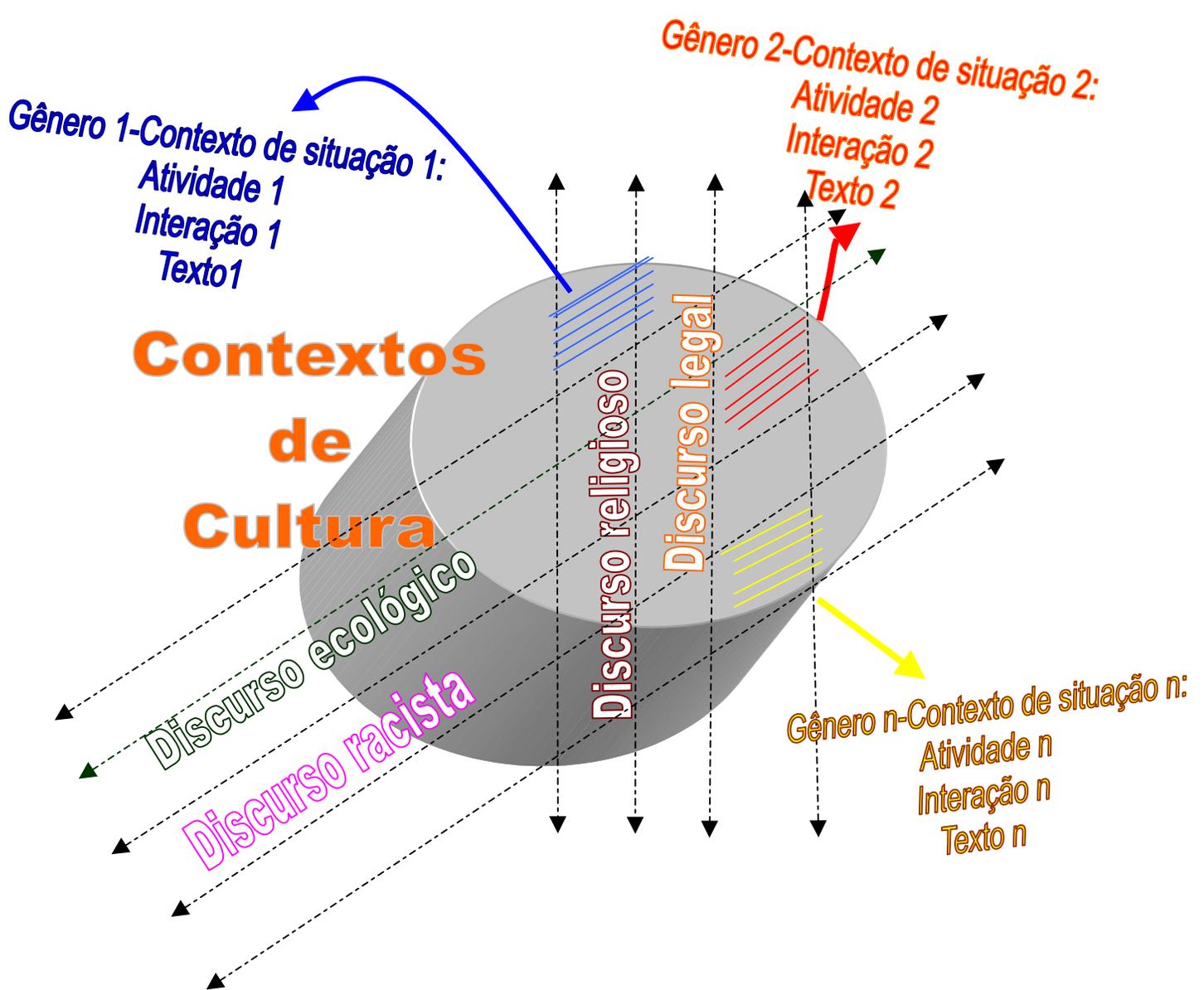


Figura 1 Gênero como a interação entre texto, atividade, interação (Motta-Roth, 2005:183).

Em vista da variedade de temas e âmbitos sociais descritos acima como o foco dos participantes desta Sessão Coordenada, é possível pensarmos em Análise de Gênero como uma metodologia uniforme? Metodologia de pesquisa pode ser definida como um conjunto de técnicas e estratégias que, por terem sido usadas recorrentemente a serviço de pesquisadores (com maior ou menor sucesso), se estabilizaram como um procedimento a ser aplicado e seguido. Embora haja vários pontos em comum nas pesquisas mencionadas no presente artigo, a rigor é impossível identificar uma metodologia única utilizada pelos vários autores.

Podemos enunciar questionamentos que dirigem o foco da pesquisa para as práticas sociais e o papel do gênero no contexto institucional, tais como: 1. Qual a relevância do gênero para o contexto? Ele ajuda a definir esse contexto? Como?, 2. Com que frequência, as pessoas se engajam nesse gênero para interagir socialmente?, 3. Que papéis são desempenhados pelos participantes dessa interação?, 4. Qual(ais) o(s) objetivo(s) dos participantes dessa interação, i.e. por que lêem/ouvem ou escrevem/falam?, 5. Que resultados ou efeitos são pretendidos/causados? Ou 6. Quais são as características de uma interação bem sucedida nesse contexto?

Alternativamente, podemos enunciar questionamentos que dirigem o foco da pesquisa para as práticas discursivas e o texto, especificamente sobre seu *conteúdo e organização*, tais como: 1. Qual é a extensão? Como é dividido? As tomadas de turno se alternam?, 2. A que campo semântico o texto remete? Que estágios textuais são frequentemente encontrados?, 3. Que modalidade(s) retórica(s) é(são) mais característica(s) do gênero: narração, avaliação, descrição, etc.?, 4. Que recursos de metadiscorso são usados? Ou 5. Que texto pode ser considerado como mais representativo do contexto, i.e. do que está acontecendo?

Talvez, em alguns anos, tenhamos pesquisas em número e contextos suficientes para definirmos uma metodologia mais consistente. Por enquanto, é possível que só nos reste discutir as perguntas a serem feitas na situação de pesquisa e contar com a perspectiva êmica dos participantes dos contextos estudados para nos auxiliar a desvendar o papel constitutivo da linguagem nas várias situações de comunicação, nos vários gêneros que estruturam a vida na sociedade contemporânea.

Bibliografia:

- ARISTOTLE. (1991). *On Rhetoric: A theory of civic discourse*. New York: Oxford University Press.
- AUSTIN, J. L. [1962] 1975. *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BAKHTIN, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- COPE, B. & M. KALANTZIS. (Eds.) (1999) *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press,

- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge.
- MILLER, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, **70**: 151-67.
- MOTTA-ROTH, D. (2005). Questões de metodologia em análise de gêneros. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, K. S. Brito (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. (Volume com as conferências apresentadas durante o II SIGET - Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais, realizado em União da Vitória, nos dias 05 e 06 de agosto de 2004.) Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, p. 179-202..
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TODOROV, T. (1976). The origin of genres. *New Literary History*, **6**:159-70.

**“Análise de Gênero”:
Uma área, uma abordagem, uma Metodologia de Pesquisa?**

Désirée Motta-Roth (UFSM)

Introdução

Os estudos da linguagem podem ser divididos em áreas de interesse. Por exemplo: há pesquisadores que enfocam a sintaxe gerativista e aqueles que adotam uma perspectiva sistêmico-funcionalista, há os que estudam o léxico sob a perspectiva da lexicologia ou alternativamente na abordagem da lingüística de corpus, há ainda os que enfocam o texto e o discurso sob a perspectiva da análise do discurso francesa ou da análise de gêneros. Nesses termos, a Análise de gêneros pode ser uma divisão, uma área dentro do imenso território dos estudos lingüísticos.

Se uma “área” acadêmica se define por um conjunto de preocupações compartilhadas por estudiosos que investigam um dado recorte da ciência, então a Análise de Gênero é uma “área”. A preocupação seria a de estudarmos o contexto da linguagem e a linguagem em seu contexto. Mas se “área” acadêmica se define por um sistema estrito de crenças teóricas, então já o conceito não se aplica, afinal, para Swales(1990, 2004), a Análise de Gênero parece estar restrita ao estudo de gêneros acadêmicos. No entanto, se Bakhtin entendeu que gênero é *qualquer* enunciado recorrente, se os filósofos da linguagem como Austin (1975) se preocuparam com a linguagem ordinária, e se a sociedade atual é complexa e definida por uma variedade de interações, ocupações, papéis, então analisar gênero é praticamente infundável enquanto houver vida humana se desenvolvendo em sociedade. Conforme tento argumentar neste artigo, há várias possibilidades teóricas e abordagens metodológicas, portanto talvez a Análise de Gênero não possa ser chamada de área.

Uma área, uma abordagem, uma metodologia?

Dois marcos são associados ao conceito de gênero nos estudos da linguagem: a *Retórica* de Aristóteles na antiguidade e *Os gêneros do discurso*

de Bakhtin a partir da década de 50. Aristóteles, dentre outras características, enfoca os âmbitos de uso da linguagem (para deliberar, para elogiar ou criticar e para julgar). Bakhtin (1986:60) caracteriza os gêneros como enunciados tendendo à padronização em termos de atos de fala, delimitados pela reação de cada interlocutor ao texto do outro, formulados em unidades que exploram exaustivamente o sentido intentado e que são reconhecidas como o querer-dizer dos participantes de uma dada prática discursiva.

Ao adotarmos definições como essas para nos referirmos à linguagem, elaboramos ou do fortalecemos uma abordagem nos estudos da linguagem. Por abordagem, entendo uma perspectiva sobre um dado fenômeno, uma forma de ver o mundo, o fenômeno e os problemas relacionados a ele. Uma abordagem é uma construção conjunta entre uma teoria geral, que tenta dar conta de fenômenos que se inscrevem em uma dada categoria, e uma teoria local, construída sob medida, para dar conta de uma situação específica que se quer investigar (Motta-Roth, 2005).

Ao longo da segunda metade do século XX, Autores como Todorov (1976), John Swales (1990) e os da chamada Escola Australiana de gêneros textuais (Cope & Kalantzis, 1999) têm encorajado a adoção do conceito de gênero em Lingüística Aplicada internacionalmente, especialmente como uma abordagem aos problemas do ensino de linguagem.

Para Swales (1990:26), gêneros são como expectativas discursivas, o modo como as coisas são feitas quando a linguagem é usada para articular as operações de um grupo social. Podemos usar metáforas para caracterizar o funcionamento da linguagem como gênero (Swales, 2004:61). Para Miller (1984:159), gêneros são ações que se realizam na linguagem, como interações “retóricas típicas com base em situações recorrentes” num determinado contexto de cultura. Bazerman (2005:101) vê gêneros como enquadres para nossas ações, formas de vida com relações particulares e modos de ser específicos no grupo social. Com base em leituras de vários autores, especialmente (Bakhtin, 1986, p.60), tento apreender a complexidade do conceito como:

linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humanas (...) atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas (Motta-Roth, 2005:181).

Gênero, nesses termos, é um fenômeno estruturador da "cultura", marcado pela "esfera de utilização da língua", pelo objetivo comunicativo, pelo conteúdo explorado (Bakhtin, 1986).

Pode-se dizer que todas as atividades humanas que são constituídas pela linguagem oral ou escrita e são institucionalizadas pela sua recorrência e significação na organização social, são também gêneros. A aula, o e-mail pessoal entre namorados, a entrevista de seleção para emprego, a declaração do imposto de renda ou um cartão de aniversário exemplificam essa questão.

Para Fairclough (2003), a análise de gênero é menos uma metodologia e mais uma abordagem ao estudo da linguagem, uma abordagem que propões a análise do entorno social de um dado evento para se entender a linguagem que é usada. Na sociedade, os gêneros variam em seu grau de estabilidade e na sua terminologia e, portanto, é impossível prever um caminho, estabelecer passos metodológicos para o estudo da linguagem em termos de gêneros do discurso.

Na Sessão Coordenada 12, organizada por mim e minha colega Graciela Rabuske Hendges para o III Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, os trabalhos enfocam um leque variado de problemas de linguagem sob investigação, pois a sessão reúne pesquisas sobre gêneros textuais em contextos diversos.

As várias mídias são estudadas em termos dos gêneros que veiculam. Graciela Rabuske Hendges discute o gênero artigo acadêmico eletrônico e as noções de gênero textual e mídia eletrônica. Na mídia impressa, Francisco Osvaldo Dourado Veloso analisa o terrorismo como prática discursiva em uma história em quadrinhos na era bush. Maiza de Lavenère Bastos faz uma análise de elementos verbais e não-verbais no filme *Cidade dos sonhos*.

Patrícia Marcuzzo e Francieli Socoloski Rodrigues se concentram no contexto acadêmico e discutem procedimentos e categorias analíticas em análise de gênero a partir de artigos experimentais com foco no ensino de inglês para fins acadêmicos. Débora Marshall explora esse mesmo contexto acadêmico universitário associado à mídia eletrônica e examina a configuração

textual e contextual do gênero *home page* pessoal, enfocando as páginas veiculadas na www por pesquisadores da linguagem.

Gabriela Quatrin Marzari se dedica a explicitar um gênero “oculto”, a *entrevista de emprego* no contexto de cursos livres de línguas. Sua atenção se volta para os papéis desempenhados pelos participantes do evento – entrevistador/patrão e entrevistado/candidato ao emprego – e os temas relevantes que são debatidos e que caracterizam o perfil da escola, do mercado, do profissional, etc.

Em outra dimensão institucional, Valéria Iensen Bortoluzzi e Gisvaldo Araújo Silva estudam como os itens lingüísticos em posição temática e o apagamento do sujeito funcionam como mecanismos de construção de identidade social/profissional do juiz do supremo tribunal federal.

Com tal variedade de temas e âmbitos sociais, é possível pensarmos em Análise de Gênero como uma área uniforme? Talvez possamos identificar elementos recorrentes em qualquer estudo de linguagem que utilize o conceito de gênero como enfoque teórico.

Em função da complexidade de suas preocupações, pesquisadores envolvidos com Análise de Gênero talvez possam vê-la como uma abordagem ao estudo da linguagem. Uma abordagem que prevê a preocupação o contexto de situação enunciativa, que combina elementos tão variados quanto a atividade social em questão, seus objetivos e conseqüências, os papéis e as relações que se estabelecem entre os participantes dessa atividade (a interação) e a linguagem usada para mediar essa atividade e as relações entre esses interactantes (o texto).

Com a Figura 1, tento representar a inter-relação entre esses vários elementos de modo a dar uma idéia de quão complexa é a relação entre contexto e texto, entre linguagem e vida social, entre gênero e atividade social.

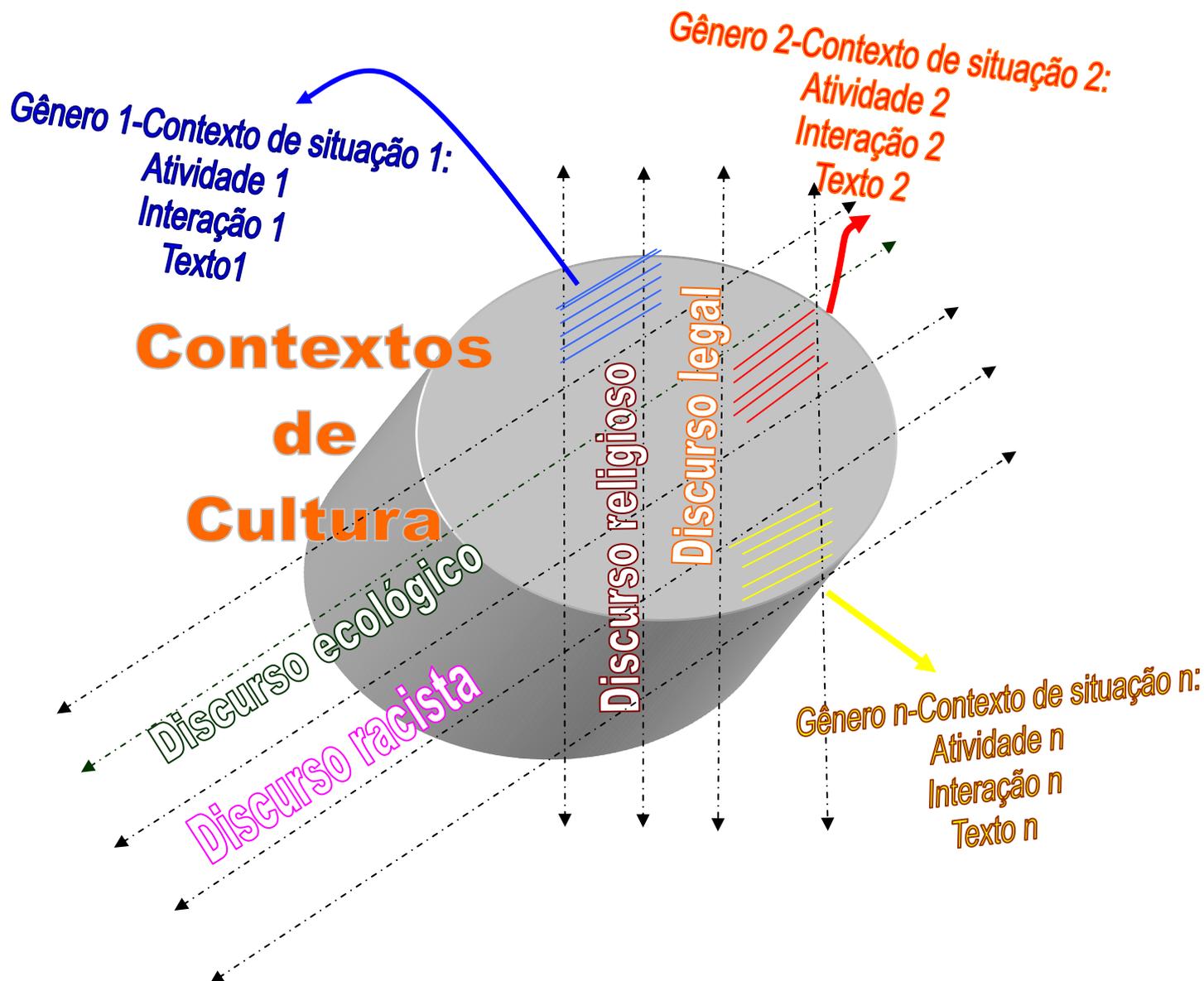


Figura 1 Gênero como a interação entre texto, atividade, interação (Motta-Roth, 2005:183).

Em vista da variedade de temas e âmbitos sociais descritos acima como o foco dos participantes desta Sessão Coordenada, é possível pensarmos em Análise de Gênero como uma metodologia uniforme? Metodologia de pesquisa pode ser definida como um conjunto de técnicas e estratégias que, por terem sido usadas recorrentemente a serviço de pesquisadores (com maior ou menor sucesso), se estabilizaram como um procedimento a ser aplicado e seguido. Embora haja vários pontos em comum nas pesquisas mencionadas no presente artigo, a rigor é impossível identificar uma metodologia única utilizada pelos vários autores.

Podemos enunciar questionamentos que dirigem o foco da pesquisa para as práticas sociais e o papel do gênero no contexto institucional, tais como: 1.

Qual a relevância do gênero para o contexto? Ele ajuda a definir esse contexto? Como?, 2. Com que frequência, as pessoas se engajam nesse gênero para interagir socialmente?, 3. Que papéis são desempenhados pelos participantes dessa interação?, 4. Qual(ais) o(s) objetivo(s) dos participantes dessa interação, i.e. por que lêem/ouvem ou escrevem/falam?, 5. Que resultados ou efeitos são pretendidos/causados? Ou 6. Quais são as características de uma interação bem sucedida nesse contexto?

Alternativamente, podemos enunciar questionamentos que dirigem o foco da pesquisa para as práticas discursivas e o texto, especificamente sobre seu *conteúdo e organização*, tais como: 1. Qual é a extensão? Como é dividido? As tomadas de turno se alternam?, 2. A que campo semântico o texto remete? Que estágios textuais são frequentemente encontrados?, 3. Que modalidade(s) retórica(s) é(são) mais característica(s) do gênero: narração, avaliação, descrição, etc.?, 4. Que recursos de metadiscorso são usados? Ou 5. Que texto pode ser considerado como mais representativo do contexto, i.e. do que está acontecendo?

Talvez, em alguns anos, tenhamos pesquisas em número e contextos suficientes para definirmos uma metodologia mais consistente. Por enquanto, é possível que só nos reste discutir as perguntas a serem feitas na situação de pesquisa e contar com a perspectiva êmica dos participantes dos contextos estudados para nos auxiliar a desvendar o papel constitutivo da linguagem nas várias situações de comunicação, nos vários gêneros que estruturam a vida na sociedade contemporânea.

Bibliografia:

- ARISTOTLE. (1991). *On Rhetoric: A theory of civic discourse*. New York: Oxford University Press.
- AUSTIN, J. L. [1962] 1975. *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BAKHTIN, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- COPE, B. & M. KALANTZIS. (Eds.) (1999) *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press,
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge.

- MILLER, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, **70**: 151-67.
- MOTTA-ROTH, D. (2005). Questões de metodologia em análise de gêneros. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, K. S. Brito (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. (Volume com as conferências apresentadas durante o II SIGET - Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais, realizado em União da Vitória, nos dias 05 e 06 de agosto de 2004.) Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, p. 179-202..
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TODOROV, T. (1976). The origin of genres. *New Literary History*, **6**:159-70.

ESFERAS DE CIRCULAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO UNIVERSO DA ALFABETIZAÇÃO DE
ADULTOS

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

barbaraolimpia@yahoo.com.br

Fone (86) 9452-0629

Rua Joel da Cunha Mendes, 1066, Bloco **C**, Ap. 303

Residencial Monte Castelo

Bairro Monte Castelo, CEP 64017-260, Teresina PI

Aluna do Progr. de Pós-graduação em Lingüística da Univ. Fed. do Ceará doutoranda e bolsista
do CNPq

Professora da Universidade Estadual do Piauí - UESPI

ESFERAS DE CIRCULAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO UNIVERSO DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Bárbara Olímpia Ramos de Melo¹

RESUMO

Este estudo inscreve-se na linha teórica da Análise dos Gêneros, tendo uma interface com letramento e com ensino, uma vez que permite discutir as relações entre a análise dos gêneros, o letramento e as esferas comunicativas. Os principais referenciais teóricos são Bakhtin (2000), Bonini (2001), Meurer (2000), Rojo (1998), Schneuwly e Dolz (1999) e Soares (2000). O trabalho analisa como os alfabetizadores tratam as esfera comunicativas dos alunos no que se refere ao ensino dos gêneros textuais e faz um levantamento das gêneros presentes nas esferas comunicativas dos alunos.

ABSTRACT

This study enrolls in the theoretical field of the Analysis of Genders, comprising an interface with literacy and teaching, once it allows to discuss the relations among the analysis of gender, literacy and the communicative spheres. The main theoretical referentials are Bakhtin (2000), Bonini (2001), Meurer (2000), Rojo (1998), Schneuwly and Dolz (1999) and Soares (2000). This work analyses how the alphabetizers deal with the communication spheres of the students related to the teaching of the textual genders and it surveys the genders presented in the communicative spheres of the students.

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com a aprendizagem da língua escrita não é exclusiva do campo das políticas públicas, mas também da educação lingüística, posto que a plena cidadania não é atingida pelo simples domínio do código lingüístico, mas, sim, com o domínio dos gêneros textuais, principalmente os secundários e públicos, que são, geralmente, escritos.

¹ Aluna do Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará - doutoranda.

Bolsista do CNPq

Professora da Universidade Estadual do Piauí

Em se tratando de alfabetização, esse domínio refere-se ao uso que as pessoas fazem desses gêneros, atendendo às demandas comunicativas do grupo de que fazem parte, principalmente em contextos de usos da escrita. Seria o que chamamos, neste trabalho, de letramento.

A definição de gênero proposta nesta pesquisa é aquela colocada por Bakhtin (2000) e adotada por diversos estudiosos do Brasil preocupados com essa questão, principalmente com os aspectos referentes ao ensino da língua escrita, como, por exemplo, Meurer (2000), Araújo (2000), Barbosa (2001), Viana (2001), Bonini (2001), Koch (2002), Marcuschi (2002) e Dionísio e Bezerra (2002).

Conforme Bakhtin (2000) os gêneros textuais são enunciados relativamente estáveis, determinados pelas esferas de comunicação e caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional.

Sendo assim, à luz dessas questões já explicitadas, desenvolvemos nosso estudo acerca dos gêneros textuais e das esferas comunicativas na alfabetização de jovens e adultos. Reiteramos que, em linhas gerais, objetivamos analisar o tratamento dado aos gêneros textuais em contextos de alfabetização de jovens e adultos, no município de Teresina-PI.

2. O que dizem os alfabetizadores

Nesta seção analisamos as respostas dos alfabetizadores ao questionário por eles respondidos.

TABELA 01 – Atividade escrita proposta pelo alfabetizador nas atividades de produção de texto.

Tipo de escrita	INDICAÇÕES
Avisos	05
Bilhetes	06
Cartas	12
Contos	03
Convites	09

Descrição	04
Dissertação	01
Exposição	01
Fábulas	01
Listas	16
Narração	02
Notícias de jornal	07
Poesias	08
Receita de bolo	11
Relatos pessoais	14

Comentaremos somente aquelas ocorrências que foram citadas até cinco vezes ou então aquelas que, por algum motivo, sejam consideradas relevantes para esta pesquisa.

Analisando a tabela 01, podemos verificar que o gênero textual mais solicitado pelos alfabetizadores são as listas. Interessante observar que as listas não aparecem em nenhuma das atividades de produção de texto do livro didático, mas aparecem várias vezes em outras atividades do livro didático adotado na turma (Viver, aprender²), principalmente nas atividades denominadas pelos autores como atividades de escrita e/ou exercícios escritos. Um aspecto bastante curioso e positivo é o fato de, mesmo o livro didático tratando da produção de listas como mera atividade para exercitar a escrita, os alfabetizadores a praticam como atividade de produção de um gênero textual.

O relato pessoal aparece como o segundo gênero mais solicitado pelos alfabetizadores. Esse dado aproxima-se da informação correspondente no livro didático, ou seja, o gênero textual mais solicitado nas atividades de produção de texto presentes no livro didático são os relatos pessoais.

O próximo mais solicitado são as cartas. Fizemos a observação de que os autores, apesar de apresentarem modelos variados de cartas, não solicitam a produção de nenhuma. Já

² VÓVIO, Claudia Lemos e MANSSUTI, Maria Amábile (coord.) Viver, aprender - educação de jovens e adultos. 2ª edição. São Paulo: Global, 2002. (Ação Educativa).

os alfabetizadores, mais uma vez extrapolando o livro didático, dizem que solicitam a produção de cartas. Isso confirma aquilo que Molina (1988) já defende: o livro não deve ser o único norteador da ação docente, mas sim um dos meios para obtenção dos objetivos didáticos.

Em seguida aparecem as receitas culinárias, que também foi um gênero textual solicitado nas atividades de produção de texto do livro didático e que aparece nas demais atividades do livro didático.

Em seguida, aparece o convite, que não foi solicitado em nenhuma das atividades do livro didático, sejam as de produção de textos ou as demais. Esse fato mostra o descompasso entre as expectativas de aprendizagem dos alunos e aquilo que a escola se propõe a ensinar. A respeito disso, Bonini (2001) considera que um dos critérios para nortear a ação docente, no que se refere aos gêneros a serem trabalhados na escola, é a possibilidade de o ensino atender aos objetivos pessoais e a adequação, dentre outros aspectos, aos gostos e vivências dos alunos.

Logo a seguir, foi indicado o poema, que não foi solicitado nas atividades de produção de texto do livro didático, apesar da abundância com que aparece nas demais atividades do livro.

A seguir vem a notícia de jornal, que também não foi solicitada em nenhuma das atividades de produção de texto do livro didático. Entretanto em uma das unidades do módulo 4, no tópico 'um pouco mais de língua portuguesa', os jornais escritos são tema de algumas atividades, mas nenhuma delas sugere a produção de notícias jornalísticas e de nenhum outro gênero textual presente nos jornais. Interpretamos que essa postura dos autores e dos alfabetizadores mais uma vez pode respaldar uma concepção preconceituosa, pois supõem que os alfabetizados não sejam capazes de produzir um gênero textual secundário, que tem uma esfera de circulação pública e abrangente.

Ainda sobre jornais, parece-nos que o livro didático trata o jornal como se fosse um gênero e não um suporte. Sobre esta questão vimos que a proposta curricular também faz a mesma confusão. Esta confusão pode gerar uma desastrosa prática em sala de aula, uma vez que não dá, por exemplo, para caracterizar conteúdo temático, estilo e construção

composicional, que são características típicas de cada gênero. Podemos ilustrar com gêneros como editorial e horóscopo, ambos presentes nos jornais e com características muito distintas.

Verificamos que os alfabetizadores ainda confundem as seqüências textuais com os gêneros textuais. Oito deles afirmaram que solicitam a produção das seqüências, sendo que quatro deles solicitaram a seqüência descritiva; dois, a narrativa, um solicitou a dissertativa e um propôs a expositiva.

A tabela a seguir mostra os critérios considerados pelo alfabetizador ao propor uma atividade de produção de texto.

TABELA 02 – Critérios utilizados, pelos professores, na solicitação das atividades de escrita a serem produzidas pelos alunos

Critério/ recurso	Ocorrências
Uso de debates e gravuras	03
Descrição das características pessoais	01
Uso de notícias de jornal como pretexto	01
Conteúdos do dia a dia	04
Produção de texto para exercitar a escrita	01
Uso de textos cujos modelos já sejam comuns aos alunos	01
A extensão do texto, ou seja, partem de textos menores para os maiores	01
Só propõem a produção de texto para os alunos que já lêem convencionalmente	01
Discussão do tema	01
Sondagem do tema que interessa aos alunos	01
Reescrita de textos já conhecidos	01
Datas comemorativas	01
Temas relacionados aos conteúdos das unidades	01
Textos de forma livre	01
Cópias	01

O objetivo desse item foi verificar se os alfabetizadores, ao propor uma atividade de produção de texto, consideram as esferas comunicativas, conforme Bakhtin (2000), dos alunos; e/ou se levam em consideração os seguintes aspectos defendidos por Bonini (2001): as vivências, os gostos e grau de maturidade dos alunos.

Ao explicarmos a questão para os alfabetizadores tivemos a intenção de deixar claro que gostaríamos de saber os critérios, mas parece que não nos fizemos claros o bastante, pois eles confundiram critérios com recursos. Apesar do equívoco, comentaremos todos aqueles aspectos que julgarmos relevantes para este estudo.

O critério mais citado pelos professores ao proporem uma atividade de produção de texto é o conteúdo, isto é, que seja um conteúdo do cotidiano. Verificamos nesta pesquisa aquilo que Viana (2001) também constatou: os professores preocupam-se muito mais com o conteúdo temático dos textos a serem produzidos pelos alunos em sala de aula do que como esses conteúdos serão expostos, a quem serão ditos, por que serão ditos e na forma de que gêneros textuais serão escritos. Esse fato mostra que as orientações do manual do professor, que também enfatizam bastante o conteúdo, podem ter influenciado os professores neste item.

O segundo item mais citado foi o uso de gravuras e debates como pretextos. É claro que para escrevermos algo temos que saber o que vamos escrever e as discussões acerca do assunto podem ajudar a sistematizar as idéias e a chegar a conclusões mais gerais, entretanto volta-se a priorizar o conteúdo em detrimento das demais condições de produção textual.

Ainda a respeito das gravuras, o professor não deixou claro de que forma elas podem servir de critério para a sugestão de uma atividade de produção de texto. Talvez elas sejam utilizadas somente como ilustradoras para o conteúdo, como já discutimos no parágrafo anterior ou como um recurso de motivação para escrita, que é algo muito presente nas cartilhas infantis.

Consolidando uma preocupação principalmente com o conteúdo temático, aparecem os seguintes critérios: discussão do tema, sondagem do tema que interessa aos alunos, datas comemorativas e temas relacionados aos conteúdos das unidades.

De todos os itens citados, acreditamos que o mais preocupante foi o exercitar a escrita, pois retrata uma visão de língua muito nefasta, desprovida de sua função maior, que é a de proporcionar a interação entre as pessoas. Ou, lembrando as reflexões de Costa (1999:05), que defende que o processo de aprendizagem da escrita deve ser visto como a construção de uma nova prática social que se torna uma atividade discursiva autônoma.

Também muito preocupante foi a afirmação de que os professores partem de textos menores para os maiores, pois permite inferir uma concepção de alfabetização que é aditiva, em que os alfabetizados primeiro aprendem as letras, depois as sílabas, depois as

palavras, depois frase, depois textos menores, depois textos maiores etc., ou seja, como se a aprendizagem da escrita fosse só uma técnica de codificação, que parte do menor para o maior. Até compreendemos a preocupação dos professores em não trabalhar algo com os alunos que eles não sejam ainda capazes de compreender, entretanto não é a extensão de um texto que irá determinar a complexidade do mesmo, bem como textos extensos podem fazer parte das esferas comunicativas dos alunos e estes podem ter necessidade e interesse em aprendê-los.

A concepção de alfabetização anteriormente apresentada assemelha-se à concepção presente em alguns trechos da proposta curricular em que seria proposto aos alfabetizados a produção de historietas, redigir instruções de procedimentos simples, preencher formulários simples, responder questionários curtos. Mais uma vez enfatizamos, será que só são esses textos 'simples' e 'curtos', permeiam as esferas comunicativas dos alunos adultos, já com tanta experiência de vida? O que deveria estar em jogo não é tamanho, nem simplicidade dos textos, mas sim a presença ou não deles nas esferas comunicativas dos alfabetizados. Pois é a partir da importância e da presença de determinados gêneros nas demandas comunicativas do aluno que se devem selecionar aqueles gêneros textuais que serão prioritariamente trabalhados na escola. Mais uma vez citamos Bakhtin (2000:279), que enfatiza: todas as esferas de atividade humana por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.

Ainda acerca de alguns princípios relevantes que devem nortear o trabalho com a escrita a partir dos gêneros textuais, Bonini (2001) os sintetiza da seguinte maneira: construção de uma ação de linguagem coerente com a realidade e com os objetivos pessoais dos alunos, comparação entre os recursos de linguagem já aprendidos e aqueles que ainda serão aprendidos e coerência entre aquilo que é ensinado e as capacidades cognitivas, vivências, gostos e grau de maturidade dos alunos.

3. E os alfabetizados...

O primeiro item que foi considerado nos questionários respondidos pelos alunos foi referente aos textos que circulam nas esferas comunicativas onde eles interagem, que estão colocados na tabela a seguir.

TABELA 03 – Textos mais presentes nas diversas esferas comunicativas

dos alfabetizandos

GÊNEROS	TRABALHO	FAMÍLIA	LAZER	IGREJA	OUTROS
Orçamento	01				
Horóscopo	01				
Tabela de preços	01				
Rótulos	01				
Letreiro de ônibus	01				
Carteira de Habilitação	01				
Textos escritos no quadro de giz	01				
Problemas Matemáticos	01				
Informes do trabalho	01				
Anotações da Carteira de Trabalho	01				
Normas de Segurança do Trabalho	01				
Receitas Médicas		01			
Boletos Bancários		05			
Revistas		04			
Bulas		02			
Rótulos		02			
Encartes de CD		01			
Letras de Musica		01			
Bíblia		02		03	
Liturgia de Missa		01			
Receitas culinárias		01			
Calendários		01			
Jornal		01			
Carta		01			
Cardápio			4		
Roteiros de missa				2	
Folhetos em Geral					1
Não responderam	02	01	5	2	8

Ao investigarmos os textos que mais circulam nas esferas comunicativas dos alunos percebemos que não é tão grande a variedade de gêneros textuais com os quais os alunos interagem. Entretanto isso pode ser um dado não muito fiel, pois se é difícil, segundo Barbosa (2001), para os profissionais da educação designarem alguns gêneros, imaginemos então para essas pessoas que têm bem menos experiências com texto escritos do que os educadores.

É importante comentarmos que mais da metade dos sujeitos investigados afirma não ter atividade nenhuma de lazer, e aqueles que afirmam ter citam sempre eventos ligados a

alimentação que talvez nem seja necessariamente um lazer. Com isso retomamos aqueles itens que Oliveira (2001) elencou, como caracterizadores do aluno de educação de jovens e adultos, quais sejam: a condição de não-criança, a condição de excluídos da escola e a condição de membro de um grupo social definido, que é geralmente privado de atividades de lazer. Na esfera comunicativa do trabalho, observamos que todos os gêneros citados só têm uma ocorrência, talvez porque, com exceção das donas de casa, cada um dos sujeitos investigados possui atividade profissional diferente, conforme explicitado na metodologia.

Ainda sobre a esfera comunicativa do trabalho, à qual se agrega o maior número de gêneros textuais, cumpre destacar que nenhum dos citados pelos alunos está presente nas atividades do livro didático, nem nas atividades citadas pelos alfabetizadores. Percebemos, então, um grande descompasso entre aqueles textos com que os alfabetizados interagem e aqueles presentes nas atividades escolares.

Sabemos da impossibilidade de contemplar todos os gêneros que podem circular nas esferas comunicativas de trabalho dos aprendizes, entretanto não é difícil fazer uma previsão quando já se sabe que a grande maioria desses alunos tem condições sócio-econômicas semelhantes. Portanto, tanto professores quanto autores de livros didáticos teriam condições de prever e trabalhar em sala de aula os gêneros mais comuns às esferas comunicativas dos alunos.

4. Referências bibliográficas

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Análise de gêneros: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. IN. FORTKAMP, Mailce Borges Mota e TOMITCH, Leda Maria Braga. *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000 (p. 185 a 200).

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva para o ensino da língua portuguesa*. Tese de doutorado, PUC-SP, São Paulo, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BONINI, Adair. *Ensino de gêneros textuais: a questão de escolhas teóricas e metodológicas*. Trabalhos em lingüística aplicada - nº 37. Campinas: janeiro/junho 2001 (p. 7 a 23).

COSTA, Sérgio Roberto. A apropriação dos gêneros discursivos na escola: contribuição ao ensino/aprendizado da língua materna. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*, Florianópolis, 1999.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Ana Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 (p. 19 a 36).

MEURER, José Luiz. O conhecimento dos gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. IN. FORTKAMP, Mailce Borges Mota e TOMITICH, Leda Maria Braga. *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000 (p. 149 a 166).

MOLINA, Olga. *Quem engana quem? Professor X livro didático*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. IN. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras* - Campinas, SP: Mercado das Letras (coleção Leituras no Brasil), 2001(p.15 a 44).

ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (coleção letramento, educação e sociedade).

SCHNEUWLY, Bernad e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista brasileira de educação*. maio, junho, julho e agosto/1999, nº 11 (p. 27 a 40).

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIANA, Úrsula Maria Pereira. *Gêneros textuais e a produção escrita na escola*. 2001. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ANÁLISE RETÓRICO-CRÍTICA DO GÊNERO MIDIÁTICO OPINATIVO NO JORNALISMO IMPRESSO

Maria Francisca Oliveira Santos
CESMAC - CISE

RESUMO - - *Este trabalho está centrado na análise dos aspectos retóricos e críticos do gênero jornalístico opinativo impresso, com especial atenção para a crônica. Teve como principal objetivo mostrar a importância do gênero mencionado, na mídia impressa, visando à divulgação do conhecimento no meio acadêmico. Buscou-se a fundamentação teórica em Meurer (2002), Marcuschi, (2002), Souza (2003), Brandão (2001), Breton (1999), dentre outros. As análises indicaram que esse gênero transmite conhecimentos, instaura identidades e estabelece as relações sociais. Além disso, trata-se de um gênero ligado ao cotidiano das pessoas e das instituições, inspirando-se nelas, muitas vezes, para criticá-las, positiva ou negativamente.*

PALAVRAS-CHAVE:

Gênero jornalístico midiático – Domínio discursivo – Crônica – Cotidiano das pessoas

ABSTRACT:

This paper is centered in the analysis of the rhetorical and critical aspects of the opinative gender in the press media, with a special attention to the chronicle. Its main goal was to point the importance of the formerly refereed gender, in the press media, targeting a dissemination of knowledge in the academic world. We searched our theoretical basis in Meurer (2002), Marcuschi (2002), Souza (2003), Brandão (2001), Breton (1999), among others. The analysis pointed out that this gender could transmit knowledge, create identity and can establish relations found in the society. Beyond that ,the chronicle is a gender connected to the quotidian of people, searching for inspiration on them, most f the times, criticizing them, positively or negatively

KEY-WORDS:

Press media – social relations – chronicle – quotidian of the people

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Este trabalho volta-se especificamente para o estudo do gênero opinativo crônica, como amostragem e forma de delimitação temática. O material que constituiu o *corpus* da pesquisa proveio de crônicas retiradas de um jornal de circulação diária da cidade de Maceió-Alagoas. Desse modo, retiraram-se crônicas de quatro jornais dos dias de maior tiragem e mais quatro de maneira aleatória, constituindo um total de oito crônicas para análise, as quais têm os seguintes títulos: *A bela liturgia* - 16/03/2004, *Criatura importante* - 07/03/2004, *Solidariedade* - 07/03/2004, *Exemplo* - 06/03/2004, *Morte súbita* - 06/03/2004, *Pesquisas* - 12/03/2004, *Elas* - 10/03/2004 e *O bicho, o bicho e a mega* - 18/03/2004.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica pelo fato de observar a linguagem em suas formas de uso na comunidade lingüística. A pesquisa caracteriza-se como de cunho

qualitativo, uma vez que foi adotada a "orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo predeterminado, como na pesquisa quantitativa" (Moreira, 2002, p. 57).

2. Os pontos teóricos da pesquisa

Neste trabalho, os gêneros textuais são fenômenos históricos, que contribuem para estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, caracterizando-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados não só a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como à relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação às inovações tecnológicas.

Essa visão parte do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser através de algum gênero. Nesse sentido, há de se distinguir a expressão *gênero textual* de *tipo textual*. Este último é usado para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, além de outras.

A expressão *gênero textual* é utilizada como uma noção de certa forma um pouco vaga para referir os textos materializados que entram na vida diária e apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos. Gêneros textuais constituem textos que são empiricamente realizados, cumprindo funções sociais em situações comunicativas.

Para Brandão (2001), o estudo dos gêneros foi uma constante temática que interessou aos antigos e tem atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações dos estudiosos da linguagem. Para a autora, a heterogeneidade dos textos, com que alguém se depara, torna necessária a classificação, identificação, organização e ordenação na tentativa de melhor compreendê-los.

A autora aponta também para a importância de se estabelecer uma tipologia para melhor entender os princípios que regem a organização textual. Devido ao caráter heterogêneo do objeto de estudo, Brandão (2001, p 23) indica pelo menos quatro tipos de classificação:

- as *tipologias funcionais*, fundadas sobre o estudo das funções dos discursos. Essa tipologia parte do modelo triádico que reconhece três tipos básicos de mensagens [...] de caráter emotivo ou expressivo, de caráter informativo e de caráter apelativo, baseando-se nas três pessoas do discurso, na primeira pessoa (a que fala), na segunda pessoa (com quem se fala) e na terceira pessoa (de quem se fala)
- as *tipologias enunciativa*, que tratam principalmente da influência dos interlocutores, condições de lugar e tempo sobre a organização discursiva.
- as *tipologias cognitivas*, que tratam principalmente da organização pré-lingüística subjacente à organização de certas seqüências.
- a *tipologia sócio-interacionista*.

Para o entendimento dos aspectos sociais dos gêneros textuais, Fairclough (2001, p. 91) aponta para tal análise, apresentando um quadro tridimensional, envolvendo o texto, a prática discursiva e a prática social. Discurso é para o autor "uma prática não apenas de

representação do mundo, mas de significado”. Essa categoria contribui para o estabelecimento das identidades sociais, para a construção das relações sociais entre as pessoas e dos sistemas de conhecimentos e crença. Evidentemente, esses aspectos vão indicar as funções: *identitária* (voltada aos modos das relações sociais entre participantes no discurso), *relacional* (centrada nas relações sociais entre participantes do discurso no sentido de serem negociadas) e ideacional (objetivada nas diversas maneiras de o discurso significar o mundo). As duas primeiras correspondem à função interpessoal, proposta por Halliday (1978), faltando acrescentar-lhes a função textual, o que vai permitir a execução da análise em seus mecanismos internos (coesão) e externos (coerência), operacionalizando os sentidos nas negociações discursivas.

Perseguindo a mesma linha teórica, Meurer (2002) descreve e explica os gêneros textuais relativamente às representações, relações sociais e identidades, que poderão servir para evidenciar que, no discurso, através dele, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem. Uma abordagem crítica dessa natureza poderá ajudar a entender a representação do mundo de uma determinada maneira, a construção e interpretação de textos, evidenciando que determinadas relações e identidades constituem formas de ideologia.

Uma abordagem dessa natureza poderá ajudar a perceber que a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível, quando representações e identidades são vistas como senso comum, naturais e inquestionáveis.

Seguindo a linha retórica, Beltrão (1980) afirma que a crônica é a forma de expressão que o jornalista usa para transmitir ao seu leitor seu juízo sobre os fatos, idéias e estados psicológicos, pessoais e coletivos, que ele julga serem de interesse coletivo. A crônica não faz generalizações de caráter teórico e científico. O comentário é leve, concreto, incisivo. As conclusões das crônicas oferecem normas e julgamentos específicos e diretos.

Na linha argumentativa, Breton (1999) faz um estudo dos argumentos que enquadram o real. Assim, aparece o argumento *de autoridade* (o real descrito é o real aceitável porque a pessoa que o descreve tem autoridade para fazê-lo), *da competência* (argumento que supõe haver uma competência científica, técnica, moral ou profissional que vai legitimar o olhar sobre o real que deriva dela), *da experiência* (tal argumento não vem de um conhecimento teórico, mas do acúmulo de uma prática efetiva no assunto em que o orador se exprime), dentre outros tipos de argumento.

Quanto à classificação, os diferentes tipos de crônica presentes no jornalismo são assim classificados por Beltrão (1980, apud FREITAS, 2002, p.116):

- *Crônica geral*, nela o autor aborda os mais diversos assuntos, quer sob uma epígrafe geral ou sob a forma gráfica ou localização em página fixa.
- *Crônica local*, nela o autor glosa a vida cotidiana da cidade, agindo como uma espécie de receptor e orientador da opinião pública da comunidade-sede do jornal.
- *Crônica especializada*, nela o autor focaliza apenas os assuntos referentes a um setor ou campo específico de atividade, no qual é um especialista.
- A crônica também varia de acordo com o tratamento dado ao tema, classificando-se em:
 - *Analítica*, em que os fatos são expostos com brevidade e logo dissecados também com objetividade. Neste tipo de tratamento, o cronista dirige-se mais à inteligência do que ao coração.
 - *Sentimental* é a crônica em que há o predomínio de apelo à sensibilidade do leitor, retirando-se dos fatos e explorando-se aqueles aspectos mais

pitorescos, líricos, épicos, que são capazes de comover e influenciar para ação num impulso quase que inconsciente.

- *Satírico-humorística* é a crônica que tem como objetivo criticar, ridicularizar, ironizando os fatos, as ações, as personagens ou os pronunciamentos com a finalidade de advertir ou de entreter o leitor.

Com base nos pontos colocados, observa-se que o gênero midiático crônica é um gênero textual calcado nas características ligadas ao cotidiano das pessoas, tendo vida curta, uma vez que é atualizada a cada dia. Apesar de ser um gênero híbrido, apresenta as especificidades próprias quando voltada à área jornalística.

3. O gênero midiático crônica

A crônica escolhida como amostragem foi a denominada *Morte súbita* de 06 de março de 2004, observando-se que esse gênero apresenta uma tipologia, faz uma crítica social, fala sobre o cotidiano das pessoas, exhibe aspectos estruturais, estabelece as relações sociais, instaura identidades e transmite conhecimentos.

O gênero em análise fala da história das UTIs em Alagoas, de como surgiram e quais foram os primeiros que investiram nessa novidade da medicina. O autor divide a medicina em Alagoas em antes e depois das UTIs. Elogia os médicos responsáveis pela implantação das unidades de tratamento intensivo nos anos 60, denominando-os de *anjos da guarda*. Ao concluir, o autor faz uma dura crítica ao governo do PT e a governos anteriores que, na sua opinião, são responsáveis pelo estado lastimável das unidades de tratamento. Alerta para a situação das pessoas que lá trabalham, de maneira mal remunerada, tendo que cumprir jornadas em vários lugares, correndo um sério risco de vida, o que leva essas pessoas a uma verdadeira missão suicida.

A análise da crônica atenta para uma tipologia que a classifica em geral, local e especializada. *Morte súbita* é considerada como de tipo especializado por tratar de um assunto peculiar aos que militam nas UTIs médicas. O quadro abaixo, baseado em Beltrão (1980, apud FREITAS, 2002, p.116), evidencia isso.

Quadro 1 – Tema das crônicas (caracterizações)

TÍTULO DAS CRÔNICA	A bela liturgia	Criatura importante	Solidariedade	Exemplo	Morte súbita	Pesquisas	Elas	O bicho, o bicho e a mega
Geral	X							
Local		X		X			X	X
Especializada			X		X	X		

O Quadro 1, mostra a classificação da crônica em evidência, bem como das outras crônicas que foram analisadas na pesquisa. A seguir, o Quadro 2, conforme o citado autor, ainda no item referente à tipologia, mostra que *Morte súbita* é de caráter analítico.

Quadro 2 – A caracterização dos temas

Título das crônicas	A bela liturgia	Criatura importante	Solidariedade	Exemplo	Morte Súbita	Pesquisas	Elas	O bicho, o bicho e a mega
Analítica			X		X	X		
Sentimental		X		X			X	
Satírico-humorística								
Dialógica								
Narrativo								X
Expositivo-poética	X							
Biográfico - lírica								

O Quadro 2 se detém em fazer uma tipificação de todas as crônicas analisadas, bem como a de título *Morte Súbita*, objeto de análise deste trabalho e que está abaixo apresentada. Em seguida, aparecem os fragmentos em que são analisados os movimentos retóricos, colocados como norteadores do estudo da crônica em pauta.

Morte súbita

Ronald Mendonça (*Gazeta de Alagoas*, 06/03/04)

Engatinhava na medicina quando os primeiros esboços de UTIs começavam a se desenhar em Alagoas. Por incrível que pareça o privilégio do ousado pioneirismo de pôr em funcionamento uma unidade de terapia intensiva cabe ao velho do HPS da Dias Cabral.

Figura mítica, Dirceu Falcão foi um valente desbravador da medicina alagoana que, na sua acanhada “Neves Pinto”, criou nos anos 60 um centro de terapia intensiva sob a direção do médico Carlos Paes, o notável decano anestesista. É covardia alguém pretender comparar aquelas românticas e bem-intencionadas UTIs com as de hoje.

Mas foi na década de 70 que os maiores hospitais de Alagoas – Usineiro e Santa Casa – atendendo aos reclamos dos novos tempos, decidiram investir em modernidade, inaugurando suas respectivas UTIs, abrindo inimagináveis horizontes, modificando definitivamente os rumos da prática médica em Alagoas.

De fato, foi um salto gigantesco que transformou o tímido exercício da arte hipocrática até então vigente, viabilizando utópicos procedimentos neurológicos, cardiológicos e outros de complexidade equivalente. Sem medo de errar, pode-se dizer que a medicina na nossa terra divide-se em antes e depois das UTIs. Desmistificadas, hoje as UTIs incorporaram-se à paisagem dos grandes hospitais e ao gosto popular que quase mais ninguém teme fazer “estágio” de “2 ou 3 dias” nas suas dependências.

Com efeito, cantada em versos e prosas por exaltados poetas que dela já se beneficiaram, seu corpo funcional é comparado a providenciais anjos da guarda (e são mesmo), que dia e noite velam incansáveis, espantando a repelente “magra”, que teima, infatigável e inexorável, em rondar leitões em busca de novas almas.

Infelizmente os duros castigos impostos pela ditadura dos que fazem a medicina no nosso país estão levando as nossas UTIs a uma situação de falência. Aliás não só as UTIs, mas toda a rede hospitalar que depende de um certo SUS para sobreviver. (A bola da vez, agora, são os hospitais psiquiátricos. O ódio dessa gente contra dono de hospital psiquiátrico é tão grande que ela não hesita em jogar na lama milhares de doentes mentais). Não se pode, evidentemente, responsabilizar os atuais governantes pelo desmantelo geral. Incompetentes e

enrolados, o PT e Cia. são simplesmente os covéis de plantão. Muitos os procederam e outros tantos os sucederão.

Não menos lastimável é a vida dos que trabalham em UTIs. Os “anjos da guarda” dos lindos poemas estão pedindo socorro. Mal remunerados, zigzagueiam pelas UTIs de diferentes hospitais para garantir a sobrevivência e escolaridade dos filhos. Aos poucos, a impensável jornada de trabalho e a imensa responsabilidade vão se transformando em missão suicida. O cenário é desolador: homens e mulheres-bomba sem lazer, obesos e hipertensos, subtraídos da vida familiar, correndo (eles próprios) o risco de morte súbita.

1º Fragmento

Engatinhava na medicina quando os primeiros esboços de UTIs começavam a se desenhar em Alagoas. Por incrível que pareça o privilégio do ousado pioneirismo de pôr em funcionamento de uma unidade de terapia intensiva cabe ao velho HPS da Dias Cabral.	O autor faz uma crítica velada.
---	---------------------------------

Para introduzir as considerações relativas às UTIs em Maceió, o autor se lembra de quando se iniciou no exercício da Medicina, época durante a qual “os esboços de UTIs” começaram a se tornar realidade. Ao afirmar isso, usando a expressão “por incrível que pareça”, mostra que o privilégio de instaurar o funcionamento dessas unidades de terapia voltou-se ao Hospital de Pronto Socorro (HPS) da rua Dias Cabral. Apesar do caráter embrionário, as UTIs aí se instauram, razão por que se pode dizer que, neste parágrafo, há uma forte crítica das UTIs na época da sua instalação em Maceió-Alagoas.

2º Fragmento

Figura mítica , Dirceu Falcão foi um valente desbravador da medicina alagoana que, na sua acanhada “Neves Pinto”, criou nos anos 60 um centro de terapia intensiva sob a direção do médico Carlos Paes, o notável decano anestesista . É covardia alguém pretender comparar aquelas românticas e bem-intencionadas UTIs com as de hoje.	<i>Utilização de argumento de autoridade. Neste parágrafo, o autor estabelece as relações sociais, transmite conhecimentos e imprime identidade às pessoas sobre as quais informa.</i>
---	--

No fragmento 2, a autora apresenta duas figuras importantes na área médica, a quem teceu comentários: Dirceu Falcão e Carlos Paes. O primeiro era considerado um dos decanos da Medicina; o segundo, célebre anestesista. Neste parágrafo, o autor faz alusão às UTIs de antes e às de agora. Ao fazer esses comentários, o autor utiliza argumentos de autoridade, faz representações acerca dos médicos destacados e delinea, de forma bem clara, as identidades dos agentes destacados.

3º Fragmento

Mas foi na década de 70 que os maiores hospitais de Alagoas – Usineiros e Santa Casa – atendendo aos reclamos dos novos tempos, decidiram investir em modernidade, inaugurando suas respectivas UTIs, abrindo inimagináveis horizontes , modificando definitivamente os rumos da prática médica em Alagoas.	<i>Neste parágrafo, o autor transmite conhecimento sobre a evolução dos hospitais, fazendo comentários e avaliações positivas.</i>
--	--

No fragmento 3, o autor faz representações acerca dos grandes hospitais de Maceió, quais sejam: Usineiros e Santa Casa. Fazendo isso, evidencia a representatividade e a significação desses hospitais para a comunidade alagoana.

4º Fragmento

<p>De fato, foi um salto gigantesco que transformou o tímido exercício da arte hipocrática até então vigente, viabilizando utópicos procedimentos neurológicos, cardiológicos e outros de complexidade equivalente. Sem medo de errar, pode-se dizer que a medicina na nossa terra divide-se em antes e depois das UTIs. Desmistificadas, hoje as UTIs incorporaram-se à paisagem dos grandes hospitais e ao gosto popular que quase mais ninguém teme fazer “estágio” de 2 ou 3 dias” nas suas dependências hospitalares</p>	<p><i>O autor dirige-se a leitores que têm conhecimento prévio sobre o assunto. Nisso, estabelece as relações sociais em termos de audiência.</i></p> <p><i>Nesta parte, o autor fala sobre o cotidiano das práticas médico-hospitalares dos dias atuais.</i></p>
---	---

No quarto fragmento, o autor ratifica a importância dos hospitais mencionados, uma vez que vão propiciar “procedimentos neurológicos, cardiológicos e outros de complexidade equivalente” aos seus usuários. É tão importante a sua implementação que qualquer pessoa não teme fazer um “estágio” de ‘2 ou 3 dias’, nas suas dependências”. O autor escreve para um leitor que tem conhecimento de mundo, isto é, os que sabem o que é a “arte hipocrática”. Fazendo tudo isso, o autor escreve sobre o cotidiano das práticas médico-hospitalares dos dias atuais.

5º Fragmento

<p>Com efeito, cantada em versos e prosas por exaltados poetas que dela já se beneficiaram, seu corpo funcional é comparado a providenciais anjos da guarda (e são mesmo), que dia e noite velam incansáveis, espantando a repelente “magra”, que teima, infatigável e inexorável, em rondar leitos em busca de novas almas</p>	<p><i>Neste parágrafo, o autor enaltece a UTI de forma até poética, mas com efeito persuasivo através de recursos de forte apelo retórico.</i></p>
---	--

Neste fragmento, o autor fez um elogio às UTIs, denominando os que lá trabalham de “anjos da guarda”. É forte o recurso poético de que o autor se serviu, não somente para nomear os que trabalham nas UTIs, bem como a morte, chamando-a de “repelente magra”. Usando esses recursos poéticos, o autor naturalmente persuade o leitor no sentido de fazer valer sua informação.

6º Fragmento

<p>Infelizmente os duros castigos impostos pela ditadura dos que fazem a medicina no nosso país estão levando as nossas UTIs a uma situação de falência..Aliás não só as UTIs, mas toda a rede hospitalar que depende de um certo SUS para sobreviver. (A bola da vez, agora, são os hospitais psiquiátricos. O ódio dessa gente contra dono de hospital psiquiátrico é tão grande que ela não hesita em jogar</p>	<p><i>Aqui, o autor expõe o conhecimento sobre o tema e faz uma crítica político-social sobre os hospitais conveniados no SUS.</i></p>
--	--

<p>na lama milhares de doentes mentais). Não se pode, evidentemente, responsabilizar os atuais governantes pelo dismantelo geral. Incompetentes e enrolados, o PT e Cia. são simplesmente os coveiros de plantão. Muitos os procederam e outros tantos os sucederão</p>	<p><i>O autor nesta parte, volta a criticar a situação governamental e a política de saúde vigente. Notar o apelo retórico.</i></p>
---	---

O sétimo fragmento apresenta uma crítica de caráter político-social aos hospitais conveniados aos SUS, bem como às autoridades governamentais, chamadas “os coveiros de plantão”.

7º Fragmento

<p>Não menos lastimável é a vida dos que trabalham em UTIs. Os “anjos da guarda” dos lindos poemas estão pedindo socorro. Mal remunerados, ziguezagueiam pelas UTIs de diferentes hospitais para garantir sobrevivência e escolaridade dos filhos.. Aos poucos, a impensável jornada de trabalho e a imensa responsabilidade vão se transformando em missão suicida. O cenário é desolador: homens e mulheres-bomba sem lazer, obesos e hipertensos, subtraídos da vida familiar, correndo (eles próprios) o risco de morte súbita.</p>	<p>Neste parágrafo, predomina a crítica num tom irônico da prática médica nas UTIs, inclusive desconstruindo a imagem positiva das identidades profissionais. Finaliza a crítica de forma trágica.</p>
---	--

Neste parágrafo, de maneira bastante clara, o autor fala sobre a vida dos que trabalham nas UTIs, os chamados “anjos da guarda”. Estes têm que trabalhar em muitos lugares para garantir o sustento da sua família. A sobrecarga de trabalho, obviamente, conduz esses trabalhadores a um estresse constante que compromete a saúde, levando-os a terem uma morte súbita. Assim dizendo, o autor termina o seu texto usando as mesmas palavras com que o intitulou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo dos autores Fairclough (2001), Meurer (2002), Marcuschi (2002), Souza (2003), Freitas (2002), Breton (1999), além de outros, fica claro que qualquer gênero discursivo, como, por exemplo, a crônica jornalística, pode ser analisada não somente no que diz respeito aos aspectos retórico- argumentativos, mas também quanto aos críticos. Os primeiros (os retórico-argumentativos) apareceram porque os atos de fala exigem que os interlocutores utilizem argumentos de quaisquer tipos, como os de autoridade ou de analogia, bem como o uso de modalizadores que bem auxiliam no ato de argumentar. Os últimos (os críticos) se justificam porquanto o discurso jornalístico permite que se faça uma leitura das relações sociais estabelecidas entre jornalistas e leitores, das suas identidades, dos conhecimentos e das crenças que eles dominam.

Todas as crônicas que foram analisadas mostraram um caráter temporário, uma vez que só servem para o momento de sua produção, comentando a vida cotidiana das pessoas. Mesmo assim, elas distraem o leitor porque este participa do seu ato criativo.

A pesquisa das crônicas conduz qualquer leitor/produtor de texto a extrapolar o nível pesquisado para uma análise de outros gêneros discursivos que se enquadrem na mesma linha opinativa jornalística. O gênero jornalístico midiático impresso presta-se a uma análise eficaz, quando são tomados como foco os elementos retóricos e críticos que entram na sua constituição e no seu real entendimento pela comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus : 1995.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston : Allyn and Bacon, 1982.
- BELTRÃO, Luiz. *Teoria geral da comunicação*. 3 ed. Brasília : Theasures, 1982.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In CHIAPPINI, L. *Gêneros do discurso na escola; mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo : Cortez, 2000. 5 v.
- BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. (Trad. Viviane Ribeiro) Bauru: SP: EDUSC, 1999
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Langage and power*. England : Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. (Coord. Da trad. Izabel Maya). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FILHO, Luiz Gonzaga Barroso. O bicho, o bicho e a mega. *Jornal Gazeta de Alagoas*, Maceió, 18 mar. 2004
- FREITAS, A.F. R. de. *A retórica jornalística: o processo de indução na imprensa por meio do argumentos de autoridade*. 2002. 252 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL.
- HALLIDAY, M A. K. *language as social semitic*. Londres : Edward Arnold, 1978
- HÊNIO, Milton. Criatura importante. *Jornal Gazeta de Alagoas*, Maceió, 07 mar. 2004
- IÓRIO, Dom Fernando. A bela liturgia. *Jornal Gazeta de Alagoas*, Maceió, 16 mar. 2004
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 20. ed. São Paulo : Cultrix, 1995.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo : Cortez, 2002.
- MACEDO, Gilberto de. Elas. *Jornal Gazeta de Alagoas*, Maceió, 10 mar. 2004
- MARCUSCHI, L. A.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO et aliae (orgs.), *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002.p. 19-36.
- MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: _____ & MOTTA-ROTH (orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru : SP : EDUSC, 2002. p. 17-29.
- MELO, Dom José Carlos. Solidariedade. *Jornal Gazeta de Alagoas*, Maceió, 07 mar. 2004
- MELO, Marcos Davi. Exemplo. *Jornal Gazeta de Alagoas*, Maceió, 06 mar. 2004.
- MENDONÇA, Ronald. Morte súbita. *Jornal Gazeta de Alagoas*, Maceió, 06 mar. 2004.
- MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo : Pioneira Thomson, 2002.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento : as formas do discurso*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- REBELO, Apolinário. Pesquisas. *Jornal Gazeta de Alagoas*, Maceió, 12 mar. 2004
- SOUZA, E. G. de. Dissertação; gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO & BESERRA (orgs.) *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2003. p.163-83.

TÍTULO DO TRABALHO: **GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: UM
DEBATE TEÓRICO**

AUTORA: Maria Aparecida Resende Ottoni

INSTITUIÇÕES DE ORIGEM: Universidade de Brasília (UnB) e Escola de Educação
Básica da Universidade Federal de Uberlândia
(ESEBA/UFU)

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS:

cidottoni@gmail.com

cidottoni@hotmail.com

GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: UM DEBATE TEÓRICO

Maria Aparecida Resende Ottoni¹

RESUMO

As reflexões teóricas sobre a noção de gênero textual/discursivo têm sido ampliadas em vários campos de estudo e, como conseqüência, muitas confluências e divergências terminológicas têm sido produzidas. Em meio a essa diversidade, termos como: *gêneros*, *gêneros textuais*, *gêneros do discurso ou discursivos*, *tipo de texto ou textual* e *tipo de discurso* ora se entrelaçam, ora se estranham. Proponho-me, aqui, então, a apresentar o debate existente nessa área, ampliando-o e tentando auxiliar na compreensão dos gêneros e das implicações na análise dos mesmos a partir das diferentes abordagens.

TEXT/DISOURSE GENRES: A THEORETICAL DEBATE

ABSTRACT

The theoretical reflections on the *text/discourse genre* notion have been broaden in many fields of study and, consequently, a lot of terminological convergences and divergences have been produced by different researchers. In this diversity, one moment terms like: *genres*, *text genres*, *speech genres or discourse genres*, *type of text* and *types of genres* mix up, the next they oppose themselves. So, I propose, here, to present the current debate in this field, enlarging on it, trying to improve on comprehension of the genres and discussing the implications from the different approaches in the genres analysis.

1. Introdução

Neste trabalho, proponho-me a apresentar uma discussão teórica que possa contribuir para o debate sobre *gêneros textuais/discursivos*, o qual, no campo da lingüística, em especial, parece nunca ter estado tão atual, como hoje, no mundo acadêmico, independentemente do tipo de debate ao qual se circunscreva. Considero isso positivo, pois a tentativa de intelecção dos gêneros discursivos possibilita ao/à analista uma melhor identificação, organização e compreensão dos discursos analisados, uma vez que os gêneros estão relacionados ao funcionamento institucional de uma sociedade (Brandão, 2001: 20).

Como todo tema que, de certa forma, torna-se centro das atenções de diferentes pesquisadores/as, muitas confluências e divergências são produzidas e se mesclam em meio à diversidade de perspectivas teórico-metodológicas². Isso, sem dúvida, requer

¹ Doutoranda em Lingüística pela Universidade de Brasília (UnB) e professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). Membro do Grupo de Estudos sobre Texto e Discurso (PETEDI), do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia.

² Não posso deixar de registrar, aqui, a minha satisfação ao ler, no caminho de volta de Santa Maria (RS) para minha casa, em Uberlândia (MG), o texto de Roxane Rojo no livro *Gêneros: teorias, métodos e debates*, lançado durante o III SIGET. Pude ver que este artigo, que eu apresentara no SIGET, aproximava-se muito da proposta da autora, e vi, ainda, o quanto o debate teórico no qual nos engajamos

atenção e reflexão de quem intenta fazer parte desse grupo para que não caia na armadilha de misturar ingredientes específicos de ‘uma torta salgada’, apenas acrescentando açúcar, para produzir uma torta doce, na ilusão de que a ‘marca do ser salgado ou doce reside apenas no uso do sal ou do açúcar’. Em outras palavras, é preciso ter uma visão geral do que tem sido veiculado acerca dos gêneros, explorar o que se considerar mais adequado ao estudo que se propõe e fazer determinadas escolhas. Estas, muitas vezes, nesse campo, dizem respeito a terminologias.

Atualmente, pode-se perceber que a noção de *gênero* tem-se tornado, cada vez mais, objeto de interesse e pesquisa no contexto escolar e acadêmico. Em função disso, o estudo dos gêneros de um modo geral, a descrição de gêneros, a discussão e a proposição de projetos pedagógicos para o ensino da leitura e da produção textual ancorados nos gêneros têm aflorado, com grande intensidade. E tais pesquisas, muitas vezes, adotam concepções teóricas e terminologias idênticas, e, em outras, diversas. Em meio a essa variedade de abordagens, termos como: *gêneros*, *gêneros de texto ou textuais*, *gêneros do/de discurso ou discursivos*, *tipo de texto ou textual* e *tipo de discurso* são usados por alguns/mas de forma bem distinta e, por outros/as, como ‘quase sinônimos’; ora esses termos se entrelaçam, ora se estranham. Da mesma forma, nesse debate, ainda, há flutuação na classificação, de modo que narrativo/narrativa, por vezes, é classificado como um *tipo* (Travaglia, no prelo), um *modo retórico* (Fairclough, trad., 2001); e, outras vezes, é entendido como um *pré-gênero* (Swales, 1990; Fairclough, 2003).

Nossa contribuição, aqui, então, caminhará no sentido de apresentar o debate existente, ampliando-o e tentando auxiliar na compreensão dos gêneros.

2. Os estudos sobre gêneros

Como expõe Brandão (2001:18-9), a noção de gênero vem sendo desde Platão e Aristóteles uma preocupação insistente. A partir do final dos anos 80, essa noção tomou o centro de um grande debate que tem possibilitado o surgimento de várias e fecundas abordagens teóricas, algumas transdisciplinares.

Pode-se dizer que, nas três últimas décadas, a ênfase dos estudos lingüísticos em desvendar uma relação entre linguagem e atividade social possibilitou a retomada da discussão iniciada pelos gregos em torno dos gêneros *textuais/discursivos*. Essa discussão tem percorrido um novo rumo desde a proposta de Bakhtin (trad., 2000) em considerar todos os enunciados orais ou escritos, que atendam a um propósito comunicativo, um *gênero do discurso*. Assim, não só os textos literários são agrupados em gêneros, mas todo e qualquer texto que apresente uma função sociocomunicativa dentro de uma sociedade.

Nas diversas pesquisas desenvolvidas sobre gênero, o conjunto dos escritos de Bakhtin e do seu círculo tem sido referência obrigatória para o reconhecimento dos gêneros e para a elaboração de quadros tipológicos. De acordo com Bakhtin (trad., 2000), três elementos essenciais e indissociáveis configuram um gênero do discurso: *conteúdo temático ou temas*, *estilo* e *construção composicional*. Todos eles são determinados pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo, para Bakhtin/Voloshinov (1929), pela *apreciação valorativa* do locutor a respeito do/s tema/s e do/s interlocutor/es de seu discurso. Essa abordagem teórica, que conduz a uma

tem se tornado cada vez mais pertinente. Indubitavelmente, as reflexões de Rojo são bem mais profundas e fundamentadas que as minhas e, por isso, considero fundamental a leitura de seu artigo pelos/as interessados/as nos estudos de gêneros.

nova perspectiva de tratamento de interações pela linguagem, é adotada em substituição à taxonomia tradicional, à trilogia clássica para os gêneros não-literários, conhecida e praticada na maioria das escolas e tratada na maioria dos livros didáticos: *narração, descrição e dissertação*. Como as teorias mais recentes têm mostrado, esta classificação não dá conta das diferentes práticas sociais, ou seja, não contempla os inúmeros gêneros, mas apenas modalidades ou formas de organizar as informações nos mais variados gêneros, que podem ocorrer, não raramente, de forma combinada.

Na trajetória percorrida pelos/as pesquisadores/as desse campo, pode-se perceber uma crescente preocupação e consideração das questões de gênero como imbricadas em redes de relações sociais, no marco ideológico de períodos históricos e culturais específicos. Nessa trajetória, encontramos os principais teóricos e estudiosos dessa área, cujas teorias de gênero e propostas têm fundamentado os diversos trabalhos que têm sido produzidos sobre essa temática. Dentre eles, pode-se citar: Bakhtin (trad., 2000), com sua teoria dialógica; o modelo³ sócio-retórico de Swales (1990), cuja teoria é voltada para o ensino da produção textual de gêneros acadêmicos, em especial o “paper”; o estudo das seqüências textuais de Adam (1987, 1992), cujo modelo é socioconstrutivista; Bernard Schneuwly, ao lado de Joaquim Dolz, Auguste Pasquier, Sylvie Haller e outros - pesquisadores do grupo de Genebra que vêm desenvolvendo estudos a respeito do ensino da escrita a partir dos gêneros; J. Martin (1997), que adota a perspectiva teleológica sobre gênero, segundo a qual o gênero estrutura-se em estágios e compreende um processo social orientado para um objetivo – por conseguinte, teleológico – organizado em estágios e realizado pelo gênero. Essa perspectiva enquadra-se numa visão sistêmico-funcional da linguagem; Bronckart (1999), que concebe os gêneros como estruturação de ações languageiras e adota uma perspectiva interacionista sociodiscursiva no estudo de gêneros; Fairclough (trad., 2001) e Chouliaraki e Fairclough (1999) – com teoria voltada para os gêneros publicitários; Bonini (2002), cuja abordagem situa-se no âmbito da Psicolinguística; Meurer & Motta-Roth (2002), cujos estudos adotam o pressuposto da Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional; Fairclough (2003), cuja contribuição fundamental refere-se ao estudo dos gêneros híbridos; Bazerman (trad., 2005), cuja perspectiva teórica é mais de natureza retórica e histórico-cultural, centrando-se sobretudo nas formas escritas; e Marcuschi (1999, 2001, 2002, 2003).

Dada a limitação de espaço para este artigo, não vou tratar de como cada pesquisador/a define gênero. Vou me ater a seguir, principalmente, à questão da diversidade terminológica nos estudos dos gêneros.

3. A questão das terminologias nos estudos dos gêneros

Dos/as pesquisadores/as que vêm trabalhando nessa área, selecionamos alguns/mas para ilustrar a terminologia empregada no tratamento do assunto. Primeiramente, vale destacar que, ao mesmo tempo em que a dimensão conceitual dos gêneros aparece como uma constante na obra de Bakhtin, - pois já na obra do círculo, desde 1926⁴, e em Bakhtin/Voloshinov, 1929, *Marxismo e filosofia da linguagem*, aparecem a idéia de uma releitura não-formalista do conceito de gênero - a terminologia

³ O termo “modelo” é uma opção terminológica por mim adotada aqui para representação do conjunto de conceitos e da visão adotados por alguns autores.

⁴ Voloshinov (1926).

é vista, por muitos/as, como flutuante⁵. Isso porque, penso eu, no início, não se havia decidido, ainda, a usar o termo do formalismo russo e da teoria literária: *gêneros*. Assim, eram utilizados termos como *formas de discurso(social)* e *formas de enunciação* ou *formas do enunciado*. Em Bakhtin/Voloshinov (1929), a palavra *gênero*, com o novo sentido com o qual o círculo bakhtiniano dotará o conceito, começa a ser usada (p. 43 da ed. brasileira). Nesta obra, o termo *gênero* é equacionado a *forma de discurso (social)*, *forma da enunciação*, e não a *forma de texto, de enunciado*.

Ainda sobre a diversidade terminológica, Brandão (2001:19) observa que muito se tem usado indistintamente os termos: *gêneros*, *tipos*, *modos*, *modalidades*, *organização textual*, *espécies de texto e de discursos*. Essa trepidação⁶, entendo eu, talvez se deva, em parte, à diversidade de campos do saber, voltados à questão do gênero, o que tem resultado em uma variedade de abordagens. Dentre as várias pesquisas voltadas para o estudo dos gêneros, encontramos teóricos que utilizam a nomenclatura “*gênero discursivo*”/“*gênero do/de discurso*”, “*gênero textual*”, ou simplesmente “*gênero*”; isso, muitas vezes, para se referir ao mesmo objeto de pesquisa, ou não. A terminologia da área, apesar das tentativas de unificar as reflexões, não só em face de sua longa história, mas também da grande diferença entre as abordagens, é bastante complexa.

Um exemplo dessa variedade terminológica aparece no artigo de Silva (1997: 79), publicado na revista Alfa. Ela inicia o seu resumo com a seguinte frase: “este artigo apresenta reflexões sobre os *gêneros do discurso e/ou tipos de texto*”, defendendo a preferência dos linguistas pela expressão “*tipo de texto*”, pelo fato de o termo “*gênero*” estar tradicionalmente atrelado a estudos literários. Já Maingueneau (2001) propõe que, de uma forma mais ampla, os discursos estão divididos em *tipos*, que correspondem a setores da atividade social: *discurso religioso*, *discurso político*, *discurso publicitário*, *discurso didático etc.* Cada *tipo de discurso* comporta no seu interior diferentes *gêneros* de discursos, nos quais se encontram definidos seus próprios papéis e suas condições de leitura. Assim, um livro de matemática, uma aula, uma palestra, uma folha de exercícios são diferentes gêneros pertencentes ao mesmo tipo de discurso, o discurso didático.

Outro exemplo é a obra organizada por dois importantes pesquisadores dos gêneros no Brasil, Meurer & Motta-Roth (2002). Nela, por exemplo, há artigos cujos/as autores adotam o termo ‘*gênero textual*’, como os próprios organizadores, Meurer e Motta-Roth, Barros, Antunes, Fontanini, Pereira e Almeida, Meurer, C. E., Cristóvão, Pilar, Jorge e Herbele. Por outro lado, há também quem use apenas ‘*gênero*’, como Pinheiro; e, ainda, há dois artigos em que os autores, Hendges e Araújo, adotam o termo ‘*gênero discursivo*’. A predominância, como se pode ver, é de ‘*gênero textual*’.

Na obra de Bonini (2002), por outro lado, a terminologia empregada é somente ‘*gênero textual*’, cuja noção traz intrínseca à caracterização de determinado texto o ambiente social em que ele se forma e é utilizado, o modo de comunicação que preenche e o/s propósito/s que executa. Para esse autor, ‘*gênero textual*’ indica o texto como uma forma da linguagem configurada sócio-historicamente dentro de determinado ambiente social. O termo ‘*gênero textual*’ ainda é utilizado na maioria dos textos que compõem a obra organizada por Marcuschi & Xavier (2004).

Com relação à outra importante obra sobre o assunto, organizada por Pauliukonis & Gavazzi (2003), nela, Carneiro & Soares (2003: 62) adotam

⁵ Rojo (2005: 195) hipotetiza que “a obra bakhtiniana (pré-1953) não ‘flutua ou oscila’, mas encripta o acúmulo desses sintagmas equivalentes”.

⁶ Termo utilizado por Swales (1990:33 e 83), *trepidation*, ao se referir à noção de gênero discursivo, juntamente com outros, como: *fuzzy concept*, *loose term*.

⁷ Grifos meus.

simplesmente o termo ‘*gênero*’, o qual definem como um ‘*tipo de texto*’. Para eles, “Cada texto é a constituição individual e específica de um gênero” (*idem, ibidem*, p. 64). Nessa mesma obra, Almeida (2003: 76) já opta por usar ‘*gêneros de discurso*’. Estes, para Almeida, são reconhecidos e se legitimam com base nas funções que exercem enquanto *formas de interação*. Em outra obra brasileira, de grande relevância sobre esse tema, organizada por Dionísio, Machado e Bezerra (2002), os/as autores/as que contribuem para esse volume, por sua vez, consideram como equivalentes os termos ‘*gênero textual*’ e ‘*gênero discursivo*’ (p. 8).

Bazerman (trad., 2005), por outro lado, não faz distinção entre ‘*gênero textual*’ e ‘*gênero discursivo*’; ele usa simplesmente ‘*gêneros*’. Bazerman trabalha na perspectiva de gênero como ação social, observando as regularidades nas propriedades das situações recorrentes (dá atenção particular às intenções sociais nelas reconhecidas), que dão origem a recorrências na forma e no conteúdo do ato de comunicação.

Com relação a Marcuschi, ele adota a denominação *gêneros textuais* e sequer menciona o termo *gêneros discursivos*. Em seu artigo de 2002, ele apresenta definições importantes para esse debate, na tentativa de distinguir as noções de *tipo textual* e *gênero textual*. Segundo esse autor:

“(a) Usamos a expressão **tipo textual** para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os **tipos textuais** abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão **gênero textual** como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica(...) os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete(...)*” Marcuschi (2002: 22-23).

Essa diferença também havia sido destacada por Todorov (1980). A definição deste autor para *gênero e tipo textual*, em linhas gerais, é bastante semelhante à apresentada por Marcuschi.

Outra noção, também explicitada por Marcuschi (2002), é a de ‘*domínio discursivo*’. Segundo ele, nós usamos a expressão ‘*domínio discursivo*’ para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Do ponto de vista dos domínios, o autor explica que falamos em *discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, discurso didático etc.* Pode-se ver que, ao que Marcuschi chama de ‘*domínio discursivo*’, corresponde o que Maingueneau (2001) denomina ‘*tipos de discurso*’. Da mesma forma, a noção de ‘*domínio discursivo*’ é semelhante à de ‘*arquivo*’ utilizada por Maingueneau (1997).

Enfim, é fato que a diversidade terminológica existe e, às vezes, ela pode se mostrar confusa ao/à analista. Mas penso que mais importante que enumerar essa variedade é refletir sobre as conseqüências de se adotar determinada perspectiva teórica e metodológica no estudo e análise dos gêneros. Será indiferente adotar uma teoria de ‘*gênero de texto*’ ou uma de ‘*gênero do discurso*’ ao se trabalhar com gêneros?

Essa é uma questão de grande relevância e que não pode, simplesmente, ser desconsiderada. Por isso, a seguir, volto minha atenção para possíveis implicações disso.

4. Alguma implicação em se partir de teorias de *gênero de texto ou de discurso*?

Um ponto importante a ser analisado nesse debate diz respeito a possíveis diferenças na análise de um gênero partindo-se das concepções de '*gênero textual*' e de '*gênero discursivo*'. Será isso mera questão terminológica ou a escolha de uma ou outra perspectiva implica em diferentes análises e resultados?

Antes de, propriamente, tentar responder a essa questão, penso ser pertinente expor minha própria escolha. Particularmente, para o que tenho me proposto a fazer na pesquisa de doutorado, escolhi adotar a abordagem da teoria de '*gênero discursivo ou do discurso*' para estudar os gêneros discursivos do tipo humorístico. E essa opção, sem dúvida, tem as suas razões e conseqüências. Eu a fiz porque considero o conceito de '*gênero textual*' como implícito no de '*gênero do discurso/discursivo*' pois os gêneros são constituídos de textos, os quais não podem ser deslocados de seu funcionamento discursivo. Entendo, assim, que os '*gêneros discursivos*' estão sempre associados a determinada/s prática/s social/is e o texto é visto como se fosse uma janela para se examinar essa/s prática/s.

Um exame dos gêneros nessa perspectiva implica, a meu ver, partir de uma análise detalhada dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, especialmente, a finalidade do/a produtor/a e sua apreciação valorativa sobre seu/sua(s) interlocutor/a(es/s) e tema/s discursivos e, com base nessa análise, buscar as pistas lingüísticas que refletem no texto esses aspectos da situação. Objetiva-se, nesse sentido, uma descrição ligada sobretudo às maneiras de configurar os sentidos. Dessa forma, o/a analista pode chegar a certas regularidades do gênero devidas não às formas fixas da língua, mas às similaridades e regularidades das relações sociais em uma dada esfera de comunicação.

Ao contrário disso, entendo que uma análise de gêneros pautada na concepção e teorias de '*gênero textual*' vai centrar-se na descrição da composição e da materialidade lingüística dos textos no gênero. Nesse sentido, adota-se um estilo que pode ser considerado *bottom-up* de descrição exaustiva de textos para, só em seguida, relacioná-los aos aspectos da situação social. Pensando na prática docente, para exemplificar, penso que uma análise desse tipo assemelha-se bem às aulas voltadas para o ensino da gramática pela gramática, hoje ainda muito praticadas, porém, já bastante questionadas.

Enfim, partir de teorias de '*gênero de texto*' ou de '*gênero do discurso*' não se trata de mera questão terminológica. As implicações de se adotar uma ou outra perspectiva na análise dos gêneros são várias e precisam ser levadas em conta em qualquer pesquisa. Um ótimo exemplo dessas implicações nos é apresentado por Rojo (2005).

5. Considerações finais

Apesar de aqui se ter relacionado poucos/as pesquisadores/as e estudos sobre gêneros, dentre os vários existentes, considero que, por essa breve exposição, pode-se ter uma visão geral das abordagens sobre o gênero existentes e da diversidade terminológica encontrada nessa área. Enquanto um/a mesmo/a autor/a em determinada obra, às vezes, usa um termo e, em outra obra, outro termo, para se referir ao mesmo objeto, autores/as diferentes utilizam nomenclaturas idênticas para objetos distintos. Schneuwly, por exemplo, em 1994, utiliza a expressão '*tipos de textos*' e, em 1996 e 1998, juntamente com Dolz, usa o termo '*tipos discursivos*' para se referir ao mesmo objeto. Por outro lado, Adam (1992), por exemplo, utiliza a designação de '*seqüências*' para narrativa, descrição, argumentação, as quais constituem protótipos de que dispõem

os produtores e receptores de textos, ao passo que Koch e Fávero (1987) e Marcuschi (1999, 2002, 2003) denominam isso de ‘tipos de textos/textuais’ (narrativo, descritivo, argumentativo). Bakhtin, por sua vez, chama *narração, descrição*, etc. de ‘modos discursivos de organização textual’, e Fairclough (trad., 2001) chama de ‘modo retórico’. Para se referir a isso, Bronckart (1999) já usa o termo ‘tipos de discurso’. Swales (1990) e Fairclough (2003), por sua vez, denominam a narração/narrativa de **pré-gênero**.

Em meio a essa variedade, ainda, enquanto o discurso jurídico, discurso publicitário, discurso religioso, discurso político são considerados ‘tipos de discurso’ por Maingueneau, para Marcuschi (2002) eles são ‘domínios discursivos’. Por outro lado, para Magalhães (2003), ‘tipos de discurso’ tem outro sentido, é o mesmo que ‘gênero de discurso’ e engloba, por exemplo, entrevista de TV, consulta médica, relatórios. A isto, Koch e Fávero (1987) já chamam de “atualizações em situações de comunicação”. Além disso, diferente de Magalhães (2003), que considera ‘entrevista’ como ‘tipo de discurso’, Fairclough (2003) introduz uma nova distinção: ‘gênero desencaixado’ versus ‘gênero situado’. Para ele, a ‘entrevista’ é um ‘gênero desencaixado’ e a ‘entrevista etnográfica’, por exemplo, é um ‘gênero situado’.

Enfim, é possível ver que, sem dúvida, a diversidade é grande, e, na minha opinião, que não podemos considerá-la como algo negativo. Ao contrário, ela é o retrato de diferentes posições assumidas no universo científico, em conformidade com os objetivos de pesquisa e fundamentos teórico-metodológicos. Em meio a isso, ao desenvolvermos nossas pesquisas, o que nós, pesquisadores/as, devemos fazer é nossas escolhas, dizer de que lugar estamos falando e ser coerentes com isso, para evitar confusões terminológicas, teóricas e metodológicas. Eu penso que não se trata de uma terminologia ser melhor que a outra, mas, sim, de uma ser mais adequada, ou não, ao/s propósito/s de cada pesquisa. Como tentei mostrar, resultados diversos poderão ser obtidos por meio de uma análise com base nas teorias de ‘gêneros do discurso’ e nas de ‘gêneros textuais’. Portanto, é preciso refletir sobre o que realmente se quer investigar, o porquê e o para quê, a fim de se escolher a perspectiva de análise dos gêneros mais adequada à pesquisa que se propõe a fazer; afinal, um texto não pode pertencer a nenhum gênero, não pode ser sem um gênero. Todo texto participa em um ou vários gêneros, pois não há nenhum texto sem gêneros, como já defendia Derrida (1980).

Referências bibliográficas

- ADAM, J. M. Textualité et séquentialité – l'exemple de la description. *Langue Française*. Paris, n. 74, p. 51-72, maio, 1987.
- _____. Les textes: types et prototypes. Paris: Éditions Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. de M. E. G. G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M./Voloshinov, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981 [1929].
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela P. Dionísio, Judith C. Hoffnagel (orgs.); trad. e adaptação de Judith C. Hoffnagel; revisão técnica Ana R. Vieira et al. São Paulo: Cortez, 2005.
- BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.
- BRANDÃO, H. N. (coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. v. 5. São Paulo: Cortez, 2001.

- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- CHRISTIE, F. & MARTIN, J.R. *Genre and institutions*. Londres e Nova York: Continuum, 1997.
- DERRIDA, J. The law of genre. In: *Critical inquiry*. The Johns Hopkins University Press. Vol. 7, n. 8.1, Autum, 1980.
- DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propôs d'une expérience romande. *Enjeux*: [s.n.], 1996, p. 31-49.
- _____. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 1998.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.
- FLOWERDEW, J. The discursive construction of a world-class city. *Discourse & Society*. Londres: Sage, 15(5): 579-605, 2004.
- KOCH, I. G. V. & FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*. Uberlândia: EDUFU, 3 (1): 3-10, jun. 1987.
- MAGALHÃES, I. Interdiscursividade e identidade de gênero. In: I. Magalhães; M. C. Leal (Orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano Editora; Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003. p. 33-62.
- MAINGUENEAU, D. *Os termos-chave da análise do discurso*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Analysis of an academic genre. *Discourse Studies*. Londres, Tousand Oaks, CA e Nova Delhi: Sage Publications, 4(3): 319-342, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife: UFPE, 1999.
- _____. Gêneros discursivos & oralidade e escrita: o texto como objeto de ensino na base de gêneros. Recife: PG em Letras, UFPE, 2001, (mimeo).
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P. et. al. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Recife: UFPE, 2003. material cedido pelo autor.
- MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. In: F. Christie & J. R. Martin (Orgs.). *Genre and institutions*. Londres; Nova York: Continuum, 1997. p. 3-39.
- MEURER, J.L & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.
- PAULIUKONIS, M.A.L. & GAVAZZI, S.(orgs.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso on line*. 4 (2), jan./jun., 2004. (Acessado em 10/08/2005, pelo endereço <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/08.htm>).

- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J.L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: Reuter, Y. (org.). Lês interactions lecture-écriture: actes du colloque de l'Université Charles-de-Gaulle III.* Trad. de Roxane H. R. Rojo. Bern: Peter Long, 2000 [original de 1994].
- SILVA, V.L. Paredes, forma e função dos gêneros de discurso. *Alfa*, São Paulo, 41 (número especial): 79-98, 1997.
- SWALES, J.M. *Genre analysis.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TODOROV, T. *Os gêneros do discurso.* Trad. de Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1980.
- TRAVAGLIA, L. C. Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos. *Estudos Lingüísticos XXX.* Marília, SP: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo / Fundação de Ensino "Eurípedes Soares da Rocha, 2001:01-06 (Revista Publicada em CD-ROM: artigo 200).
- _____. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. *In: Bastos, N. M. O. B. (org.). Língua Portuguesa: uma visão em mosaico.* São Paulo: EDUC/PUC-SP, 2002:201-214.
- _____. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. *In: Fávero, L. L. et al (orgs.). Língua Portuguesa e ensino.* São Paulo: EDUC, (no prelo).
- VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad. C. A. Faraco e C. Tezza. Circulação restrita. 1926.

**A escola pública e a transposição didática de gêneros:
desafios que queremos enfrentar.**

Célia Regina Capellini Petreche

capellini@izw.com.br

Rua Alfredo Battini, 199 – apto. 1401

Cep: 86.062-280 - Londrina – Paraná

Universidade Estadual de Londrina - UEL

**A escola pública e a transposição didática de gêneros:
desafios que queremos enfrentar.**

Célia Regina Capellini Petreche - UEL

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar uma experiência de transposição didática ancorada nas contribuições do interacionismo sócio-discursivo (ISD), bem como nos estudos de pesquisadores ligados a ele como Schneuwly e Dolz (2004) e Cristóvão (2005). Este trabalho está voltado para o Ensino Médio de uma escola pública de Londrina. Nossa intenção é que o ensino de língua inglesa, nesta escola, deixe de ser “inocente” e passe a trabalhar com a construção e o desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas através do estudo de gêneros textuais. Sabendo da necessidade de aprofundamento destas questões, bem como da dificuldade de sua implantação na escola pública, propomo-nos a relatar nossa experiência de construção de materiais didáticos tendo como base alguns dos princípios norteadores do ISD.

**The public school and the didactic transposition of genres:
challenges we want to face.**

ABSTRACT

This article aims to present an experience of didactic transposition based on the contributions of interactionism socio-discursive (ISD), as well as in studies of researchers linked to it like Schneuwly and Dolz (2004) and Cristóvão (2005). This work is directed to Ensino Médio of a public school in Londrina. Our intention is that the teaching of English, in this school, leaves of being “innocent” and contributes to the building and development of specific capacities of language through textual genres. Knowing the need of a deep study on these questions, as well as the difficulty of its introduction in a public school, we aim to relate our experience of construction of didactic materials based on some of the main principles of ISD.

1. Introdução

Este artigo apresenta e discute uma experiência de elaboração de material didático para o ensino de inglês numa escola pública de Londrina, no Estado do Paraná, cujas professoras de língua inglesa são participantes do *Projeto de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Língua Inglesa* desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão.

O projeto tem como finalidade a construção colaborativa de seqüências didáticas utilizando gêneros textuais. As seqüências produzidas têm sido utilizadas como uma forma de enfrentamento das inúmeras dificuldades encontradas em sala de aula no ensino da língua inglesa.

Após várias investigações e discussões sobre as principais dificuldades dos alunos e de suas condições de aprendizagem e, baseando-se numa visão de linguagem como discurso, o grupo de elaboração de material didático, composto por estagiários da UEL, por professoras de escolas públicas e pela professora coordenadora, elencou objetivos para o ensino de inglês no ensino fundamental e médio. Estes objetivos buscam articular os temas transversais, a diretrizes curriculares do Paraná e alguns gêneros textuais, selecionados em função da situação de ensino.

Para a demonstração de uma seqüência didática desenvolvida em virtude da participação neste grupo, com objetivo de promover a leitura crítica do gênero anúncio publicitário de consumo, este trabalho está dividido em quatro partes: apresentação do construto teórico que nos orienta, considerações sobre o modelo didático de anúncio publicitário, análise e discussão da seqüência didática intitulada *"Are you a good consumer?"* e, por fim, algumas conclusões a que tenho chegado com a elaboração de materiais didáticos para minha prática pedagógica.

2. Fundamentação teórica.

O projeto de elaboração de materiais didáticos adota o interacionismo sócio-discursivo (ISD) de Bronckart (1997/2003) e de outros pesquisadores do chamado Grupo de Genebra, como base teórica para a realização do trabalho educacional.

Buscando compreender as formas de representação humana, o ISD preocupa-se em entender o estatuto dos textos, as coerções ou limitações da textualidade, as condições de realização das atividades de linguagem e seus processos de mediação, tudo isso aliado a uma preocupação com o trabalho de formação escolar, buscando contribuir para a interação social e para o desenvolvimento da cidadania.

É esta preocupação didática que justifica a opção teórico-metodológica de nosso grupo de elaboração de material didático. Comungamos a mesma visão de Bronckart (2004) de que, embora o desenvolvimento de capacidades de linguagem possa não ser suficiente para o desenvolvimento de capacidades sociais como a integração e a cidadania, formar o aluno para o domínio de operações de linguagem pode contribuir muito para a transformação de modelos sociais adquiridos.

De acordo com Machado (1997), os momentos privilegiados da transposição didática são os momentos em que se busca a solução para uma crise do ensino, onde, sobretudo, há uma insatisfação diante da constatação de fracasso e necessidade de se adaptar e renovar certos objetivos, conteúdos ou métodos já desgastados.

É este o momento vivido por nós, professoras participantes deste projeto. No desenvolvimento real de nosso trabalho (LOUSADA,2004), defrontamo-nos com alunos desmotivados, com baixo rendimento e, muitas vezes, sem perspectiva de futuro.

2.1 As ferramentas de ensino.

Uma das principais causas de conflitos nas relações de ensino-aprendizagem da realidade na qual atuamos é a inadequação das ferramentas utilizadas como mediadoras deste processo, pois, segundo Érnica (2004), as ferramentas podem estar em descompasso com o universo de representações culturais dos alunos e de suas família, e acreditamos ser esta nossa realidade.

A partir de uma análise acerca do livro didático utilizado para as duas primeiras séries do Ensino Médio em nossa escola, Ravagnani (2005) identifica a presença de atividades que enfatizam exercícios de repetição e substituição que possibilitam apenas a automatização de hábitos lingüísticos, centrando-se em preceitos da gramática normativa, sem qualquer estímulo para a criação ou para a construção de sentido por parte do aluno.

Tentando reverter este quadro, partimos da concepção sócio-interacionista de que os processos de apropriação de uma língua se dão pela interação com os inúmeros gêneros textuais em circulação na sociedade, valemo-nos dos estudos sobre o modelo de análise de textos delineado por Bronckart (1997/2003) e dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) sobre a elaboração de seqüências didáticas, para a concretização desta experiência de transposição em nível de sistema didático.

Para o interacionismo sócio-discursivo

“O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização”. (Schneuwly, 2004, p.24)

Ainda segundo o Schneuwly (2004), o instrumento mediador tem duas faces: um artefato material e o sujeito. O artefato material existe fora do sujeito, materializando as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado, enquanto o sujeito constrói esquemas de utilização. Não é transformador da atividade o instrumento que não leva o sujeito a construir estes esquemas.

Schneuwly e Dolz (2004) propõem um ensino sistemático da expressão oral e escrita, baseado na progressão, na criação de seqüências didáticas e no uso dos gêneros textuais, considerando três capacidades de linguagem:

- **capacidade de ação** – reconhecimento do gênero e sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos;
- **capacidade discursiva** – mobilização de modelos discursivos, isto é, reconhecimento do plano textual global e dos tipos de discurso e seqüências de um gênero.
- **capacidade lingüístico-discursiva** – domínio das operações psicolingüísticas e das unidades lingüísticas típicas de cada gênero.

A análise das capacidades de linguagem atestada pelos comportamentos dos alunos, pode ajudar a compreender as transformações ao longo da aprendizagem e contribuir na elaboração de estratégias de ensino que realmente forneçam aos alunos os instrumentos

necessários para progredir. E este tem sido nosso percurso de trabalho para a elaboração de seqüências didáticas.

3. Modelo didático de anúncio publicitário.

Para a elaboração da seqüência didática *"Are you a good consumer?"*, recorreremos ao modelo didático de anúncio publicitário elaborado por Cristóvão (2005).

A autora elenca os seguintes itens a serem ensinados para a leitura de anúncios publicitários:

"a) para o desenvolvimento da capacidade de ação, a situação de ação de linguagem deveria ser explorada, no sentido de situar o aluno em uma situação típica de informação e persuasão que um anúncio publicitário implica e que envolve as motivações do anunciante e possíveis reações do leitor;

b) para o desenvolvimento da capacidade discursiva, responsável pela compreensão ao nível da infra-estrutura dos textos, o material deveria fazer referência à organização e à planificação dos mesmos, no que diz respeito à escolha e disposição dos itens para a organização interna de um anúncio; c) para o desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas relativas ao uso dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, deveríamos explorar os elementos dessa natureza presentes nos anúncios publicitários. Isto é, a) os sintagmas nominais complexos com modificadores de adjetivação, do tipo subjetivo avaliativo, b) as anáforas nominais, e c) o uso do *simple present* (para enunciar verdades) e imperativo (para implicar o consumidor), como recursos de responsabilidade enunciativa do anunciante." (CRISTÓVÃO, 2005)

Nosso objetivo ao elaborar uma seqüência baseada neste modelo é conscientizar os alunos sobre sua condição de consumidores; desenvolver leitura crítica do gênero anúncio publicitário de consumo; e levá-los a reconhecer a linguagem persuasiva implícita na organização discursiva do gênero em questão.

4. Metodologia

4.1 Descrição da seqüência didática: Are you a good consumer?

O trabalho com a unidade começa com uma conversa com a classe a respeito de nossa necessidade de comprar e consumir produtos variados e de nossa condição humana de consumidores. Em seguida, pede-se para que cada aluno faça uma pesquisa em sua casa, anotando objetos, roupas, alimentos, e o que mais achar necessário, justificando por que eles foram comprados. Feita esta pesquisa, os alunos comparam suas respostas com as dos colegas da sala. A seguir, pede-se que eles observem os pertences que trouxeram para a escola e também justifiquem para a classe por que foram comprados. Depois disso, toda a classe fará um passeio pela escola, observando quanto mais anúncios puderem e preenchendo uma tabela para ser entregue à professora contendo as respostas para as questões - Sobre o quê? De quem? Para quem? Feita esta tarefa, passa-se então para uma seqüência de exercícios onde, de posse de uma fotocópia de um anúncio dirigido a adolescentes, os alunos serão chamados a identificar o tipo do anúncio, a função dos enunciadores envolvidos na sua produção, seu público alvo e o papel social ocupado por seu emissor e por seus prováveis receptores.

A seqüência também inclui atividades de previsão do assunto pela observação do título e da ilustração, passando-se para a exploração do vocabulário. Os alunos serão orientados a procurar no dicionário as palavras que causam dificuldade de compreensão para que identifiquem o produto anunciado e, então, possam identificar os elementos que podem compor os anúncios em geral como: ilustração, título, texto, assinatura, slogan, subtítulo, forma de contato, horário de funcionamento, etc.

Em seguida, são apresentados exercícios que exploram os aspectos culturais presentes no anúncio para, a partir daí, abordar um ponto gramatical bastante relevante e presente nos anúncios em geral que são verbos no imperativo e modificadores de adjetivação. Os exercícios sobre estes tópicos tentam chamar a atenção do aluno sobre as estratégias persuasivas de seus enunciadores.

Para finalizar, são exploradas mais estratégias de persuasão e pede-se como produção final, que os alunos selecionem alguns anúncios e identifiquem algumas questões trabalhadas nesta seqüência didática como forma de verificação da aprendizagem.

5. Procedimentos de análise

Para avaliarmos este material, temos como base os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) acerca dos critérios a serem observados na elaboração de seqüências didáticas para o ensino da língua com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem e o modelo didático do gênero anúncio publicitário desenvolvido por Cristóvão (2001). Passemos então aos comentários sobre esta análise.

5.1 Análise e discussão

Tecendo uma análise sobre a organização desta unidade do ponto de vista das capacidades de linguagem apresentadas por Schneuwly e Dolz (2004), sustentamos que tentamos organizá-la de forma a favorecer uma melhor intervenção no meio escolar, proporcionando aos alunos a oportunidade de decompor um gênero de texto vivo que circula em praticamente todas as esferas sociais de comunicação. Recorrendo a Bakhtin (1972/2003), observamos que o anúncio de consumo, embora seja um gênero mais freqüente nas esferas sociais mais complexas e evoluídas, também circula nas esferas do cotidiano.

As atividades da seqüência didática foram divididas em quatro partes: a) elemento detonador, isto é, exploração da situação de produção do gênero anúncio publicitário; b) exploração da infra-estrutura do gênero; c) exploração de mecanismos de textualização e enunciativos e d) produção final.

Considerando o modelo didático desenvolvido por Cristóvão (2005), dividimos nossa seqüência de acordo com as três capacidades de linguagem sugeridas por Schneuwly e Dolz (2004) já citadas neste trabalho.

Inicialmente, temos a apresentação da ação de linguagem e a primeira produção. Os itens *a* (pesquisa em casa) e *b* (pesquisa na sala) pretendem fazer com que os alunos construam uma representação da sua situação de consumidores. Para a realização do item *c*

(pesquisa na escola), a exploração de anúncios comuns tanto ao ambiente escolar como de fora dele acontece em função da situação de ensino e pretende oportunizar a construção de uma representação sobre a atividade de linguagem a ser executada: a leitura crítica de anúncio publicitário. Ao responder as questões *Sobre o quê? De quem? e Para quem?* espera-se situar o aluno numa situação de comunicação na qual deve agir, ou seja, apresentar a ele o gênero com o qual deve interagir, além de explorar elementos de sua consciência prática .

Segundo Dolz (2004), o primeiro contato com o gênero permite que os alunos descubram o que já sabem fazer e conscientizem-se dos problemas que eles mesmos encontram, além desta etapa se constituir como o início do processo de avaliação formativa. Para o autor, “a seqüência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios do gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.” (Dolz, 2004, p. 102)

As atividades foram organizadas num movimento que vai do complexo (*Sobre o quê? De quem? e Para quem?*) para o simples (atividades de desconstrução do gênero), retornando ao complexo (produção final).

As questões que exploram a capacidade de ação referem-se à situação de produção do anúncio, sua classificação, a responsabilidade enunciativa de seus produtores, o suporte de sua veiculação, a posição social do emissor e dos receptores, pois estas são questões importantes para construção de sentido por parte do aluno.

A exploração da capacidade discursiva se dá com a leitura do plano textual global do anúncio. Nesta etapa o aluno colocará em ação as representações que já faz do gênero.

A capacidade lingüístico-discursiva é explorada nas atividades onde são explicitados os recursos lingüísticos persuasivos como a presença de vozes sociais, bem como o uso do imperativo e dos modificadores para implicar e convencer o consumidor. Os componentes lingüísticos abordados não visam o estudo de estruturas gramaticais básicas consideradas isoladamente, como é o caso do livro didático mencionado inicialmente.

Nesta seqüência, conforme adverte Paltridge (apud SILVA, 2004), buscamos enfatizar o propósito comunicativo do gênero, além de seu contexto sócio-cultural de produção e de interpretação.

Considerações finais

Para planejar o ensino de leitura crítica nesta seqüência didática baseamo-nos numa perspectiva construtivista, interacionista e social, conforme postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois, procuramos adaptar atividades intencionais, estruturadas e intensivas às necessidades particulares de nossos alunos. A participação no projeto de elaboração de materiais didáticos tem sido fundamental para lançarmos um novo olhar para nossa prática, além de um espaço valioso de reflexão e troca de experiências.

Esperamos que nossa experiência com elaboração de materiais, sua aplicação e avaliação contribuam não apenas para os estudos de transposição didática de gêneros para o ensino da língua inglesa mas também para a formação de futuros professores de língua inglesa.

Considerando nossa realidade de escola pública, nós, professoras, corroboramos os princípios do interacionismo sócio-discursivo pois, ao buscarmos meios de transformar as condutas de nossos alunos, através de suas ações, também nos formamos e nos transformamos. Diante da questão colocada por Bronckart (2003b), sobre “como tudo isso se aprende e como tudo isso deverá ser ensinado” podemos concluir que a elaboração de materiais como forma de intervenção no meio escolar tem sido nossa contribuição e nossa tentativa de resposta a esta questão tão profunda.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1972/2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo:EDUC, 1997/2003.

_____. *Gêneros textuais, tipos de discurso e operações psicolinguísticas*. In: Revista

de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte, v.11, n.1, jan/jun/2003.

_____. *Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania*. Conferência inaugural do INPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. LAEL/ PUC – SP, abril de 2004. (cópia interna)

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Anúncio em inglês como língua estrangeira: desconstruindo e descrevendo um gênero*. In: TOMITCH, Leda M. B. (org.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Advanced Research in English Series, v. 8. Florianópolis: UFSC, 2005.

ÉRNICA, M. *O trabalho desterrado*. In: MACHADO, Ana Raquel.(org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

LOUSADA, E. *Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções*. In: MACHADO, Ana Raquel.(org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. *A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades*. In: SEMINÁRIO CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS 6ª A 8ª SÉRIES, 1997.

RAVAGNANI, Rita de Cássia B. *Análise de material didático e gêneros textuais: ensinando e aprendendo Língua Estrangeira com materiais autênticos e contextualizados*. Monografia de Especialização em Língua Inglesa/ UEL, Londrina, PR:2005

SILVA, Marta C. *O conceito de gênero e o ensino-aprendizagem da leitura em língua estrangeira*. IN: CRISTÓVÃO, Vera L.L. ; NASCIMENTO, Elvira L.(orgs.) *Gêneros textuais: Teoria e Prática*. Londrina: Moriá, 2004.

**Avaliação de uma sequência didática do gênero relato de
experiência vivida**

Jacqueline Cardoso Robel

**Rua Ieda Pesarini Ferreira, 95, apto. 2012, Res. Catuai – cep 86084-610 –
Londrina – Pr.
e-mail: jacquelineroel@pop.com.br**

Universidade Estadual de Londrina

Avaliação de uma seqüência didática do gênero relato de experiência vivida

Jacqueline Cardoso Robel

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo avaliar uma unidade didática utilizando o gênero relato de experiência vivida. Essa avaliação fundamenta-se no interacionismo sócio-discursivo que aponta procedimentos de análise de textos baseados no contexto de produção e nos recursos lingüísticos. Também nos fundamentaremos nas capacidades de linguagem propostas por Dolz e Schneuwly (2004) e nos critérios de avaliação do livro didático proposto pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Acreditamos que a análise desta unidade contribuirá para reforçar ainda mais a importância de uma abordagem baseada em gêneros textuais.

Palavras-chave: seqüência didática, avaliação, gêneros textuais, capacidades de linguagem

A didactic sequence evaluation of story of life genre

Abstract

This work has the objective to evaluate one didactic sequence using the story of life genre. This evaluation is based on a socio-discursive interacional perspective, that points texts analysis procedures based on the production context and in the linguistic resources. We based on the language capacities proposed by Dolz and Schneuwly (2004) and in the evaluation criteria proposed by Didactic Book National Program. We believe that this didactic sequence analysis will contribute to reinforce the importance of an approach based on genre.

Key words: didactic sequence, evaluation, genre, language capacities.

1 Introdução

Sabe-se que o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas não tem demonstrado resultados satisfatórios no que tange à formação de cidadãos que analisem o que está implícito no discurso de outra pessoa, seja ele escrito ou falado. Além disso, os alunos encontram muita dificuldade em perceber pontos relevantes do contexto de produção de um discurso oral ou escrito, bem como em apontar aspectos implícitos no mesmo. (Coracini, 1995)

Pode-se apontar vários pontos negativos no ensino de Língua Inglesa em nosso país os quais são pertinentes nos péssimos resultados obtidos com os educandos .

Para dar ênfase a essa afirmação é válido citar o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:

“Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à

matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente”. (Brasil,1998, p.24)

Além disso, ao se lidar com o ensino de Língua Inglesa, percebe-se que o que tem contribuído para o despreparo dos educandos ao analisar diferentes textos é a forma como o professor trabalha com os conteúdos propostos. Muitos professores de Língua Inglesa têm se preocupado demasiadamente em utilizar em suas aulas apenas tradução, exercícios que envolvam apenas pontos gramaticais e vocabulário sempre descontextualizados, embora a maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa. (Brasil,1998)

Há também instituições que adotam livros didáticos nos quais figuram textos reformulados, pois deduz-se que dessa forma o aluno será capaz de compreendê-lo melhor.

Considerando os aspectos mencionados, pretende-se com este trabalho pesquisar outra abordagem do ensino-aprendizagem no qual o aluno seja agente e não mero receptor do processo ensino-aprendizagem. Essa abordagem baseia-se na discussão e análise de gêneros textuais .

A partir do referencial teórico de Bronckart (1999) e de Dolz & Schnewly (2004), foi elaborada uma unidade didática utilizando o gênero relato de experiência vivida. O presente trabalho tem como objetivo:

Avaliar se essa unidade apresenta atividades que proporcionem ao educando o desenvolvimento de capacidades lingüístico-discursivos e também a compreensão do contexto histórico do gênero trabalhado.

2 Fundamentação Teórica

Do ponto de vista teórico, é válido ressaltar a importância das contribuições de Bakhtin (2003) nas pesquisas que envolvam gêneros textuais, pois de acordo com esse autor:

“Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amíúde total impotência em alguns campos de comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gêneros de dadas esferas. Freqüentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas de comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém em uma conversa mundana.” (p.284 – 285)

Podemos mencionar também pesquisas de cunho didático envolvendo a utilização de diferentes gêneros textuais no ensino de língua materna ou estrangeira pela equipe de Serviço de Didática de Línguas da Faculdade de Ciências e Educação e de Psicologia da Universidade de Genebra. Dentre esses pesquisadores estão Dolz & Scheneuwly que se apóiam principalmente nos fundamentos teóricos do interacionismo sócio-discursivo (ISD) de Bronckart (1999).

“No interacionismo sócio-discursivo (ISD) tal como é proposto por Bronckart parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscreve, a seguir das capacidades que as ações colocam

em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades. Em relação às ações de linguagem e aos textos que as concretizam, o ISD propõe que primeiro se faça a análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que aí desempenham os elementos da língua. Enfim, que se analise a gênese e o funcionamento das operações (psicológicas e comportamentais) implicadas na produção dos textos e na apropriação dos gêneros textuais.” (Cristovão, 2005, p.37)

Uma proposta das contribuições feitas sobre as interações leitura-escrita é a de Dolz e Schneuwly (2004), que apontam a necessidade do desenvolvimento da autonomia do educando que, “é, em grande parte, consequência da maestria do funcionamento da linguagem em situações de comunicação”. (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 47). Um dos objetivos mais importantes é o de “instrumentalizar o aprendiz” (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 47) a fim de que ele compreenda as várias situações de comunicação e o valor das unidades lingüísticas.

Segundo Dolz & Schneuwly (2004), o gênero pode ser utilizado como ferramenta para que se alcancem os objetivos propostos acima, pois se considerarmos o sujeito, a ação e o instrumento como elementos centrais de uma atividade humana, o gênero pode ser considerado como ferramenta “na medida em que o sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade humana.” (Koch, 2003, p. 55).

Dolz & Schneuwly (2004) defendem a idéia de que deve-se ensinar os educandos a comunicar-se oralmente ou por escrito e propõem a seqüência didática como estratégia utilizada para a produção oral e escrita. “As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre projeto de apropriação (grifo do autor) de uma prática de linguagem e os instrumentos (grifo do autor) que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática” (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 51).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), práticas de linguagem são adquiridas pela humanidade através das interações sociais.

As capacidades de linguagem são aptidões que o educando precisa ter para utilizar um gênero em uma situação comunicativa adequada e essas capacidades englobam: “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e de dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).” (Koch, 2003, p.56)

As estratégias de ensino visam fornecer aos alunos os instrumentos que são necessários para que eles possam utilizar melhor os gêneros adequando-os às diversas situações de comunicação.

No entanto, a escolha do gênero a ser adotado para se elaborar as seqüências didáticas “deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a

um objetivo determinado numa dada situação-escolha e adaptação constituindo capacidades discursivas...” (Dolz e Schneuwly , 2001, p. 140).

3 Metodologia

Com base nestes construtos teóricos avaliamos a unidade produzida verificando se a gradação de suas atividades pode proporcionar ao educando compreensão das características do gênero contemplado, seus possíveis meios de veiculação e também se a mesma possibilita que o aluno aprimore suas competências lingüísticas e discursivas.

A elaboração dessa unidade teve várias contribuições do grupo que pertence ao projeto de elaboração de material didático para a Educação Básica.

Esse projeto é realizado semanalmente no Núcleo de Assessoria Pedagógica da UEL, tem como supervisora e coordenadora a Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristovão e conta com a participação de 15 professores que atuam em escolas estaduais da região de Londrina e de uma professora que leciona numa escola pública em Joinville. Dentre essas professoras, uma é aluna regular do mestrado e outra está cursando o doutorado na mesma instituição.

Há 3 alunos professores que estão cursando Letras Anglo-Portuguesa da Universidade.

As atividades preparadas neste projeto são feitas em grupos que seguem a objetivos previamente estipulados pelo grupo e que procuram atender as necessidades de alunos de escola pública.

4 Descrição da unidade:

A unidade foi preparada em torno de um relato de experiência vivida (R.E.V) retirado da internet. A ênfase dada é na habilidade de leitura .

No início da atividade são sugeridos exercícios de contextualização. Atividades com o texto em Inglês são sugeridas logo em seguida, porém com o objetivo de relacionar o texto com o contexto. Ao se fazer perguntas aos alunos, pede-se que o aluno justifique sua resposta a fim de fazê-los refletir e não dar apenas respostas intuitivas.

O trabalho com os componentes lingüísticos pertinentes ao texto é sugerido antes de se exigir uma leitura mais detalhada, de modo que o aluno não saiba apenas o significado dos mesmos, mas também o motivo de utilizá-los no texto trabalhado.

Ao se trabalhar o desenvolvimento de procedimentos de leitura visando uma compreensão mais detalhada, pede-se que os alunos classifiquem as ações realizadas pelos personagens da história voltando ao texto e utilizando os componentes lingüísticos trabalhados anteriormente.

A caracterização é sugerida logo após, pois pede-se que o aluno organize um R.E.V. e desembaralhe palavras que dizem respeito a uma frase utilizada pela autora no começo da história, indicando o desfecho da narrativa.

As atividades de compreensão são exploradas com perguntas a respeito do texto e com uma pergunta pessoal. Para finalizar a unidade é proposto um exercício de consolidação, na qual se propõe que os alunos recortem de jornais e revistas relatos de experiência que mais acharam interessante e digam o porquê da sua escolha.

5 Procedimentos de análise

Analisamos a unidade didática produzida com base nestes pressupostos. Utilizamos os critérios elaborados pelo Projeto Nacional do Livro Didático, as capacidades de linguagem propostas por Dolz & Schneuwly (2004) e também o referencial teórico do interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart (1999).

Para fazermos uma análise mais detalhada da unidade utilizamos os critérios de avaliação propostos pelo PNLD.

A análise feita nos ajudará a avaliar se as atividades propostas permitem:

Quadro 1 – Critérios de avaliação do livro didático

1 – Reconstrução da situação de produção / leitura do texto
2 – Exploração de conhecimentos de mundo prévios à leitura
3 – Exploração de estratégias de leitura diversificadas
4 – Exploração adequada do vocabulário
5 – Exploração dos recursos lingüísticos
6 – Clareza e correção na formulação dos exercícios e na orientação da leitura
7 – Variedade na formulação dos exercícios
8 – Progressão na formulação dos exercícios
9 – Presença ou sugestões de atividades com outros livros e outros portadores de texto
10 – Incentivo para a leitura de outros materiais

Fonte: PNLD

Ao se utilizar o trabalho com conhecimentos lingüísticos baseados no PNLD, procurou-se avaliar se as atividades propostas procuram:

- a) desenvolver o uso da língua
- b) refletir sobre o uso da língua
- c) construir conceitos e conhecimentos morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos / discursivos e textuais” (Cristovão, no prelo)

Tomamos também como pressupostos as capacidades de linguagem propostas por Dolz e Schneuwly (2004).

- Capacidades de ação
- Capacidades discursivas
- Capacidades lingüístico-discursivas

6 Análise e discussão

A unidade preparada traz explicitado os objetivos. Através da elaboração desta unidade procuramos colocar em prática atividades que permitam que o educando tenha contato com a língua inglesa não apenas através de estruturas e de exercícios descontextualizados, e sim de uma forma que o leve a compreender que a língua é um meio de interação, “na qual os sujeitos são vistos como atores / construtores sociais”. (Koch – 2003, p. 17)

O material produzido tem atividades que se adequam à realidade dos alunos de Inglês da escola pública, pois possibilita que o aluno realize atividades contextualizadas e é mais direcionada para o Ensino médio, podendo, em alguns casos ser trabalhada também em salas do Ensino Fundamental. Dentre as habilidades falar, ler, escrever, procurou-se dar ênfase na habilidade da leitura, “voltada para o exercício da cidadania, aquisição de autonomia, desenvolvimento das capacidades lingüísticas e ensino da gramática normativa de língua inglesa” (Cristovão , 2005)

Esta unidade não está organizada em um tema, mas em torno de um gênero. Ao se trabalhar com textos que veiculam na sociedade e explorar sua organização, bem como vocabulário e interpretação, “entende-se que a linguagem posta como objetivo de ensino está sendo tomada em uma perspectiva de discurso.” (Cristovão,2005)

Com base nos critérios propostos pelo PNLD, utilizamos como sugestão o quadro proposto por Cristovão (2003)

Quadro 2 – Avaliação da seqüência didática baseada nos critérios do PNLD

Critério	Avaliação	Justificativa (possivelmente com exemplo)
1	X	Leia alguns relatos de experiência vivida e associe ao seu possível meio de veiculação
2	X	1. Você costuma ler ou ouvir histórias vivenciadas por outras pessoas?
3	X	As atividades de leitura são bem variadas, pois pede-se que o aluno retire os cognatos, respondam questões, justificando-as e dando sua opinião.
4	X	No relato de experiência que você leu, a autora utiliza grupos nominais, ou seja grupos de palavras com diferentes objetivos. Eles foram escritos em Português. Você deverá procurá-los em Inglês no caça-palavras e escrevê-los ao lado da sua tradução.
5	X	Explora-se os recursos lingüísticos através de exercícios variados envolvendo verbos no simple past, 1ª e 3ª pessoas do singular.
6	X	Há uns quadros situando os alunos e informando-os sobre características do gênero.
7	X	Apresenta perguntas, caça-palavras, assinale pedindo para que justifiquem.
8	X	Inicia do conhecimento prévio do aluno, envolven-do leitura e questões mais detalhadas.
9	X	Foram utilizados textos veiculados em revistas, jornais e na internet.
10	X	No final da unidade, pede-se que o aluno recorte um R.E.V. que mais gostou e justifique o porquê.

Utilizamos agora a avaliação de acordo com as capacidades de linguagem propostos por Dolz e Schneuwly (2004):

Quadro 3 – Avaliação da seqüência didática baseada nas capacidades de linguagem de Dolz e Schneuwly (2004)

Capacidade de ação	X	A unidade apresenta questionamentos para fazer com que o aluno reflita possíveis meios de veiculação do R.E.V.,
Capacidades discursivas	X	Pede-se que o aluno organize um R.E.V. e reflita sobre a organização do texto em inglês que apresenta uma mensagem no final.
Capacidades lingüístico-discursivas	X	São trabalhados grupos nominais utilizados pela autora para descrever ações dela e do cachorro em 1ª pessoa e verbos no passado.

Após os resultados, podemos afirmar que a unidade didática elaborada está de acordo com a avaliação PNLD e as capacidades de ação propostos por Dolz e Schneuwly (2004), contemplando desta forma o contexto de produção, citados por Bronckart (1999).

O trabalho proposto procura apresentar uma seqüência em relação às atividades propostas, graduando as atividades, de modo que os alunos consigam compreender as características do gênero trabalhado, bem como seus possíveis meios de veiculação.

Observamos que o trabalho produzido não apresenta exercícios que não estejam descontextualizados e que procura fazer com que o aluno reflita sobre o uso da língua.

Ao focar a gramática, procurou-se contextualizá-la, privilegiando dessa forma “o estudo de compreensão do funcionamento da linguagem a favor da construção de significado.” (Cristovão, 2004)

Porém, poderíamos questionar a pouca quantidade de atividades voltadas para este assunto, e consideramos que de acordo com a série a ser trabalhada esta unidade, seriam necessárias mais atividades que enfocassem o conteúdo de gramática proposto de modo que o aluno realmente o compreenda.

Poderíamos fazer uma outra avaliação dessa unidade, após aplicarmos na sala de aula de Língua Inglesa na rede pública de ensino. No entanto, como sabemos, não há turmas de mesmas séries que sejam homogêneas, caberia ao professor que esteja aplicando decidir quais atividades poderiam ser melhor exploradas de acordo com as necessidades dos seus alunos, tendo em mente que o trabalho proposto está centrado numa abordagem baseada em gêneros textuais.

7 Considerações finais

A produção dessa unidade foi bastante significativa para mim, enquanto professora de Inglês da Rede Pública de Ensino, pois ao elaborá-la tive que buscar referencial teórico que envolva abordagem em gêneros textuais e ao fazê-lo pude refletir sobre o ensino-aprendizagem de uma língua, não me restringindo a elaborar atividades descontextualizadas e que não apresentam realmente uma gradação de forma que o aluno possa refletir sobre o real uso de uma língua.

Poderia acrescentar também a significativa importância que a participação no Projeto de Materiais Didáticos, sob coordenação da Profª Drª Vera Lúcia Lopes Cristovão tem apresentado na minha prática em sala de aula, pois ao trocar experiências com outros professores e elaborarmos materiais que realmente condizem com a realidade de nossos alunos, me permitiu ser uma professora mais reflexiva, que analisa as atividades que proponho aos meus alunos, bem como seus resultados.

É válido ressaltar a necessidade de haver outros Projetos de Extensão nas universidades brasileiras de modo que os professores tenham oportunidade de participarem ativamente, produzindo materiais didáticos que condizem com a realidade de seus alunos.

Uma outra contribuição importante para a abordagem baseada em gêneros textuais seriam trabalhos que envolvam a descrição de gêneros textuais, pois ao elaborar atividades com determinados gêneros é interessante que o professor tenha aonde pesquisar de modo que prepare as atividades abordando diferentes gêneros, mas seguindo algumas características já descritas anteriormente.

8 Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Feita a partir do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999 .

CORACINI, M. J. (org). (1995) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, Pontes.

CRISTOVÃO, V.L.L. *Gêneros textuais, material didático e formação de professores* Signum 8/1.

CRISTOVÃO, V. L.L., Nascimento, E. L. *Gêneros textuais e ensino: Contribuições do interacionismo sócio-discursivo*. In: Karwoski, A.M., Gayedeczka, B., Brito, k. S. (orgs.) União da Vitória: Kayganguê, 2005.

DOLZ, & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÌNGUA PORTUGUESA. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003

AS PROVAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UEL: QUE TIPO DE CONHECIMENTO SE EXIGE DOS ALUNOS?

Natalia Labella SÁNCHEZ (PG – UEL)
Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO (UEL)
Josely Bogo Machado SONCELLA (UEL)

RESUMO: A partir de 2003 a Universidade Estadual de Londrina passou a elaborar as suas próprias provas de língua estrangeira no vestibular, norteadas pelas propostas de competências e habilidades definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim o programa da prova propõe questões centradas no contexto e no conhecimento usado para ler textos em língua estrangeira de maneira consciente e eficaz. Baseado no interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1999) e nas definições de capacidade de linguagem (Dolz & Schneuwly, 1998), objetivamos analisar as questões das provas de espanhol, francês e inglês do anos 2003, 2004 e 2005. Deste modo, evidenciando a concepção de linguagem que influencia a sua elaboração e o conhecimento que, realmente, vem sendo exigido dos alunos bem como os gêneros utilizados. Os resultados mostraram discrepâncias nos conhecimentos exigidos nas provas de inglês e nas provas das outras línguas estrangeiras.

ABSTRACT: Londrina State University has been in charge of the production of its own foreign language tests for Vestibular since 2003, guided by the proposals of competencies and skills defined by the National Curriculums Parameters. The test programme proposes questions focusing on the context and on the knowledge used to read texts in a foreign language in an efficient and conscious way. Based on the sociodiscursive interactionism (Bronckart, 1999) and on the definitions of language capacities (Dolz & Schneuwly, 1998) we aim at analyzing the questions from the 2003, 2004 and 2005 Spanish, English and French exams in order to reveal the conception of language which influences the production of the tests. We also intended to define the types of knowledge which have been demanded from the candidate as well as the textual genres used. The results show discrepancies in the knowledge demanded in the English test and in the other Foreign Language tests.

0. Introdução

O presente artigo tem por objetivo realizar uma análise das questões das provas de espanhol, francês e inglês do vestibular da Universidade Estadual de Londrina nos anos de 2003, 2004 e 2005, uma vez que a partir de 2003 a referida instituição passou a elaborar as suas próprias provas, modificando também a sua proposta de avaliação dos alunos¹.

A análise das questões está baseada nas discussões teóricas sobre gêneros textuais, mais especificamente a partir do interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart (1999), para analisarmos quais as capacidades de linguagem são exigidas dos vestibulandos (Dolz e Schneuwly, 1998).

¹ Isso será comentado posteriormente quando fizermos referência ao programa proposto para avaliar o aluno na prova de Línguas Estrangeiras.

1. Pressupostos Teóricos

O presente trabalho considera os gêneros de discurso² desde a ótica bakhtiniana. Por meio dos gêneros, os homens são capazes de se comunicar em diferentes esferas de atividades, utilizando o seu repertório social em um diálogo com o outro. No sentido de adaptar o seu enunciado ao contexto ao qual está inserido, ele busca o gênero que seja mais adequado à situação de enunciação. Segundo Bakhtin, é através da língua que o homem se auto-expressa e os gêneros sempre apresentarão uma “função comunicativa” constituída pela linguagem. É por meio desta ferramenta – a linguagem – que os gêneros textuais se configuram e os sujeitos se “apropriam” deles esperando sempre a alternância no discurso:

“Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias.” (Bakhtin, 2003, p. 275)

Essa diversidade de formas e de naturezas caracteriza cada um dos gêneros a uma situação de uso. Cabe ao sujeito decidir por meio de qual gênero ele deseja comunicar-se com o outro. Por isso, conhecer e compreender diversos gêneros textuais é considerado importante e necessário. Mostra a capacidade do falante em adaptar-se e articular-se no contexto social em que está inserido.

Bronckart (1999), em sua base teórica do interacionismo sócio-discursivo – constituída também a partir das idéias de Bakhtin, além de outros autores – indica que é no quadro das atividades sociais de linguagem e no quadro de formação social que os indivíduos desenvolvem as ações de linguagem. Para Bronckart (1999, p. 15), “são os gêneros, como formas comunicativas [...], que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem”. A realização dessas ações de linguagem ocorre em um nível sociológico – onde as atividades de linguagem passam pela avaliação social de um determinado grupo – e também em um nível psicológico, onde o conhecimento ativo do agente o torna responsável pelas suas escolhas de intervenção verbal. Assim, a noção de ação de linguagem – encontrada neste segundo nível – “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando compreende uma intervenção verbal” (op. cit., p. 99). Essa realização ligada à utilização das formas comunicativas, encontradas em uma determinada formação social dá-se através do uso de gêneros textuais. Assim “dentro dos gêneros de texto disponíveis na intertextualidade³, aquele que lhe parece o mais adaptado e o mais eficaz em relação à sua situação de ação específica” (op. cit., p. 100) é utilizado pelo agente.

A partir de 1998, os PCN se tornaram referência nacional para a educação do Ensino Fundamental e Médio. Com isso, surgiram diversas propostas para a prática de sala de aula, adequação dos livros didáticos e alterações significativas nas provas de vestibular das universidades estaduais do Paraná, principalmente a partir de 2001, como foi verificado por Sánchez (2004):

² Autores como Machado, Marcuschi, Rojo utilizam indistintamente gêneros do discurso e gêneros textuais.

³ Segundo Bronckart, a intertextualidade é constituída pelo conjunto de gêneros de textos elaborados por gerações anteriores e que são transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.

“Quando os PCN passaram a permear as mudanças nas provas de espanhol das universidades [...], notou-se lentamente uma mudança nas provas de vestibular em praticamente todas as universidades estaduais ou federais do sul do Brasil. Os próprios programas apresentados no *Manual do Candidato* dessas universidades foram elaborados a partir das propostas dos PCN como referência importante para o construto das questões.” (Sánchez, 2004, p. 24-5)

Além das visíveis mudanças ocorridas nas provas de espanhol da UEL influenciadas pelas mudanças sugeridas pelos PCN, elas passaram a ser elaboradas pela própria instituição a partir de 2003. O programa proposto no Manual do Candidato é claramente baseado nos PCNEM, especificando em sua introdução que “A avaliação de língua estrangeira terá como norte as competências e habilidades para Línguas Estrangeiras Modernas definidas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio”. Além disso, o programa de Língua Estrangeira contém também o quadro de Competência e Habilidades encontrado nesse documento (Brasil: 1999, p. 153)⁴.

Faz-se importante destacar o que os PCN-LE e os PCNEM entendem como ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que em nossa análise observaremos que características propostas nesses documentos aparecem nas questões elaboradas pela UEL.

As propostas dos PCN para língua estrangeira tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio fundamentam-se na visão de linguagem sociointeracionista, baseada na idéia bakhtiniana de discurso. Interessante observar que essa visão é mais destacada e desenvolvida nos PCN-LE do que nos PCNEM. As propostas dos PCNEM para o ensino de LE defendem a aprendizagem da língua estrangeira como meio de contribuir para a formação do cidadão sugere capacitar o aluno para produzir enunciados corretos, atingir um nível de competência lingüística para que assim tenha possibilidade de formar-se enquanto cidadão por meio do acesso às informações.

Compreendemos neste trabalho os termos *capacidade* e *competência* de acordo com as reflexões levantadas por Cristóvão (2005) sobre as definições de *capacidade*, *competência*, *habilidade* e *conhecimento* baseados nas discussões de Bronckart & Dolz (1999). Para esses autores, a *competência* é inata e uma propriedade inerente às pessoas, enquanto *capacidade* é uma propriedade não inferível do agente “a não ser pelas ações que elas conduzem e através de um processo permanente de avaliação social” (Bronckart & Dolz apud Cristóvão, 2005, p. 108). Os autores sugerem o abandono do conceito de competência em benefício do conceito de capacidade, já que esta “estaria relacionada com a dimensão da aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo” (op. cit., p. 108). Deste modo, corroboramos a reflexão de Cristóvão de que aprender a ler e produzir textos em língua estrangeira demanda a aprendizagem de *capacidades de linguagem*, já que ao mobilizarem os seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos, os sujeitos o fazem a partir dessas capacidades.

As capacidades de linguagem, “segundo Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (1998), seriam de três tipos: capacidade de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico discursivas” (Cristóvão, Durão e Nascimento, 2002). Consideraremos a descrição das capacidades de linguagem a serem mobilizadas, entendidas por Dolz & Schneuwly (1998) como exposto no artigo de Cristóvão e Nascimento (2005, p. 48)

⁴ Disponível também em http://www.cops.uel.br/site/vestibular/index.php?content=2005/programa_disciplinas.html&file=2005/prog_disc_lingua_estrangeira.html (Acesso em 25/07/2005)

- “a) capacidade de ação, isto é, o reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos;
- b) as capacidades discursivas, isto é, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de seqüência mobilizados;
- c) as capacidades lingüístico-discursivas, isto é, o reconhecimento e a utilização do valor das unidades lingüístico-discursivas próprias a cada gênero [...].”

Para a análise dos conhecimentos exigidos nas provas de provas de espanhol no vestibular, centramo-nos nas questões desenvolvidas para avaliar os alunos pautando-nos nas capacidades de linguagem que os vestibulandos terão que mobilizar. De forma semelhante Machado (2001) utiliza a capacidade de linguagem como instância de avaliação de seqüências didáticas. Supõe-se que o vestibulando mobilizará os seus conhecimentos para realizar a compreensão dos textos, identificando “os **valores** precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado” (Bronckart, 2003, p. 99).

Esperamos das questões que envolvem a *capacidade de ação*, que o vestibulando reconheça o gênero por meio de seu contexto de produção, que adapte a sua produção de linguagem a esse contexto (representação do ambiente físico, estatuto social dos participantes, do lugar social onde acontece a interação) para a compreensão da questão. Como estratégias de leitura, o vestibulando teria que realizar **inferências** a partir do contexto, verificar estilo e adequação e levar em conta um possível destinatário.

Das questões que exigem *capacidade discursiva*, esperamos que elas demandem a capacidade de reconhecimento do plano textual, de sua organização textual, que o aluno necessite ordenar seqüências de argumentação⁵, além de escolher e elaborar o conteúdo.

Já nas questões que exigem *capacidade lingüístico-discursiva*, o aluno deve realizar operações que lhe permitam perceber como concretizou-se a produção textual através das operações de textualização, considere os recursos lingüísticos (gramática contextualizada), utilize estratégias de leitura para busca de informação. Às vezes, a busca da resposta correta implica na busca de determinadas informações a partir de paráfrases elaboradas nas questões para que o aluno as identifique no texto.

2. Metodologia

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, realizamos a análise das provas de espanhol, francês e inglês do vestibular da Universidade Estadual de Londrina dos anos de 2003, 2004 e 2005. Nesse período, a instituição realizou apenas um concurso vestibular por ano, portanto, temos três provas de cada língua como objeto de análise. Cada prova é composta de 10 questões – todas elaboradas em língua portuguesa, baseadas em 3 ou 4 textos de diferentes gêneros textuais (artigo informativo, boletim informativo, artigo científico, reportagem,...).

Para a realização da análise, utilizamos um quadro por ano. Constam no quadro: o gênero, a fonte e o tema de cada texto acompanhado de suas respectivas questões. Quanto ao tema, também o relacionamos aos temas transversais sugeridos pelos PCN. As questões verificam as capacidades de linguagem que devem ser mobilizadas pelo candidato e na seqüência examinamos os conhecimentos exigidos - tomando por base os

⁵ Ordenar seqüências de argumentação é uma das propostas do programa de Língua Estrangeira do vestibular da Universidade Estadual de Londrina

critérios de avaliação dos PNLD⁶ - pertencentes a essas capacidades. No sentido de classificar os conhecimentos exigidos segundo os PNLD⁷ dentro das capacidades de linguagem e também de classificar a proposta de avaliação constante no programa do Manual do Candidato do vestibular da UEL dentro desses parâmetros, organizamos o seguinte quadro:

Quadro 1: Capacidade de linguagem e conhecimentos exigidos segundo os PNLD

Capacidades de Linguagem (Dolz e Schneuwly, 1998)	CAPACIDADE DE AÇÃO	CAPACIDADE DISCURSIVA	CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA
CONHECIMENTOS EXIGIDOS SEGUNDO OS PNLD	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperação do contexto de produção do texto - exploração de conhecimentos de mundo prévios à leitura - generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema etc. após análise de informações pertinentes) - produção de inferências 	<ul style="list-style-type: none"> - exploração pertinente de intertextualidade - Exploração das imagens como elemento constitutivo dos sentidos 	<ul style="list-style-type: none"> - localização e/ou cópia de informações - comparação de informações - Exploração contextualizada do vocabulário - exploração de recursos lingüísticos quanto a processos coesivos
PROGRAMA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA UEL	<ul style="list-style-type: none"> - questões concentradas no contexto - buscar informações que possam ser identificadas em quadros, gráficos, no título ou mesmo no propósito do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - configurações gráficas (fotos, gráficos, títulos, formato do texto) 	<ul style="list-style-type: none"> - extrair informações contidas no texto - depreender o significado de um determinado termo ou expressão - ordenar seqüências de argumentação

Com as informações acima, organizamos os quadros de análise das provas de língua estrangeira dos três últimos anos. Neste trabalho, expomos apenas os quadros referentes a 2005. Contudo, o resultado numérico de todos os anos foi apresentado em um quinto quadro. Desta forma, pudemos visualizar melhor as capacidades de linguagem mais presentes em cada prova.

3. Resultado da análise e discussão

Em nossa análise, utilizamos os quadros 2, 3 e 4 onde é possível localizar nas três primeiras linhas a descrição do gênero, fonte e tema de cada texto. A quarta linha é destinada à divisão de espaço para as questões pertencentes ao texto em análise. Na quinta e sexta linha, aparecem as divisões para as análises das capacidades de linguagem segundo Dolz & Schneuwly (1998) e os conhecimentos exigidos a partir dos critérios do PNLD, respectivamente.

⁶ Os critérios de avaliação estão disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/guiasvirtuais/pnld2004/pdfs/guia1portuguesficha.pdf>. (Acesso em 30/07/2005)

⁷ Ressaltamos que os critérios foram elaborados para a avaliação de LD de língua portuguesa, porém como não há critérios de avaliação para a língua estrangeira, entendemos como adequado basearmo-nos neles, já que nos critérios classificatórios relativos ao trabalho de leitura, as atividades de exploração do texto objetiva o desenvolvimento da *proficiência em leitura*, ou seja, que o leitor consiga reconstruir os sentidos do texto, explorar as propriedades discursivas e textuais e desenvolver estratégias e capacidades inerentes à proficiência.

Quadro 2: PROVA DE ESPANHOL (UEL – janeiro de 2005)

Gênero:	Artigo Informativo (Adaptado)			Gênero:	Artigo científico (Adaptado)		Gênero:	Artigo Informativo (Adaptado)													
Fonte:	Revista Online <i>IBLNEWS</i>			Fonte:	Anuario del Instituto Cervantes		Fonte:	Revista Marie Claire													
Tema:	Terrorismo / ÉTICA			Tema:	A importância da presença hispânica no Brasil desde uma perspectiva histórica		Tema:	Projeto Social / ÉTICA													
QUESTÕES											21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Capacidade de linguagem exigida (Dolz e Schneuwly, 1998)											capacidade de ação	capacidade de ação	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade lingüístico-discursiva							
Conhecimento exigido baseados nos critérios do PNL D											produção inferência como estratégia de leitura para obter a idéia principal o texto	produção inferência como estratégia de leitura para obter a idéia principal o texto	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	exploração contextualizada de vocabulário

Quadro 3: PROVA DE FRANCÊS (UEL – janeiro de 2005)

Gênero:	Artigo informativo					Gênero:	Artigo informativo														
Fonte:	Revista L'Express					Fonte:	Jornal Le Monde														
Tema:	Saúde / SAÚDE					Tema:	Arte / PLURALIDADE CULTURAL														
QUESTÕES											21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Capacidade de linguagem exigida (Dolz e Schneuwly, 1998)											capacidade lingüístico-discursiva	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade lingüístico-discursiva
Conhecimento exigido baseados nos critérios do PNL D											a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	exploração contextualizada do vocabulário	exploração contextualizada do vocabulário	exploração contextualizada do vocabulário	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	exploração contextualizada do vocabulário	Gramática contextualizada referene a processos coesivos	

Quadro 4: PROVA DE INGLÊS (UEL – janeiro de 2005)

Gênero:	notícia			Gênero:	carta-resposta		Gênero:	Artigo informativo		Gênero:	Faixa de manifestação										
Fonte:	International Herald Tribune			Fonte:	Carta-resposta		Fonte:	Time Magazine		Fonte:	www.loc.gov/rr/print/list/listguid.html										
Tema:	Violência/ÉTICA			Tema:	Doação/ÉTICA		Tema:	Saúde/SAÚDE		Tema:	Voto feminino/ ÉTICA										
QUESTÕES												21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Capacidade de linguagem exigida (Dolz e Schneuwly, 1998)												capacidade lingüístico-discursiva	capacidade discursiva	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade de ação	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade de ação	capacidade discursiva	capacidade lingüístico-discursiva	capacidade de ação	capacidade lingüístico-discursiva
Conhecimento exigido baseados nos critérios do PNL D												a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	reconhecimento do gênero e da organização das informações	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	análise de informação para identificar o objetivo e contexto de produção	a estratégia de leitura exige a busca / localização de informações no texto	análise de informações pertinentes e produção de inferências	plano textual global e organização do conteúdo	a estratégia de leitura exige a busca/localização de informações no texto	análise de informação para identificar o objetivo e contexto de produção	gramática contextualizada

A análise dos anos de 2003 e 2004 deu-se da mesma forma. No sentido de sintetizar os resultados obtidos, elaboramos o seguinte quadro resumido:

Quadro 5: Resultado da análise referente às capacidades de linguagem exigidas nas provas de língua estrangeira

	UEL 2003			UEL 2004			UEL 2005		
	nº de questões			nº de questões			nº de questões		
	C.A	C. D	C. LD	C.A	C. D	C. LD	C.A	C. D	C. LD
Espanhol	1	0	9	3	0	7	2	0	8
Francês	0	0	10	0	0	10	0	0	10
Inglês	4	1	5	5	1	4	3	2	5

C.A.: capacidade de ação

C.D.: capacidade discursiva

C. LD.: capacidade lingüístico-discursiva

A partir da análise, é perceptível a predominância de um tipo de capacidade de linguagem nas provas de espanhol e francês: a capacidade lingüístico-discursiva. Para responder às questões, o vestibulando tem que utilizar basicamente um tipo de conhecimento: a busca/localização de informações no texto que contemplem as informações da resposta considerada correta. Essa capacidade de linguagem não leva a depreender significados ou a realizar inferências para encontrar a resposta correta. Com o uso dessa estratégia, a capacidade de linguagem fica restrita ao exercício de voltar ao texto, localizar o trecho que contém as informações desejadas e fazer uma verificação de qual das alternativas condiz com as informações do texto. Nas provas de espanhol e francês observamos a predominância de questões elaboradas a partir de textos adaptados. Chamamos a atenção para esse fato, pois entendemos que a modificação do texto original pode alterar as intenções do autor quanto ao contexto de produção e conduzir o leitor a inferências um pouco diferentes da proposta do contexto inicial. Nas provas de francês a adaptação é marcada por reticências entre parêntesis evidenciando cortes realizados no texto. Nas de espanhol aparece a expressão “Adaptado de”.

Já nas questões que exigem capacidade de ação, verificamos que o vestibulando precisa depreender o significado geral do texto ou de um trecho específico, adaptando a sua produção de linguagem àquele contexto e assim obter a idéia geral do texto ou de uma parte dele. Normalmente essas questões são introduzidas por enunciado como “Qual é o assunto do texto?”, “É correto afirmar que **o texto trata**” (grifo nosso).

Nas provas de inglês, pudemos observar um maior equilíbrio entre os diferentes conhecimentos exigidos e a utilização das capacidades de linguagem. As questões contemplam desde a recuperação do contexto de produção do texto e exploração de conhecimentos de mundo prévios à leitura exigindo também a produção de inferências como o reconhecimento da organização do conteúdo e a exploração de elementos constitutivos como imagens até a típica habilidade de localizar informações. Em relação ao maior número de questões referente à capacidade lingüístico-discursiva, entendemos que a exploração contextualizada de recursos lingüísticos mobilizados nos textos procura abranger diferentes operações de linguagem como escolha lexical adequada e função do uso de modais. A concepção de linguagem como prática social, portanto, permite mensurar diferentes graus de dificuldade de leitura.

O resultado da análise nos mostrou que a prova de língua espanhola e de língua francesa distancia a proposta do programa de Língua Estrangeira da realidade das provas elaboradas entre 2003 e 2005. O programa esclarece que

“As questões se concentrarão no contexto, permitindo que o aluno se utilize de estratégias **diversas** de leituras, tais como, leitura abrangente e específica, **inferência**, configurações gráficas (fotos, gráficos, títulos, formato do texto), etc. Assim o candidato deve ser capaz, por exemplo, de **identificar e extrair** informações contidas no texto, **depreender** o significado de um determinado termo ou expressão de acordo com o contexto, **ordenar** seqüências de argumentação, **buscar informações** que possam ser identificadas em quadros, gráficos, no título ou mesmo no propósito do texto.”⁸ (grifo nosso)

Ao não observarmos nenhuma questão de espanhol que mobilizasse a capacidade discursiva do aluno, constatamos que as provas não trabalharam todas as capacidades de linguagem. Quanto à capacidade de ação, apesar de levar o aluno a mobilizar o contexto de produção, observamos poucos conhecimentos exigidos, centralizando-se mais na estratégia que leva à inferência. Por último, predominaram as questões de capacidade lingüístico-discursivas e que, basicamente, também exigiram um único tipo de conhecimento: localização/busca de informações.

As questões das provas de francês, por sua vez, demandam uma única capacidade, a lingüístico-discursiva. O tipo de conhecimento exigido, entretanto, varia um pouco, embora predomine a localização/busca de informações. Algumas vezes, o aluno deve responder a questões de vocabulário contextualizado e outras vezes, a questões de gramática contextualizada. Deste modo, as provas de francês não atendem às exigências do programa proposto pelo manual do candidato.

Com relação ao inglês, as questões sugerem uma adequação ao programa atendendo as especificações divulgadas aos candidatos.

As questões fazem uso de textos pertencentes a diferentes gêneros, em especial, notícias e reportagens do domínio jornalístico bem como artigos informativos. As fontes variam de jornais e revistas impressos aos textos veiculados em versões virtuais ou textos de divulgação exclusiva em sites. A concepção de linguagem não parece ser unânime já que a adaptação de textos – predominante nas provas de espanhol e francês - aliada ao predomínio de questões de busca de informação parece revelar uma visão de leitura ainda pautada pela decodificação e adequação do código (língua) o nível lingüístico esperado do candidato. As provas de inglês parecem revelar uma visão de leitura baseada em construção de significado a partir de compreensão e interpretação de informações e uso de conhecimento de mundo e conhecimento prévio com uso de textos de circulação social.

4. Considerações Finais

Ao propormos um conjunto de critérios para avaliar as capacidades de linguagem e os conhecimentos exigidos dos vestibulandos na prova de língua estrangeira da UEL, encontramos alguns resultados interessantes em nossa análise. Foi possível observar que o espanhol e o francês - diferente do que ocorre nas provas de inglês - não exigem todas as capacidades ou o exigem em pequeno número. No entanto, faz-se necessário ressaltar que esses podem não ser os mesmos critérios adotados pelos elaboradores dessas provas. Consideramos também, a possível diferença entre o contexto de elaboração e o

⁸ Disponível em http://www.cops.uel.br/site/vestibular/index.php?content=2005/programa_disciplinas.html&file=2005/prog_disc_lingua_estrangeira.html

contexto de uso, que por vezes diverge e acaba tendo uma aceitação um pouco demorada. Um fato histórico de uso e recepção das mudanças das provas pós PCN, deu-se quando os donos de cursinhos, ao tomarem conhecimento propostas de modificação das provas do vestibular da UEL, pediram um espaço dentro da instituição para reclamar e receber maiores esclarecimentos. Também já foi observado em outros trabalhos, como o de Machado (2001) que a capacidades de ação e capacidades discursivas são pouco trabalhadas no ensino médio. Possivelmente, isso corrobore inclusive os resultados obtidos com a nossa análise. Consideramos, portanto, que a análise feita neste trabalho pode ser útil e favorável no sentido de promover uma reflexão acerca do se quer, de fato, exigir dos vestibulandos, futuros alunos dessa instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 279.

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

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, Kilda Maria Prado (Org.) *Contribuições na Área de Línguas Estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005. p. 105-119.

CRISTOVÃO, V. L. L. ; NASCIMENTO, E. L. . Gêneros Textuais e Ensino: Contribuições do Interacionismo Sócio-Discursivo. In: *GÊNEROS TEXTUAIS: Reflexões e Ensino*. União da Vitória: Kayganguê, 2005. p. 35-59.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes e NASCIMENTO, Elvira Lopes. Modelos Didáticos de Gêneros: questões teóricas e aplicadas. *Genêros textuais: teoria e prática*. Londrina: Eduel, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. ; DURÃO, A. B. A. B. ; NASCIMENTO, E. L. . Modelos didáticos de Gêneros: Uma abordagem para o ensino de LE e LM. In: II Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas, 2002, Londrina. Caderno de Resumos, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF ÉDITEUR (Didactique du Français). 1998, p. 27-46.

MACHADO, Anna Rachel. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 10, p. 137-147. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 120p.

BRASIL. Secretaria de Educação Educação Média e Tecnologia. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília : MEC/SEF, 360p.

SÁNCHEZ, Natalia Labella de. “PCN e apostilas de espanhol pré-vestibular: a busca de um caminho comum”. 2004. 57 p. Monografia não publicada (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

**III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS
TEXTUAIS
II INTERNACIONAL "LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE"**

**FUNÇÃO INTERPESSOAL E PAPÉIS EXERCIDOS POR PARTICIPANTES
NO TEXTO NÃO-VERBAL**

Artigo

Sara Regina Scotta Cabral
Universidade Luterana do Brasil – campus de Cachoeira do Sul
saracabral@brturbo.com.br

Prof. Dr. Nina Célia Almeida de Barros
Universidade Federal de Santa Maria
ninaceliabarros@uol.com.br

FUNÇÃO INTERPESSOAL E PAPÉIS EXERCIDOS POR PARTICIPANTES NO TEXTO NÃO-VERBAL

Sara Regina Scotta Cabral - ULBRA¹

Prof. Dr. Nina Célia Almeida de Barros - UFSM²

RESUMO

A função interpessoal de Halliday (1994, 2004) foi expandida por Thompson e Thetela (1995), que analisam os diferentes modos pelos quais os escritores conduzem a interação com seus leitores. Ao mesmo tempo, Kress e van Leuween (1996) apontam, nos textos não-verbais, a presença de uma gramática visual que, com base nos pressupostos da gramática sistêmico-funcional, encapsula as três funções da linguagem. Este trabalho tem por objetivo identificar, em fotografia ilustrativa à reportagem publicada por Larry Rohter no jornal The New York Times, em 9 de maio de 2004, as marcas da função interpessoal, especialmente no que diz respeito aos papéis exercidos pelos interactantes do evento comunicativo e ao modo e à modalidade expressos pela imagem. Os resultados apontam três tipos de interação, para os quais concorrem os grupos (i) jornalista/fotógrafo/leitores do jornal, (ii) Lula/companheiros e (iii) jornalista/fotógrafo/Lula/companheiros/leitores, que correspondem aos papéis interativos/desempenhados e aos papéis representados/projetados. A disposição das imagens na fotografia revela o modo declarativo em que há uma oferta de informação aos leitores do jornal. Também se percebe o distanciamento pessoal e social do participante principal em relação ao público observador, a perspectiva subjetiva criada pelo ângulo levemente oblíquo em que a cena foi fotografada e a posição da câmera que coloca Lula em posição superior aos observadores. A modalidade alta é percebida na imagem naturalística, bem definida e suficientemente colorida.

¹ Professora do curso de Letras da Universidade Luterana do Brasil, campus de Cachoeira do Sul-RS; doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Santa Maria- RS.

² Professora orientadora do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, função interpessoal.

***INTERPERSONAL FUNCTION AND ENACTED ROLES BY PARTICIPANTS IN AN NON-
VERBAL TEXT***

ABSTRACT

Halliday's (1994, 2004) interpersonal function was developed by Thompson and Thetela (1995), who analyse different ways used by writers to interact with their readers. Meanwhile, Kress and van Leeuwen (1996) see, in non-verbal texts, a visual grammar which is based on Halliday's systemic-functional grammar and encapsulate three language functions. This paper aims to identify interpersonal function markers in an illustrative photograph included in a Larry Rohte's report issued by The New York Times on May 9, 2004. The investigation focuses on the interactant roles in a communicative event, and on mood and modality showed by the image. Results indicate three types of interaction which are (i) journalist/photographer/newspaper readers, (ii) Lula/fellows and (iii) journalist/photographer/Lula/fellows/readers, who interact/enact and represent/project interactive roles. Image disposition shows declarative mood of offering information to viewers/newspaper readers. There is Lula's personal and social distance, subjective perspective created by oblique and low angle, which gives Lula superiority. The high modality is in a naturalistic, defined and colored image.

KEYWORDS: systemic-functional grammar, multimodality, interpersonal function.

1 Introdução

Dentre as três funções hallidayanas da linguagem (Halliday 1994, 2004), a função interpessoal dá conta das relações entre os participantes do evento comunicativo. Tais participantes exercem papéis que são representados lexicogramaticalmente no texto verbal.

Por sua vez, Thompson e Thetela (1995) expandem a função interpessoal e vêem duas outras que dela fazem parte: a função interacional e a função pessoal. À função interacional

correspondem os papéis desempenhados e os papéis projetados pelos participantes dos eventos comunicativos, e à função pessoal cabem a modalidade e a avaliação.

Como os textos que circulam socialmente nem sempre se apresentam exclusivamente na forma verbal, é possível, segundo Kress e van Leeuwen (1996), analisar os textos não-verbais, os quais também são construídos de acordo com uma gramática peculiar que usa a cor, o ângulo, a direção do olhar, a perspectiva e outras marcas como unidades de comunicação.

Este artigo apresenta inicialmente os pressupostos teóricos que o embasam. Logo após, realiza a análise de uma fotografia que foi publicada no jornal The New York Times no dia 9 de maio de 2004, alusiva à reportagem de Larry Rohter sobre os hábitos étlicos de Lula, presidente do Brasil. Por fim, apresenta as conclusões no que tange aos elementos interpessoais expressos pela composição textual.

2 Função interpessoal e papéis

A gramática sistêmica de Halliday (1994, 2004) apresenta como uma das três funções da linguagem a função interpessoal, que analisa a oração sob o ponto de vista da troca entre falante/escritor e ouvinte/leitor em um evento comunicativo. Gramaticalmente tal função se realiza através dos sistemas de MODO e de MODALIDADE, responsáveis respectivamente pela função do ato de fala do falante/escritor e pelo nível de comprometimento do enunciador com seu enunciado.

Thompson e Thetela (1995), citando Lemke (1992), distinguem, na função interpessoal, outras duas funções: a função interacional e a função pessoal. A função interacional, por sua vez, subdivide-se em outras duas, referentes aos papéis exercidos pelos participantes do evento comunicativo: os papéis desempenhados e os papéis projetados, apresentados direta ou indiretamente pelo autor, através do modo verbal ou da nomeação/atribuição. Já a função pessoal, expressa pela modalidade do enunciado e por lexemas ou sintagmas avaliativos, dá

conta da responsabilidade, real ou disfarçada, do falante/escritor, que também pode se apresentar explicitamente ou não. A Figura 1 esquematiza a função interpessoal.

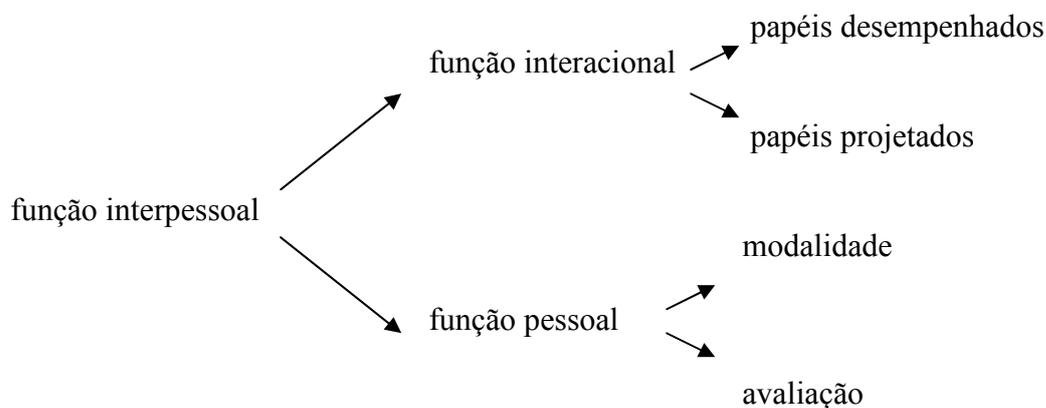


Fig. 1: Função interpessoal (adaptado)
Fonte: Thompson e Thetela (1995, p. 3)

Para Thompson e Thetela (1995), as escolhas do falante/escritor podem reproduzir a interação autor/leitor do texto e a interação dos participantes da oração. No primeiro caso, os participantes desempenham papéis como fornecedor/solicitador de informação ou fornecedor/solicitador de bens e/ou serviços.

Papéis desempenhados são aqueles que são exercidos pelo próprio ato de falar/escrever. Eles são essencialmente os papéis de fala de Halliday (...). As escolhas principalmente (mas não exclusivamente) do elemento Modo da oração servem para assinalar certos papéis para as duas pessoas diretamente envolvidas no evento de linguagem: o falante/escritor, ao escolher o modo declarativo ou o interrogativo, por exemplo, atua no papel de oferecedor ou solicitador da informação com o ouvinte/leitor no papel complementar de aceitador ou provedor em potencial (p. 3).

Quando a interação se dá entre os participantes dos processos verbais presentes na oração, os autores atribuem a eles papéis que são projetados no contexto do evento comunicativo.

Papéis projetados são aqueles atribuídos pelo falante/escritor por meio do conteúdo apresentado acerca dos dois participantes envolvidos no evento de linguagem. O conteúdo é realizado pela escolha dos termos

usados para se dirigir ou nomear (a)os dois participantes e pelos papéis atribuídos a eles nos processos referidos na oração. Os papéis projetados dependem da referência explícita no texto aos dois participantes: o falante/escritor pode, portanto, escolher não projetar papéis (enquanto ele não pode escolher não desempenhar papéis) (p. 4).

Na atribuição dos papéis projetados, o componente interpessoal se sobrepõe ao ideacional no modelo de Halliday, desde que a pessoa sobre a qual o papel é projetado seja simultaneamente um participante do evento de linguagem e um participante da oração. Segundo Thompson e Thetela (1995), isso acontece mais claramente com os pronomes pessoais (eu, tu, nós) e vocativos (Amigo,.../ Caro leitor,.../ Colegas,...) e também se verifica através da nomeação (o sr., o meu amigo, a universidade).

Distinuir os dois tipos de papéis (desempenhados e projetados) dos participantes leva o analista a compreender não somente a escolha do conteúdo a ser abordado, mas também a gerenciar a interação através da atribuição de diferentes papéis de transitividade para si e para sua audiência. Naturalmente, o ouvinte/leitor pode rejeitar o papel que lhe é projetado, mas isso não invalida a atribuição que o falante/escritor lhe fez.

Por sua vez, Kress e van Leeuwen (1996), quando se referem à comunicação visual, argumentam que há vários recursos para estabelecer e manter a interação com o observador. Para os autores (idem), as imagens envolvem dois tipos de participantes (Fig. 2): os participantes interativos (as pessoas reais que se comunicam através da imagem – produtor/fotógrafo/pintor e observador) e os participantes representados (pessoas, lugares e coisas representados pela imagem).

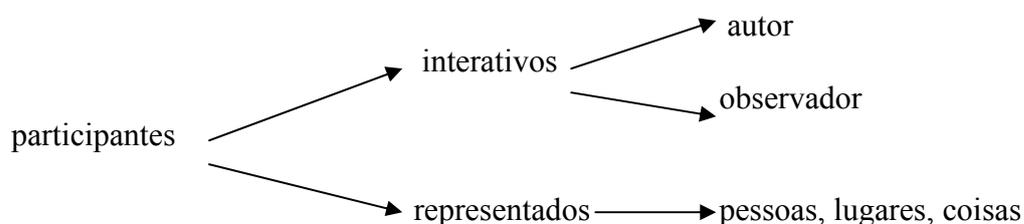


Fig. 1: Participantes do texto não-verbal (adaptado)
Fonte: Kress e van Leeuwen (1996)

É possível afirmar que há uma correlação entre a classificação de papéis de Thompson e Thetela (1995) e de Kress e van Leeuwen (1996), embora em textos de naturezas diferentes. Aos papéis desempenhados de Thompson e Thetela no texto verbal correspondem os papéis interativos de Kress e van Leeuwen no texto não-verbal. Aos papéis projetados dos primeiros correspondem os papéis representados de Kress e van Leeuwen. O Quadro 1 explicita tal relação.

Quadro 1 – Papéis exercidos - correlação

Texto verbal	Texto não-verbal
papéis desempenhados	papéis interativos
papéis projetados	papéis representados

Fonte: Thompson e Thetela (1995) e Kress e van Leeuwen (1996) (adaptado)

Quanto à função interpessoal, Kress e van Leeuwen (1996) apontam três tipos de relação entre os participantes do evento comunicativo: (i) as relações entre os participantes interativos; (ii) as relações entre os participantes representados; (iii) as relações entre os participantes interativos e os participantes representados.

É preciso levar em conta que os participantes interativos nem sempre estão presentes um diante do outro. É comum que o autor/produtor elabore sua peça comunicativa sem a presença da audiência. Ele pode até saber quem seriam seus receptores em potencial, ter uma noção de suas características. No caso da fotografia em jornal, a imagem pode percorrer o mundo, seja na forma impressa ou na digitalizada.

Observe-se que o contexto de situação, tanto da produção quanto da recepção, nem sempre é o mesmo: a não ser em interações face-a-face, o contexto de produção está dissociado do contexto de recepção, pois enfrenta a distância temporal que os separa. Entretanto, há um traço em comum entre as duas situações: a peça comunicativa, para cuja produção o autor utiliza recursos específicos de modo a conduzir a significação e também a intenção.

3 Multimodalidade

O grande número de informações que as pessoas têm recebido passa por diversos processos de produção, recepção e consumo, cada um dos quais específicos do gênero em questão no evento comunicativo e dos propósitos da produção do texto. Hoje o mundo das comunicações não sobrevive somente com textos verbais; pelo contrário, cada vez utiliza em maior número a multimodalidade, ou seja, diversas linguagens concomitantes, especialmente as não-verbais, para enriquecer o texto e persuadir/convencer com mais efetividade o leitor/observador do evento comunicativo. A esse respeito Delphino (2005) argumenta: "Ou seja, o projeto de multimodalidade prevê que produtores de texto estão fazendo uso deliberado de tipos de modos representacionais e comunicacionais que co-ocorrem dentro de um texto". A autora continua:

Não é possível ler prestando-se atenção apenas na mensagem escrita, pois esta constitui apenas *um* elemento representacional que coexiste com uma série de outros, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens e todo tipo de informação advinda de quaisquer modos semióticos embutidos na cultura humana e que estão presentes no texto, como a comida, as roupas, a diversão, a arte, a música, a fotografia, etc.

Kress e van Leeuwen (2000) transpõem os pressupostos da gramática sistêmico-funcional para o texto não-verbal e justificam que este último também é construído obedecendo a uma determinada gramática. Os autores trabalham as três funções hallidayanas de linguagem no texto não-verbal: na função ideacional, enfocam os processos que estão explicitados através dos signos não-verbais; na função textual, o modo de organização; na função interpessoal, o modo e a modalidade.

Através da categoria modo, o autor expressa os papéis exercidos (interativos ou representados, desempenhados ou projetados) pelos participantes do evento. Os participantes podem comportar-se como alguém que oferece ou solicita informações ou bens e serviços, e coloca o receptor/observador na posição de quem aceita ou dá informações ou de quem aceita

um bem ou realiza alguma ação. Tanto para o texto verbal quanto para o não-verbal há o que Bakhtin denomina atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2000).

O modo efetiva-se, em textos não-verbais (como a fotografia, o desenho ou a pintura de pessoas), através da direção do olhar do(s) participante(s) (*gaze*, se dirigido ou não ao observador), da escolha, por parte do produtor, do enquadramento da imagem na moldura utilizada (*close-up*, distância próxima ou longínqua) e da perspectiva (ângulo de visão e pano de fundo).

A modalidade demonstra o comprometimento do emissor com a verdade/ falsidade, certeza/dúvida, credibilidade/confiabilidade, e constitui um julgamento de caráter social, específico de determinados grupos (Kress e van Leeuwen, 1996). A modalidade está evidente, no texto não-verbal, através de marcadores como a cor (saturação, diferenciação, modulação), a apresentação ou não de detalhes, o tipo de representação da figura, a profundidade e o brilho.

No caso de fotografias, que obedecem a um código de orientação naturalística, a modalidade é verificada através da nitidez dos participantes representados, da proximidade da cor em relação à realidade e pela presença ou não do branco e do preto.

4 Análise

O objetivo deste trabalho é analisar, sob o ponto de vista da função interpessoal, uma fotografia publicada no dia 9 de maio de 2004, no jornal The New York Times, ilustrativa à reportagem publicada por Larry Rohter acerca dos supostos hábitos etílicos do presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva (Lula): *Brazilian leader's timpling becomes national concern* (Figura 3).

A matéria consistia em um longo texto, recheado de declarações de políticos, jornalistas e outros cidadãos, e a foto que a acompanhava fora tirada na cidade catarinense de Blumenau, em 3 de outubro de 2003, ocasião em que Lula participava de uma Oktoberfest, festa muito comum no sul do Brasil, cuja principal atração são os concursos para tomar chope em metro.

Esta é uma brincadeira típica de tais comemorações, em que aquele que tomar, em centímetros, a maior quantidade de chope, ganha o prêmio da noite.

THE NEW YORK TIMES INTERNATIONAL SUNDAY, MAY 9, 2004

der's Tippling onal Concern

er Ability to Perform

atic Labor Party, who was Mr. da Silva's running mate in the 1998 election but now worries that the president is "destroying the neurons in his brain."
35 "When I was Lula's vice-presidential candidate, he drank a lot," Mr. Brizola, now a critic of the government, said in a recent speech. "I alerted him that distilled beverages are dangerous. But he
40 didn't listen to me, and according to what is said, continues to drink."

During an interview in Rio de Janeiro in mid-April, Mr. Brizola elaborated on the concerns he expressed to
45 Mr. da Silva and which he said went unheeded. "I told him 'Lula, I'm your friend and comrade, and you've got to get hold of this thing and control it,'" he recalled.



Alan Marques/Folha Imagem
President Luiz Inácio Lula da Silva, wearing a Bavarian hat and hoisting a stein of beer, helped to celebrate Oktoberfest in the southern Brazil state of Santa Catarina. Questions have been raised about his drinking.

dignify baseless charges with a formal reply. In a brief e-mail message responding to a request for comment,

battle to avoid the fatty foods that made his weight balloon shortly after he took office in January 2003.

Fig. 3: Excerto da reportagem de Larry Rohter, que mostra Lula na *Oktoberfest* em Blumenau (Foto: Alan Marques (Folha Imagem))

Os participantes do evento comunicativo, segundo Kress e van Leeuwen (1996), podem exercer papéis e/ou tê-los representados pelo autor do texto. A foto apresenta como primeiro tipo de interação aquele entre os participantes denominados interativos – os papéis exercidos pelo fotógrafo, pelo repórter e pelos leitores do jornal. Em uma análise mais superficial pode-se dizer que os três apresentam desempenho e formam a tríade inicial: um repórter bateu uma fotografia, Larry Rohter escreveu uma reportagem e posteriormente anexou-a à reportagem, os leitores leram o texto e observaram a fotografia.

Entretanto, em uma análise mais profunda, pode-se perceber aí dois grupos de papéis interativos: um, constituído pelo repórter, que escreve uma reportagem sobre o presidente brasileiro, desejando oferecer informação a seus leitores, e outro constituído pelo fotógrafo, que também deseja oferecer informação aos observadores da fotografia. Há então no texto, um enunciador maior (Larry Rohter), que assina a reportagem, mas que se serve de um outro

enunciador (o fotógrafo) e de sua fotografia que funciona como um argumento de prova concreta à tese defendida por Larry Rohter.

O segundo tipo de interação, aquele entre os participantes representados na fotografia, está constituído pela atitude do presidente e a das pessoas que o cercam, devidamente caracterizados conforme os costumes alemães em *Oktoberfests*. Lula exerce o papel de alguém alegre, extrovertido, amante do chope (bem de acordo com a intencionalidade da reportagem) e seus companheiros (a esposa, o prefeito de Blumenau e outras pessoas) também o fazem. Tais papéis são, segundo Kress e van Leeuwen (idem), os representados pelo texto não-verbal.

No terceiro tipo de interação, ocorre a troca de informações e de impressões entre os participantes representados e os interativos: o fotógrafo comporta-se como alguém que consegue captar um momento especial da festa; o jornalista, como alguém que propositadamente escolhe a fotografia que ilustre sua reportagem, a fim de persuadir melhor o leitor; Lula e seus companheiros como apreciadores da bebida; os leitores do jornal e observadores da fotografia, que são convidados a exprimir um juízo de valor sobre a cena.

Quanto ao modo utilizado pelo fotógrafo, é possível percebê-lo através da direção do olhar (*gaze*) das personagens. Lula dirige seu olhar para o copo de chope; não mantém, assim, interação com seus observadores. As personagens que o acompanham também não se dirigem à câmera, mostrando que também estão envolvidos com os acontecimentos da festividade. Não há vetores que se direcionem aos observadores/leitores, mas ao copo de chope ou a outros acontecimentos da festa. Isso revela distanciamento dos participantes em relação a seus observadores, que não interagem com seus leitores. Ao mesmo tempo, a fotografia é uma oferta de informação e constitui o modo declarativo. Se o texto fosse verbal, a pessoa correspondente seria a terceira do singular, pois, ao olhar a foto, os observadores podem dizer: '**Ele** está bebendo e comemorando'.

Quanto à seleção da distância entre os participantes projetados/representados e os observadores, verifica-se que a foto foi tirada a uma pequena distância da cena real (*close-up*, pois Lula foi fotografado dos ombros para cima). Isso demonstra pequena distância pessoal da principal personagem em relação a seus observadores. Quanto à distância social, que revela o

status do participante, o presidente coloca-se em distância pública de seus observadores/leitores, já que o campo de visão da fotografia mostra seu busto e o de alguns companheiros.

A perspectiva resultante da seleção do ângulo pelo qual a fotografia foi realizada revela o ponto de vista do autor relação à cena documentada. O ângulo levemente oblíquo utilizado indica atitude subjetiva do fotógrafo em relação aos participantes representados/projetados. O ângulo oblíquo, não-frontal, mostra uma cena irreal em que o produtor provoca a separação entre os observadores e os participantes representados/projetados. Se transposta a fotografia para a linguagem verbal, o leitor leria: "O que você vê não é parte de **seu** mundo, é parte do mundo **dele**. De algum modo, nós não estamos envolvidos nesse mundo".

A visão da imagem por alguém que olha de baixo para cima dá a impressão de superioridade da personagem principal representada/projetada, a qual demonstra exaltação e triunfo. A Lula a fotografia transfere avaliativos do tipo 'poderoso, mas bêbado e irresponsável'.

A modalidade, que revela o grau de envolvimento do autor com a verdade, na fotografia analisada é alta, pois traços e cores são bem definidos. O contraste entre o fundo azul e o colorido dos chapéus e das camisas das personagens cria atmosfera de iluminação na cena em que os perfis são claramente definidos. A foto parece dizer "É verdade que Lula bebe" e busca credibilidade, uma vez que é uma representação naturalística da realidade.

Toda semiose expressa pela fotografia contribui sobremaneira para confirmar a reportagem de Larry Rohter. É um argumento de prova concreta que busca tornar irrefutáveis as afirmativas do repórter e todas as mensagens ideológicas subjacentes ao texto.

5 Conclusão

A multimodalidade permite que significados representacionais e comunicacionais permeiem os textos e transformem o verbal em apenas um dos elementos constitutivos dos textos. No caso da fotografia analisada, os recursos utilizados – cor, ângulo, direção do olhar da personagem, iluminação, pano de fundo, perspectiva – vêm enriquecer a reportagem publicada

pelo The New York Times, de modo a comprovar as afirmativas e as implicitudes apresentadas pelo repórter.

O texto não-verbal, na visão de Kress e van Leeuwen (1996), é construído segundo uma gramática peculiar, que não faz uso de palavras, mas de outros signos. Mesmo de natureza diferente, tais signos são organizados no texto de modo similar ao da gramática sistêmico-funcional. Assim, é possível fazer-se correlação entre os papéis exercidos pelos participantes nas visões de Kress e van Leeuwen (1996) e de Thompson e Thetela (1995). Aos papéis interativos de um corresponderiam os papéis desempenhados de outro; aos papéis representados de um corresponderiam os papéis projetados de outro.

É importante observar que tanto o texto verbal quanto o não-verbal foram peças produzidas em contextos de situação diferentes, em ocasiões diversas, com propósitos diferentes. Na verdade, foi a reunião infeliz de dois textos produzidos em situações diferentes e reunidos maliciosamente em uma reportagem de um jornal internacional que causaram tantos incômodos à nação brasileira. Como membros de uma sociedade, cabe aos leitores da reportagem acreditar ou não naquilo que vêem e lêem e exprimir seus juízos de valor.

Quase um ano antes, em 3 e 4 de outubro de 2003, os jornais brasileiros noticiavam:

Ainda em Blumenau, Lula visitou a Oktoberfest, mas ressaltou que não poderia "beber as cervejas que gostaria". "Dizem que o presidente não pode tomar cerveja", justificou (Correio Braziliense, 2003).

Antes, na inauguração de um conjunto habitacional, ele havia dito que não beberia tantas cervejas quanto gostaria porque "a imprensa vai estar de olho e dizem que o presidente não pode tomar cerveja". No palanque, depois de tomar o segundo chope, Lula recebeu flores (Weber, 2003).

O presidente Lula visitou a Oktoberfest, brindou e protestou: "Não poderei beber toda a cerveja que gostaria, porque a imprensa vai estar de olho. (O Globo, 2003).

Tais afirmativas seriam premonição do presidente?

Talvez.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Cerveja. *O Globo*. Disponível em <http://www.radiobras.gov.br/antigos/2003/sinopses_0410.htm#1> Acesso em 08 ago. 2004.
- Correio Braziliense*. Disponível em <http://www.radiobras.gov.br/antigos/2003/sinopses_0410.htm#1> Acesso em 08 ago. 2004.
- DELPHINO, F. B. de B. *Uma leitura multimodal do texto publicitário*. Disponível em <<http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/fatima2.html>> Acesso em 25 ago. 2005.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- _____. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 1996.
- LEMKE, J. L. Interpersonal meaning in discourse: value orientations. In: DAVIS, M.; RAVELLI, L. *Advances in systemic linguistics: recent theory and practice*. London: Pinter Publishers, 1992.
- ROHTER, L. Brazilian Leader's tipping becomes national concern. *The New York Times*. New York, 09 maio 2004. Internacional, Caderno Américas, p. 6.
- THOMPSON, G.; THETELA, P. The sound of one hand clapping: the management of interaction in written discourse. *Text* 15/1, 103-127, 1995.
- WEBER, D. Lula se rende à cerveja na Oktoberfest. *Estadão.com*. Disponível em <<http://www.copa.esp.br/agestado/noticias/2003/out/03/197.htm>> Acesso em 03 ago. 2004.

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA A PARTIR DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

AUTOR

Carlos Arcângelo Schlickmann

ENDEREÇO POSTAL

Rua São José, 485
CEP 88801-520
Centro, Criciúma, SC.

ENDEREÇO ELETRÔNICO

cas@unesc.net

UNIVERSIDADE DE ORIGEM

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
CRICIÚMA - SC

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA A PARTIR DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Carlos Arcângelo Schlickmann¹

RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa é investigar os princípios teóricos e as metodologias propostas para a prática de análise lingüística nos livros didáticos de Língua Portuguesa, procurando estabelecer relações entre esta prática, as teorias lingüísticas atuais e as recomendações das propostas curriculares veiculadas pelos órgãos oficiais, expostas, principalmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na tentativa de alcançar esse objetivo, metodologicamente, a coleta dos dados consta do levantamento das propostas de prática de análise lingüística nos livros didáticos de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, escolhidos em maior número pelas escolas públicas estaduais das cidades de Orleans e Lauro Muller (SC). As coleções selecionadas foram *Encontro & reencontro em língua portuguesa*, de autoria de Marilda Prates, e *Português: Linguagens*, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

ABSTRACT

The main objective of this research is to investigate the theoretical principles and methodologies proposed in this paperwork for the linguistic analysis practice in textbooks of portuguese language, aiming to establish the proper relationships between this practice, the current linguistic theories and the recommendations of the curricular proposals from the official agencies, stated, mainly, in the national curricular parameters. In the attempt to reach this objective, the collection of data, methodologically, consists on the study of the proposals of linguistic analysis practice in textbooks of portuguese language for the 3º and 4º cycles of

¹ Mestre em Educação e Cultura pela UDESC, é professor e coordenador do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), de Criciúma, SC.

elementary school, chosen in bigger number by the state public schools from the cities of Orleans and Lauro Müller (sc). The selected collections are Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa, by Marilda Prates, and Português: Linguagens, by Willian Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães.

1 Introdução

Ao longo das três últimas décadas, muito se tem ouvido falar da ineficiência do ensino brasileiro e, em especial, do ensino de Língua Portuguesa. O livro didático, muitas vezes, reproduz teorias pedagógicas que refletem uma política educacional excludente e preconceituosa, (re) produzindo teorias que acabam sendo o alvo dessas críticas. Como o livro didático de Língua Portuguesa vem apresentando, atualmente, as atividades de prática de análise lingüística inseridas nas práticas de produção textual é o principal objetivo dessa pesquisa. As coleções selecionadas para essa análise foram *Encontro & Reencontro em Língua Portuguesa* (PRATES, 2001) e *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2001)².

2 Prática de produção e prática de análise lingüística: caminhos que se cruzam.

A concepção de ensino de Língua Portuguesa apresentada por Geraldi por volta de 1980, que tem como objeto de ensino o texto - provoca discussões principalmente acerca do ensino de Gramática. Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos (orais e escritos), é no interior destas e a partir destas que a *análise lingüística* se dá. Efetuar análise lingüística não é, portanto, fazer atividades de Gramática aplicada ao texto, como alguns autores de livro didático entenderam (ou quiseram entender).

O objetivo fundamental da prática de análise lingüística é possibilitar a construção do conhecimento, não o reconhecimento de estruturas, parafraseando Britto (2002). Para Geraldi (2000) ela se concretiza, fundamentalmente, na retomada do texto produzido pelo aluno,

atuando sobre os possíveis problemas de compreensão que tal texto apresenta, ou seja, fundamenta-se no princípio de partir do erro ou inadequação para a autocorreção. No entanto, ela também pode acontecer a partir de outros textos que não o do aluno.

Conceitualmente, pode-se dizer então que ao se fazer menção à prática de análise lingüística, está se fazendo referência a

[...] um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. [...] a estas atividades têm sido reservadas as expressões "atividades epilingüísticas" ou "atividades metalingüísticas". (GERALDI, 2002, p. 190, grifo do autor).

A proposta de Geraldi acabou se incorporando às propostas oficiais de órgãos federais e estaduais. Os PCNs (2000) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) enfatizam que as atividades epilingüísticas devem anteceder as atividades metalingüísticas.

O trabalho lingüístico é algo que envolve uma forte influência das línguas já constituídas sobre seus usuários (ações da linguagem) e ao mesmo tempo uma influência dos sujeitos sobre essas línguas (ações com a linguagem e sobre a linguagem), cujo horizonte de funcionamento é toda uma sociedade. Ao mesmo tempo em que o sujeito usa uma língua, também atua sobre ela, e nessa atuação reconhecem-se pelo menos dois níveis: o epilingüístico e o metalingüístico. Saliente-se que na aprendizagem é preciso que o metalingüístico seja posterior ao epilingüístico. Ele surgirá pelos questionamentos dos próprios alunos. (SANTA CATARINA, SED, 1998, p. 70).

Fazer análise lingüística, portanto, requer observação dos fenômenos da linguagem, de forma articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de escuta, leitura e produção de textos. As atividades de reflexão sobre a linguagem, que tomam as atividades epilingüísticas como ponto de partida para reflexões mais profundas estão na contramão das atividades que comumente são realizadas na escola. No entanto, de acordo com Geraldi (2002), são atividades significativas, que mostram a existência de múltiplas configurações textuais, de variedades

² As coleções serão nomeadas, nesse artigo, de C1 e C2, respectivamente. Seus volumes serão designados como vol. I, II, III e IV, equivalendo a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

lingüísticas e levam à aprendizagem efetiva de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão.

A prática de análise lingüística permite ao aluno assumir-se como sujeito de seu processo de aprendizagem. Invariavelmente, ela precisa partir do texto e retornar ao texto.

Ao se lançar numa prática de produção textual, é necessário definir interlocutores, atribuir ao texto uma finalidade clara, garantir ao aluno acesso ao conhecimento para que ele tenha o que dizer, como dizer, a quem dizer, ou seja, concretizar a ação do escrever.

A observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos apontados acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer. (GERALDI, 2002, p. 137).

Ao afirmar que há muita escrita, o autor está fazendo referência à prática das aulas de redação, em que, de posse de um *texto* produzido pelo aluno, o objetivo maior é verificar (por parte do professor) se a letra é legível, se a ortografia está correta, se a norma padrão³ foi priorizada, independentemente do gênero do discurso em questão, isso se houver um gênero, já que muitas das atividades de produção adotam a tipologia de base clássica (narração, descrição e dissertação) como referência central para a progressão no domínio da escrita. As coleções analisadas para esta pesquisa apontam exemplos dessas afirmações, conforme confirmam os exemplos 01 e 02.

(01)

Você vai transformar o trecho a seguir em narração de 3ª pessoa. (PRATES, 2001, vol. II, p. 100, grifo nosso).

(02)

Observe a imagem e interprete-a. Descreva a cena, com humor, acrescentando, inclusive, reações das personagens. (PRATES, 2001, vol. IV, p. 182, grifo nosso).

³ Nesse sentido, entende-se norma padrão como uma busca nos textos dos alunos por regências perfeitas, concordância e colocação pronominal de acordo com as regras da Gramática, que são apenas apontadas no texto do aluno, sem haver posterior discussão.

Dentro do panorama das discussões atuais sobre tipologia de textos, narrar, descrever e dissertar representam simples características estruturais de seqüências textuais que podem figurar nos diversos gêneros do discurso, o que evidencia, por parte dos autores das coleções citadas, uma não distinção teórica entre o enfoque centrado na seqüência textual e o enfoque centrado no gênero. Em algumas situações (raras, infelizmente), porém, é a escolha pelo gênero do discurso que prevalece na prática de produção textual

(04)

Suponha que sua turma deseje participar de um campeonato esportivo interescolar. Redija um abaixo-assinado a ser dirigido ao diretor de sua escola, solicitando a participação da sua turma no campeonato. (CEREJA; MAGALHÃES, 2001, vol. III, p. 88, grifo nosso).

(05)

A partir de uma fábula conhecida ou que você vai procurar conhecer, crie uma fábula tentando fazer como Jô Soares: desfabule a fábula. Em seguida, leia seu trabalho final (que também é uma arte) para a classe. (PRATES, 2001, vol. III, p. 191, grifo nosso).

Vale lembrar que ao solicitar a escritura de um abaixo-assinado ou uma fábula, nenhuma informação sobre esses gêneros é passada, como se todos tivessem a obrigação de conhecê-los. Em síntese, cobra-se o domínio desses gêneros, sem que tenha sido objeto de ensino/aprendizagem.

Nas duas coleções, o tipo (seqüência) textual privilegiado é a narrativa, que é trabalhada nas suas várias possibilidades de estruturação: narrativa linear, em *flash-back*, dialogada, em primeira, terceira pessoa, etc. A dissertação também aparece com freqüência, havendo propostas de construções globais e parágrafos dissertativos.

O exemplo 06 evidencia como há *confusões* acerca das terminologias referentes a gêneros e tipos textuais.

(06)

Leia este texto:

ESTILO

- Que é isso?

- É um requerimento.

- Você que escreveu? Deixa eu ler. "O abaixo assinado vem requerer a V. S^a..."

Mamãe, puxa, você nunca escreveu tão grã-fino.

(Clarice Lispector. *Para não esquecer*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 34)

Você sabe o que é requerimento, carta comercial, ofício, ata, abaixo-assinado. *curriculum vitae*, circular, memorando? Provavelmente você já ouviu falar de algum deles. São modalidades de textos que circulam na administração pública e particular. Apesar de todo o esforço tecnológico na área da informática, às vezes somos obrigados a redigir recibos, notas, contratos, requerimentos, cartas comerciais e outros documentos, mas quase sempre não sabemos ao certo como proceder.

Por que, no texto acima, a personagem estranha a forma como a mãe escreveu e considera "grã-fina" a linguagem que ela empregou? Porque cada um desses documentos tem uma forma e uma linguagem própria, padronizada, bastante formal. São utilizados com o objetivo de racionalizar, facilitar e agilizar a correspondência na administração pública e particular. (...) (CEREJA; MAGALHÃES, 2001, vol. III, p. 69, grifo nosso).

Após a enumeração de vários gêneros do discurso, percebe-se a preferência dos autores em denominá-los como *modalidades de textos*. Em seguida, afirmam que a personagem estranhou a linguagem utilizada, dizendo que a mesma é bastante formal. No entanto, dizem que isso facilita a correspondência. Nenhuma palavra sobre a finalidade de cada texto, como são escritos, o que os diferencia de outras correspondências menos formais.

Para que se constitua prática de análise lingüística nas práticas de produção de texto é preciso que os autores chamem a atenção para:

- a) o planejamento da produção textual (escrita e oral), no que diz respeito às características do gênero do discurso que será produzido;
- b) as propostas dedicadas aos aspectos discursivos da produção, isto é, ligadas à criação de uma situação efetiva de interlocução na produção textual;
- c) a presença de atividades que explorem a textualidade (coesão, coerência, intertextualidade);
- d) as propostas ou atividades de re-elaboração dos textos que discutam aspectos relacionados à linguagem ou ao gênero em produção.

Não há dúvidas de que todo trabalho de produção textual precisa ser planejado. Nas duas coleções, o trabalho com o planejamento costuma vir paralelamente à sugestão temática, à medida que algumas atividades sugerem tópicos de desdobramento do tema e convidam o

aluno a pensar e decidir sobre as escolhas que deverá fazer. O volume III da C2 solicita, por exemplo, que o aluno escreva uma crônica. Associado a uma série de temas como sugestão (a fila do banco, fim de festa, na saída do estádio de futebol) há o seguinte lembrete.

(07)

Não se esqueça: a crônica é uma narrativa: por isso, não deixe de indicar o lugar onde aconteceu o fato e de especificar o tempo (se era de noite, de manhã, etc.) Faça uma apresentação das personagens, utilize o discurso direto ou indireto e empregue uma linguagem simples e direta. (CEREJA; MAGALHÃES, 2001, vol. III, p. 102).

Como se vê, são dadas algumas indicações sobre a forma como o texto deverá ser escrito: o que chama a atenção é que essas indicações não se referem à crônica em si, mas ao texto narrativo, descaracterizando a forma composicional textual do gênero. Num outro exemplo, após solicitar dos alunos a montagem de uma propaganda, a autora da C1 lembra que a mesma é formada por *slogan*, texto e ilustração. Apesar de não haver um processo mais organizado de planejamento do texto, a construção da forma composicional do texto é o item mais presente e melhor desenvolvido nas coleções examinadas. A C2 organiza melhor esse planejamento: no vol. I, por exemplo, é descrita a forma composicional textual da carta familiar e das histórias em quadrinhos; no volume II, fala-se da composição textual da notícia e de outros gêneros jornalísticos; no volume III são os documentos oficiais, como requerimento e ofício que são destacados. Em número menor, a C1 também apresenta a forma composicional textual dos gêneros que solicita nas práticas de produção. Faz isso com o conto, por exemplo, nos volumes III e IV.

As propostas que indicam o gênero do discurso e falam de sua composição textual, entretanto, não desenvolvem um trabalho maior em torno do conceito, posto que praticamente não se cuida dos objetivos ou funções sociais, do perfil dos destinatários mais usuais, das esferas de circulação e de suporte, fatores que, segundo Bakhtin (2000), são responsáveis pela relativa estabilização das abordagens temáticas, da forma composicional e do estilo dos textos pertencentes a um mesmo gênero. Poucas são as propostas que criam uma situação efetiva de interlocução na produção textual. Apenas o volume IV da C2 abre espaço para uma real

explicação acerca da necessidade de escrever pensando no interlocutor do texto, conforme transcrito a seguir.

(08)

Numa situação de argumentação, para que você consiga convencer mais facilmente seu interlocutor, deve levar em conta alguns aspectos importantes:

- quem é o interlocutor: sua idade, seu nível social, suas idéias, seus gostos pessoais, seu comportamento, sua profissão, cargo ou função.
- qual é exatamente a divergência que existe entre você e ele?
- que tipo de linguagem você deve empregar, tentando ganhar a confiança dele: culta ou popular, formal ou informal?
- que argumento você pode apresentar para conseguir o que deseja e, ao mesmo tempo, atender total ou parcialmente ao interesse do interlocutor? (CEREJA: MAGALHÃES, 2001, vol. IV, p. 156).

Observe-se que a presença do interlocutor é restrita a situações de argumentação, não citando o gênero do discurso em que essa seqüência aparece predominantemente. Todos os aspectos levantados são importantes. Chama a atenção o fato de que se recomenda um cuidado com a linguagem empregada, que pode ser culta, popular, formal ou informal. No entanto, os autores não explicam o que entendem por esses termos. Possivelmente o aluno também não entenderá. Após essas recomendações, é solicitado que o aluno escreva três textos argumentativos, um para seu pai, outro para sua mãe, outro para sua irmã, tentando convencê-los da importância de se ter um computador em casa. A figura do interlocutor é clara; que gênero do discurso será abordado, não, já que novamente apenas se fala em texto argumentativo. O aluno poderá escrever uma carta pessoal, um bilhete ou um outro texto. A proposta de produção, assim, perde em sentido, já que claramente não se constitui como um processo interlocutivo.

Em algumas situações, há uma aparente figura do interlocutor, mas faltam comentários acerca da necessidade de adequação do texto a este e à situação de produção. A falta de uma situação efetiva de interlocução torna a produção, aparentemente, num objeto vazio de significado. O exemplo 09, retirado da C2, exemplifica esse caso.

(09)

O mural de sua escola está precisando de matérias variadas para informar e divertir o público. De acordo com seu interesse, escolha

uma das propostas abaixo e realize-a. Terminando seu texto, peça a um colega que o leia e avalie, observando se a linguagem e conteúdo estão adequados ao público a que se destina. Se necessário, faça as adaptações de acordo com as sugestões do colega, passe seu texto a limpo, ilustre-o e afixe-o no mural, na seção **Páginas divertidas**. (CEREJA; MAGALHÃES, 2001, vol. II, p. 92, grifo nosso).

Não há uma definição clara do público a que se destina, mas supõe-se que sejam os alunos da escola, já que há a indicação de que o texto seja fixado no mural da escola. Chama-se a atenção para a linguagem e o conteúdo do texto, que precisam estar adequados ao público a que se destina. Como será essa linguagem? A presença do interlocutor exige uma atitude de reflexão do escritor, uma orientação que precisa ser apresentada. Até porque o texto irá passar pela correção de um colega, que precisa de parâmetros para fazê-lo.

Um verdadeiro trabalho com prática de análise lingüística na prática de produção textual precisa partir de considerações úteis e pertinentes sobre a funcionalidade, a configuração formal e as etapas do processo de produção do texto em estudo, com base na figura do interlocutor que se apresenta. No entanto, é ainda na figura do professor que essa figura se centraliza.

Não se observa, portanto, a preocupação com a dimensão dialógica, interacional da escrita: os livros não se preocupam em ensinar o aluno a avaliar a pertinência e a adequação de seus textos em função de seus objetivos, do leitor pretendido, do contexto e do suporte de circulação, do gênero do discurso escolhido (ou indicado). As propostas ainda não contemplam satisfatoriamente a necessidade de indicar *destinatários reais* para o texto do aluno.

Nos exercícios destinados à prática de produção textual, apenas a C2, e em uma única situação, trabalha com atividade de produção textual oral. Isso acontece no volume II, quando os autores orientam os alunos a elaborar e apresentar um jornal falado. Antunes (2003) enumera as características que deve ter um verdadeiro trabalho com a oralidade: deve estar orientada para a coerência global, para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, para as suas especificidades, para a variedade de gêneros de discursos orais, para facilitar o convívio social e reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto. Os PCNs (2000) sugerem que sejam

formuladas atividades de produção textual oral, como debate, depoimento, canção, seminário, entrevista e outros, para que o aluno aprenda a ajustar sua fala em função da reação dos interlocutores e saiba selecionar os recursos discursivos, semânticos e gramaticais na produção de seus textos.

Algumas características devem estar presentes nos textos para que estes se constituam como tal. Uma efetiva prática de análise lingüística precisa considerar, na produção textual, os fatores que garantem a textualidade do texto, como a coerência, a coesão e a intertextualidade, entre outros.

Pode-se dizer que não há uma preocupação da autora da C1 com esses fatores e talvez essa seja a maior diferença das práticas de produção textual com relação à C2. As propostas da C1 nascem a partir de sugestões temáticas oriundas de textos anteriormente lidos, sem preocupação alguma com a textualidade dessas produções, indo em desacordo com o que dizem os PCNs (2000) nas sugestões para produção de texto. Segundo o documento, é preciso trabalhar com os mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto. A C2 trabalha com esses mecanismos principalmente nas seções *Para escrever certo* e *Para escrever com expressividade*. No entanto, o que é de se estranhar, essas seções aparecem dissociadas e distanciadas das situações de produção textual, funcionando como partes independentes da obra. Nestas seções, encontra-se, além de noções de coerência e coesão, um trabalho com recursos expressivos, como ambigüidade e polissemia.

No que diz respeito a atividades de revisão e reelaboração dos textos produzidos, percebe-se um descuido por parte dos autores. Alguns aspectos formais, como a sugestão de se escrever com letra legível, observar a paragrafação, a presença de título, a observância de regras de regência e concordância da variedade padrão, a correção na pontuação e a correção ortográfica são solicitados, quase sempre antes da produção iniciar-se. Não há propostas eficazes, que orientem a prática de análise lingüística do texto que acabou de ser produzido. Os autores se limitam a listar os elementos que devem ser considerados, não oferecendo aos alunos critérios e instrumentos para proceder a uma revisão e reelaboração efetivas.

Pode-se dizer, por fim, que nas práticas de produção de texto, além da sugestão de tema (assunto), o aspecto formal (cuidado com a margem, letra legível, etc.) do texto é priorizado. Os fatores que determinam o que se vai dizer, os objetivos que o texto terá, o leitor a que ele se destina, o contexto e o suporte em que deverá circular, a situação em que será lido ou não praticamente não são explorados. Ainda se percebe uma preocupação com o produto, a forma, e não com o processo. Considerando, no entanto, que as propostas que colocam o texto como objeto de ensino surgiram há cerca de três décadas, há uma tendência inevitável de que, aos poucos, as coleções passem a focar esses tópicos, até por serem critérios de avaliação delineados pelo MEC.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2. ed., v. 2., 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries**. PNLD 2002. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A concepção de língua e gramática nas produções didáticas: Leitura: Teoria & Prática**. Porto Alegre, RS: Mercado das Letras, 1998.

_____. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Título

**SEQÜÊNCIA TEXTUAL E DISTRIBUIÇÃO DAS INFORMAÇÕES: UMA PROPOSTA
DE INTERSEÇÃO EM EDITORIAIS DE JORNAIS**

Autora:

Socorro Cláudia Tavares de Sousa – Universidade Federal do Ceará

Endereço

Rua Jorge Dumar, 2001, Montese , Fortaleza – CE, CEP. 60410300

E-mail: sclaudiats@yahoo.com.br

SEQÜÊNCIA TEXTUAL E DISTRIBUIÇÃO DAS INFORMAÇÕES: UMA PROPOSTA DE INTERSEÇÃO EM EDITORIAIS DE JORNAIS

Socorro Cláudia Tavares de Sousa¹

RESUMO

O presente artigo está centrado na descrição da organização textual argumentativa em editoriais de jornais produzidos na imprensa brasileira a partir da aproximação de suas unidades retóricas e das macroproposições que constituem a seqüência textual dominante, a argumentativa. A análise qualitativa de 60 editoriais de jornais possibilitou traçar uma relação funcional entre as unidades retóricas e as macroproposições argumentativas, que evidenciou um paralelo da Un1 (contextualização do tema) com a tese anterior; da Un2 (argumentação sobre a tese) com os dados, com a tese anterior e com a restrição; e da Un3 (indicação da posição do jornal) com a conclusão (nova tese).

TEXTUAL SEQUENCE AND INFORMATION DISTRIBUTION: NA INTERSECTION FRAMEWORK FOR NEWSPAPER EDITORIALS

ABSTRACT

The present paper is dedicated to make the description of the argumentative textual organization in newspapers editorials produced in the Brazilian press, by using the proximity of their rhetoric units and their macro propositions that make the dominant textual sequences: the argumentative one. The qualitative analysis of 60 editorials made possible to identify a functional relation between the rhetoric units and the argumentative macro propositions, what showed parallelism between

¹ Doutoranda em Lingüística e pesquisadora do grupo Protexito do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFC.

the Un1 (proposition context) and anterior thesis; between the Un2 (argumentation about the thesis) and data, anterior thesis and restriction; between the Un3 (identifications of the newspaper opinion) and the conclusion (new thesis).

1 Considerações iniciais

A presente pesquisa volta-se para o estudo da argumentação em editoriais de jornais a partir da descrição da organização textual argumentativa. Buscou-se estabelecer uma relação entre as unidades retóricas encontradas por Sousa (2004) para editoriais de jornais e as macroproposições do protótipo de seqüência argumentativa de Adam (1992). Essa análise está ancorada nas contribuições de Swales (1990) com seu trabalho pioneiro sobre análise de gêneros no ambiente acadêmico e de Adam (1992) que propõe um estudo de textos a partir de protótipos de esquemas seqüenciais de base, dentre eles, o argumentativo que foi explorado na análise de editoriais.

Partiu-se do pressuposto de que a organização textual desse gênero tem a seqüência argumentativa como tipo textual dominante. Esclarece-se que o objetivo dessa aproximação não tem a intenção de enquadrar em uma justa medida os dados no protótipo proposto por Adam (1992), ao contrário, o objetivo desta análise é ampliar o conhecimento sobre a organização textual argumentativa em editoriais de jornais, alargando as informações sobre a relação dados-conclusão em editoriais de jornais.

2 A organização retórica em editoriais de jornais

Em função da natureza argumentativa do gênero editorial de jornal, empreender-se-á nesta seção uma proposta de descrição de sua organização retórica. Essa descrição fundamenta-se numa análise que emerge do trato com os dados. Nessa perspectiva, as recorrências na distribuição das informações possibilitaram a apresentação de uma proposta de caráter heurístico de organização retórica para editoriais que está reproduzida abaixo:

Quadro 1 – A organização retórica de editoriais de jornais

Unidade retórica 1 – Contextualização do tema	
Subunidade 1.1 – Apresentando uma informação introdutória	e/ou ²
Subunidade 1.2 – Esclarecendo uma informação	
(e)	
Unidade retórica 2 – Argumentação sobre a tese	
Subunidade 2.1 – Argumentando convergentemente	e/ou
Subunidade 2.2 – Argumentando divergentemente	
(e/ou)	
Unidade retórica 3 – Indicação da posição do jornal	

Fonte: Sousa, 2004, p. 68

A unidade retórica 1 (*contextualização do tema*) é o espaço que o editorialista tem para contextualizar o leitor, apresentando uma informação relacionada com a temática, mas que não se constitui argumento da tese. Essa contextualização pode ocorrer de diferentes formas, isto é, através da realização de uma ou duas subunidades concomitantes ou não. A subunidade 1.1 (*apresentando uma informação introdutória*) tem como função retórica apresentar uma informação que possibilite a introdução da argumentação. E a subunidade 1.2 (*esclarecendo uma informação*) tem a função de esclarecer uma informação mencionada no início do texto editorial com o objetivo de contextualizar o leitor da temática que será abordada.

A unidade retórica 2 (*argumentação sobre a tese*) é o espaço que tem o editorialista para convencer o leitor. A subunidade 2.1 (*argumentando convergentemente*) tem o papel de apresentar os argumentos pró-tese de modo a fundamentar o ponto de vista apresentado pelo editorialista. E a subunidade 2.2 (*argumentando divergentemente*) tem o papel de apresentar argumentos que são contrários ao ponto de vista defendido pelo editorialista.

A unidade retórica 3 (*indicação da posição do jornal*) apresenta a posição da empresa jornalística. Poder-se-ia dizer que a Un3 representa a conclusão, o fecho de toda a

² E/ou representa a opcionalidade entre as subunidades de uma mesma unidade retórica.

argumentação do editorial, isto é, todas as outras unidades convergem para ela.

3 Seqüência textual argumentativa

No quadro teórico da tipologia textual de Adam (1992), os gêneros são componentes da interação social, enquanto que a seqüência é um plano de organização textual presente na composição dos gêneros do discurso, constituindo-se, portanto, de organizações lingüísticas formais em interação dentro de um dado gênero.

A diferença fundamental entre gênero e seqüência é que esta é delimitável em um pequeno conjunto de tipos. Por essa razão, para Adam (1991), é possível definir um plano de organização textual estável que compõe os textos que são as seqüências textuais. Segundo Adam (1992, p. 28), a seqüência pode ser definida como:

- uma rede relacional hierárquica em grande medida decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte.

Do conceito de seqüência de Adam (1991) se depreendem duas afirmações: a primeira, a seqüência como unidade constituinte do texto que, por sua vez, é constituída de blocos de proposições, denominadas macroproposições; a segunda, as macroproposições são, por sua vez, constituídas de um número "n" de microproposições. Esse conjunto de encaixes foi representado por Adam (1991) da seguinte forma: [#T# [seqüências(s) [macroproposição(ões) [proposição(ões)]]]].

Adam concebeu, *a posteriori*³, cinco tipos de seqüência textual: narrativa, descritiva, explicativa, dialogal e argumentativa. Ressalta-se que será apresentada aqui somente a argumentativa tendo em vista o objetivo do presente artigo que é estabelecer uma relação entre as unidades retóricas e as macroproposições argumentativas de Adam (1992). Seu protótipo de seqüência argumentativa não é de ordem linear, assim algumas macroproposições

³ Adam (1987), a princípio, concebeu sete tipos de seqüências textuais, a saber: narrativa, descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-autotélica. Em estudo posterior, as reduziu a cinco, pois as "injuntivo-instrucionais" poderiam ora materializar-se em seqüências descritivas ora em seqüências explicativas.

podem estar subentendidas. De acordo com Adam (1992), a seqüência argumentativa prototípica apresenta a seguinte estrutura:

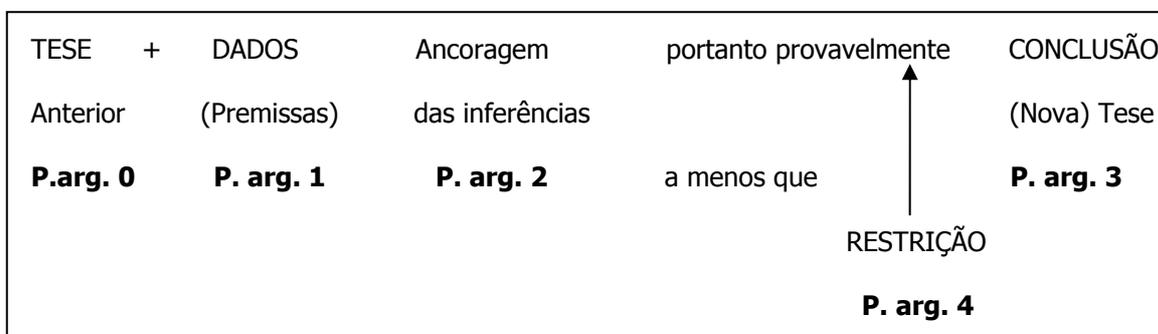


Figura 01 – Protótipo da seqüência argumentativa
 Fonte: Adam (1992, p. 118)

As macroproposições da seqüência argumentativa são:

- Tese anterior (p. arg. 0): é uma conclusão inicial que se pode fazer a partir das primeiras informações (dados) fornecidas pelo texto. De acordo com Adam (1992), pode estar subentendida;
- Dados (p. arg. 1): correspondem aos argumentos que ancoram a conclusão (P. arg. 3);
- Ancoragem de referências (P. arg. 2): diz respeito aos "princípios" que dão sustentação aos dados. São implícitos;
- Restrição (P. arg. 4): corresponde aos argumentos que levam a uma conclusão não-C, oposta à conclusão que se esperava a partir da utilização das regras de inferência;
- Conclusão (P. arg. 3): é também denominada nova tese. É a conclusão ou tese defendida pelo locutor. De acordo com Adam (1992), pode vir subentendida.

3 AS RELAÇÕES ENTRE AS UNIDADES RETÓRICAS E AS MACROESTRUTURAS ARGUMENTATIVAS

A apresentação da formulação teórica sobre seqüência argumentativa, bem como da organização retórica de editoriais de jornais darão sustentação à análise que será procedida nesta seção. Assim, em cada subseção buscar-se-á traçar um paralelo entre cada uma das unidades de informação e as macroproposições argumentativas (tese anterior, dados, conclusão (nova tese) e restrição).

3.1 As macroproposições argumentativas na contextualização do tema

Como foi apresentado anteriormente, a unidade retórica 1 (*contextualização do tema*) é o espaço utilizado pelo editorialista para contextualizar a temática que será discutida. A tentativa de contextualizar o tema, por sua vez, implica a utilização de mecanismos diversificados de condução das informações, tais como a apresentação de um fato da atualidade, de dados estatísticos, dentre outros recursos retóricos. Analisando o *corpus* foi possível verificar uma relação da Un1 com a macroproposição argumentativa tese anterior. O exemplo⁴ abaixo ilustra essa afirmação:

E52 "(01) o Governo federal vem intensificando o cerco contra a prostituição infantil e juvenil, chaga social que continua a desafiar a sociedade brasileira, mesmo não sendo um drama exclusivo do País. (02) O compromisso de combate a esse crime havia sido firmado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva na primeira reunião ministerial e já se observa algo de concreto nas ações do Ministério da Justiça neste sentido. (03) No momento, está em curso uma operação nacional, denominada 12 de Outubro (data emblemática: Dia da Criança) em 18 estados, além do Distrito federal. Foram presos 52 adultos envolvidos nessa atividade criminosa e repugnante, além da apreensão de 19 crianças vítimas do comércio degradante de corpos." (O Povo, 23/01/2003)

O E52 defende a tese de uma discussão ampla sobre a prostituição infantil. O editorialista introduz o tema apresentando uma operação do Ministério da Justiça contra a prostituição infantil e juvenil. As informações que preenchem a unidade retórica 1 desse editorial conduzem à tese anterior de que o governo federal intensifica as ações contra os exploradores de crianças e adolescentes. As proposições que seguem as citadas acima no E52 irão constituir argumentos que endossarão a macroproposição argumentativa 3 – conclusão (nova tese). Como se pode perceber, a unidade retórica 1 é o ponto de partida para o desenvolvimento da argumentação em editoriais.

3.2 As macroproposições argumentativas na argumentação sobre a tese

De acordo com a análise das unidades retóricas em editoriais de jornais, a unidade retórica 2 é o espaço que o editorialista tem para convencer o leitor. Buscando uma

⁴ A divisão do editorial em proposições ampara-se no princípio de Adam (1992) de que um texto é constituído de macroproposições e essas, por sua vez, são constituídas de proposições: [#T# [seqüência(s) [macroproposição(ões) [proposição(ões)]]]].

aproximação entre essa unidade e o protótipo da seqüência argumentativa de Adam (1992), pode-se afirmar que houve uma correspondência, nos editoriais analisados, da macroproposição argumentativa 1 (dados) com a unidade retórica 2. São, portanto, os argumentos-dados que irão ancorar ou refutar uma dada proposição (conclusão (nova tese)). Os recortes retirados do E13 ancoram a tese de que a reforma tributária deve se realizar o mais breve possível.

E13 "(03) Eis um fato, divulgado com destaque, sim, mas aquém da importância que o bom senso, a experiência corrente e as circunstâncias indicariam: no ano passado, a carga tributária brasileira atingiu um recorde histórico de 36,45% do PIB (Produto Interno Bruto, a soma das riquezas produzidas pelo País). (04) Na Suíça, esse percentual foi de 36% no ano passado. (05) O governo arrecadou R\$ 476,57 bilhões em impostos federais, estaduais e municipais em 2002, um crescimento de 18% em relação ao período anterior. (10) Números que tais já justificam, por si mesmos, grande estupefação e configuram brutal injustiça. (O Liberal, 10/02/2003)

Ao analisar a unidade retórica 2, observou-se a existência de duas subunidades, uma que se denominou *argumentando convergentemente* e outra que se denominou *argumentando divergentemente*. No exemplo citado no E13, os dados apresentados pertenciam à subunidade *argumentando convergentemente*. Contudo, em vários editoriais verificou-se a existência de dados que levam a uma conclusão C e dados que levam a uma conclusão não-C. Ao apresentar seu protótipo de seqüência argumentativa, Adam (1992) ressaltou que um dado texto argumentativo sempre se situava em relação a um contra-discurso efetivo ou virtual. Essa consideração converge para o fato de que apresentaram explicitamente dados que se relacionavam a contra-teses.

O E50⁵, por exemplo, defende a tese de que o alto custo de vida leva à população a procurar livrarias alternativas. Para sustentar essa tese, o editorialista apresenta as vantagens dos sebos (conclusão C), ao mesmo tempo em que apresenta argumentos que se contrapõem à tese defendida (conclusão não-C). O recorte abaixo apresenta argumentos relacionados a duas conclusões opostas.

E50 "(4) Um exemplo está na matéria "Comércio de livro usado é opção para os pais", publicada na página 5, da Editoria Fortaleza, na edição de sexta-feira última do O POVO. (5) Nesse tipo de intercâmbio, podem acontecer venda, compra e troca de publicações didáticas e paradidáticas. (6) Os comerciantes desse ramo garantem que a mercadoria chega a ser de 40% a 60% mais barata do que uma nova. (7) Por exemplo, um didático novo, que custa em média

⁵ Os excertos do E50 foram selecionados do jornal O povo do dia 04 de janeiro de 2003.

R\$ 30,00 na livraria convencional, pode ser adquirido por até R\$ 15,00 no sebo.



CONCLUSÃO C

E50 "(10) Indaga-se, por outro lado, se essas publicações de segunda mão estão atualizadas, dentro do que foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) atualmente em vigor. (11) Nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) vem intensificando a fiscalização do livro didático e muitos foram proibidos de circular, tanto pela falta de qualidade editorial quanto pelo conteúdo errado e/ou deturpado.



CONCLUSÃO NÃO-C

As restrições apresentadas no E50 conduziam a uma conclusão que se opunha à conclusão (nova tese), porém em alguns editoriais analisados a restrição conduzia toda a progressão argumentativa do editorial e se ligava à conclusão (nova tese). Essas afirmações confirmam o caráter contra-argumentativo da restrição na medida em que trazem à tona um embate de posições diferentes. A análise do *corpus* também tornou possível verificar que a restrição é um mecanismo argumentativo bastante recorrente nos editoriais de jornais.

Foi possível também associar a unidade retórica 2 à tese anterior. Esse fenômeno foi observado no E11 que continha teses que se ampliavam sucessivamente. No início do texto, o editorialista defende a tese de que em caso de guerra os países precisam se preparar (tese anterior 1), em seguida apresenta os primeiros movimentos do Brasil nesse sentido (tese anterior 2), e por último apresenta as medidas classificadas pelo editorialista como "certas" para que a guerra chegue a beneficiar o Brasil (conclusão – nova tese). O excerto abaixo apresenta a unidade retórica 2 funcionando como tese anterior.

E11 "(05) No que diz respeito ao Brasil, o governo Lula tem agido de forma inteligente ao se antecipar aos efeitos do conflito. (06) Brasília não pretende ficar a reboque dos fatos. (07) Mais do que nunca, é melhor prevenir do que remediar. (08) É bem-vinda a linha de ação apresentada pelo ministro da Fazenda, Antônio Palocci, no sentido de evitar impacto maior sobre a inflação. (09) Caso se confirmem a elevação da taxa de câmbio e a pressão no preço do petróleo, o governo oferecerá subsídios à população de baixa renda para a compra de gás de cozinha. (10) Haverá maior esforço em relação às exportações - pois a crise abre mercados e oportunidades. (11) E serão preservados, a qualquer custo, os programas sociais. (12) Sem dúvida, o governo Lula posicionou-se corretamente em relação à guerra." (Jornal do Brasil, 06/02/2003)

Em resumo, na unidade retórica 2 podem se realizar a macroproposição argumentativa 0 (tese anterior), a macroproposição argumentativa 1 (dados) e a macroproposição argumentativa 4 (restrição).

3.3 As macroproposições argumentativas na indicação da posição do jornal

A unidade retórica 3 é o espaço no editorial destinado à indicação da opinião da empresa jornalística. Logo, aproximando a informação contida nessa unidade com o protótipo de seqüência argumentativa de Adam (1992), chega-se à percepção de que a Un3 é o espaço de materialização da macroproposição argumentativa 3 (conclusão – nova tese). O excerto abaixo ilustra essa afirmação:

E40 “Impõe-se uma política clara, inteligente, moderna e transparente de governo que coordene as contribuições e dite os rumos desse esforço nacional.” (Correio Brasiliense, 29/01/2003)

A conclusão (nova tese) em editoriais de jornais representa um segmento que só se sustenta tomando como base outros segmentos. Nesse sentido, a existência da conclusão (nova tese), seja ela explícita ou implícita, é condição essencial para que haja argumentação em editoriais de jornais. A possibilidade de a conclusão (nova tese) vir implícita não é uma consideração estranha aos pressupostos teóricos de Adam (1992), tendo em vista que os seus protótipos amparam-se num jogo de explicitude e implicitude.

4 Considerações finais

Após a análise qualitativa de todo o *corpus* foi possível traçar um paralelo entre as unidades retóricas e as macroproposições argumentativas que está descrito no quadro abaixo:

Quadro 02 – Quadro resumitivo da relação entre as unidades retóricas e as macroproposições argumentativas

Unidades retóricas	Macroproposições argumentativas
Un1 (contextualização do tema)	Tese anterior (P. arg. 0)
Un2 (argumentação sobre a tese)	Dados (P. arg. 1) - Tese anterior (P. arg. 0) - Restrição (P. arg. 4)
Un3 (indicação da posição do jornal)	Conclusão (nova tese) (P. arg. 3)

Fonte: SOUSA, 2004, p.129 (Adaptação)

Com a realização da pesquisa também se verificou que o modo de argumentação progressiva (dados-conclusão) revelou-se bastante recorrente, corroborando alguns estudos⁶

⁶ Na área de Comunicação, destaca-se o trabalho de Lage (2003) e na área de Lingüística o trabalho de Nascimento (1999).

sobre a estrutura composicional em editoriais de jornais. E uma contribuição que se considera fundamental no presente estudo é a relação dialógica que foi possível ser estabelecida entre aportes teóricos distintos, um referente ao modelo de Análise de Gêneros de Swales (1990) e outro referente ao protótipo de seqüência textual argumentativa de Adam (1992). Nessa perspectiva, essa pesquisa possibilitou a inter-relação explícita entre forma e função em editoriais de jornais. A análise da seqüência argumentativa tem um caráter formal, ao passo que a análise da distribuição das informações tem um caráter funcional na medida em que as unidades retóricas representam os propósitos comunicativos do gênero.

Referências bibliográficas

ADAM, J.-M. Textualité et sequentialité: l'exemple de la description. **Langue Française**, n.74, p.51-72.

_____. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

_____. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. **Études de Linguistique Appliquée: textes, discours types et genres**. n.83, p. 6-18, 1991.

LAGE, N. **Textos de opinião**. Disponível em <[http://www.jornalismo.ufsc.br/banco de dados/didativo.html](http://www.jornalismo.ufsc.br/banco_de_dados/didativo.html)>. Acesso em: 01 jun. 2003.

NASCIMENTO, K. R. de S. **A macroestrutura argumentativa de editoriais do Jornal do Brasil**. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUSA, S. C. T. **Estudo da organização textual argumentativa em editoriais de jornais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

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

Materiais didáticos para o ensino de Língua Inglesa: uma análise de gêneros textuais

Lidia Stutz

liidiastutz@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Lêda Maria Braga Tomitch

Leda@cce.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Curso de Pós Graduação em Letras Inglês e Literatura Correspondente *Centro de Comunicação e*

Expressão – CCE, “B” – Sala 307, Campus Universitário, Trindade,

CEP 88.040-900, Florianópolis, SC.

Materiais didáticos para o ensino de Língua Inglesa: uma análise de gêneros textuais

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar os diferentes tipos de textos encontrados em materiais didáticos utilizados no curso de Graduação de Letras Inglês e suas Literaturas, na Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, em Guarapuava/PR. Davies (1995) categoriza os textos de acordo com a função social e o propósito do leitor. Essa categorização é utilizada na análise do corpus desta pesquisa que é composto de 156 textos, encontrados em duas séries de livros-texto. Os resultados obtidos neste estudo revelam que predominam textos de caráter informativo geral. A partir disso, discute-se a necessidade de que os textos informativos pudessem estar mais direcionados aos conteúdos acadêmicos do curso de graduação de Inglês, contribuindo assim na formação profissional destes alunos. Deste modo, essa análise busca auxiliar na implementação de materiais que estejam de acordo com as necessidades dos acadêmicos em formação inicial.

Palavras-chave: gêneros textuais, livros-texto, curso de Graduação de Língua Inglesa.

Didactic material in English language teaching: a genre analysis

Abstract

This study aims to analyse the different types of texts encountered in didactic materials used in the undergraduate course of English Language and its Literatures, at Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, in Guarapuava/PR. Davies categorises texts according to its social function and to the purpose of the reader. This categorization is used in the analysis of the corpus of this research, which is composed of 156 texts, encountered in two series of textbooks. The results obtained in this study show that general informative texts predominate. In view of these results, this study discusses the necessity of having informative texts more related to the students' academic needs. In this way, this analysis gives support to the implementation of materials which are in accordance with the students' needs during their teacher development.

Keywords: genres, textbooks, undergraduate course of English Language

1 Introdução

Diversas pesquisas enfatizam a necessidade de se estudar gêneros textuais, entre eles podemos citar Swales (1990), Smith (1994), Davies (1995), Meurer (2000) e Wallace (2001). O trabalho de reconhecimento de diversos gêneros textuais é umas das tarefas a ser desenvolvida em sala de aula, levando-se em conta que o estudo de diferentes tipos de textos contribui no reconhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico do leitor. Os diversos propósitos, os diferentes pontos de vista e os diversos significados encontrados nos textos podem auxiliar o aluno a se tornar consciente de como funciona uma língua em uso (GOATLY, 2000).

O objetivo deste artigo é analisar os tipos de textos encontrados em materiais didáticos usados no curso de Letras-Inglês e suas Literaturas na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, em Guarapuava, Paraná. Através deste estudo espera-se contribuir na área de leitura

para fortalecer a premissa de que variados tipos de textos podem levar o leitor a desenvolver uma leitura mais eficaz (JUST & CARPENTER, 1987).

Este trabalho foi dividido em quatro partes. A primeira parte traz a fundamentação teórica. Em seguida abordamos os aspectos metodológicos. A terceira parte enfoca a discussão dos dados e por último, as considerações finais do estudo são apresentadas.

2 Arcabouço Teórico Utilizado na Análise

Neste estudo o texto é visto como uma unidade coerente de significados que consiste de macro estruturas que estão relacionadas à organização textual e textura (JUST & CARPENTER, 1980; BERNHARDT, 1991; DAVIES, 1995; FAIRCLOUGH, 1989; GOATLY, 2000). Smith (1994) observa que cada texto tem características internas, chamadas de estruturas do discurso, que são muito arbitrárias e acidentais, mas que servem para seus propósitos por serem convencionais e que são a base para o entendimento do texto. De acordo com Trabasso (1981) e Bernhardt (1991) os diferentes tipos de estruturas textuais, como por exemplo, ordem temporal, causa e efeito, e problema e solução, indicam que quando o leitor tem conhecimento específico sobre diferentes tipos de estrutura textual, a compreensão leitora aumenta.

Meurer (2000) considera os gêneros textuais como tipos específicos de textos de qualquer natureza, literária ou não. Ele também considera que os gêneros são classificados de acordo com a função social específica e estrutura retórica similar (p.150). Da mesma forma que Meurer (1995), Davies (1995) observa que o conceito de gênero, na Lingüística proposta por Halliday, é visto como uma forma de descrever as diferenças entre textos e classes de textos. Tal definição aproxima-se do conceito de texto que é a "língua fazendo um trabalho em um contexto" (DAVIES, 1995, p. 90, 91). Levando-se estas considerações em conta, este estudo segue Meurer (2000) e Davies (1995), que vêem gêneros como classes de textos ou tipos específicos de textos. Para tanto, devido a essa estreita relação, neste estudo, gêneros textuais e tipos de textos serão usados com o mesmo significado.

Davies (1995) classifica os gêneros textuais de acordo com sua função social e o propósito do leitor. A categorização divide-se em seis macro-áreas:

- 1) **Instrucional:** gênero transacional que propicia ao leitor a execução de algo ou/e a negociação com o mundo real. Como exemplo podemos citar: manuais de segurança, tabelas com horários de transportes, formulários, guias de viagens e instruções de jogos.
- 2) **Informativo:** esta categoria subdivide-se em gêneros para propósito de estudos e gênero para avaliação. No gênero para propósito de estudos encontram-se livros-texto, dicionários, enciclopédias, artigos acadêmicos, jornais especializados e biografias. O segundo gênero, para avaliação, auxilia o aluno a ter controle dos seus estudos e da escrita, como por exemplo, instruções claras em um experimento ou em relatórios coerentes e informativos.
- 3) **Persuasivo:** encontrado em propagandas, folhetos, cartas ao editor e reportagens de jornal, cuja intenção é persuadir o leitor a comprar ou a adotar um determinado ponto de vista.
- 4) **Textos literários ou poéticos:** este gênero subdivide-se em gênero para estudo, e para avaliação. O gênero para estudo tem como propósito analisar a tradição literária e o período social ou político. Podemos citar romances, drama, poesia, e lendas, entre outros. O gênero para avaliação aborda exemplos que auxiliam no reconhecimento desta vasta área. Exemplos: dramatizações escritas pelos alunos em sala, poemas e histórias.
- 5) **Entretenimento popular:** tem como propósito primário a expressão de compartilhar experiências, como por exemplo, romances históricos, ficção científica, histórias em quadrinhos, contos de terror e ficções de teor humorístico.
- 6) **Interação social:** neste gênero encontram-se as correspondências como cartões postais, memorandos, cartas pessoais e e-mails.

3 Método

O corpus deste estudo é composto de 154 textos encontrados nas sessões de leitura de dois livros-texto de duas séries de materiais didáticos usados como a bibliografia básica do curso de

Letras-Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, em Guarapuava. A categorização de gêneros textuais proposta por Davies (1995) foi utilizada para fazer a análise dos tipos de textos encontrados. A verificação dos tipos de textos ocorreu em dois níveis:

1) No nível básico:

- HAUGHNES, N.; MAHER, B. *NorthStar: Focus on Reading and Writing*, Basic/Low Intermediate. F. BOYD; C. NUMRICH (Orgs.), New York: Pearson Education, Inc., 2004.
- OXENDEN, C.; SELIGSON, P. *English File - 1*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

2) No nível pós-intermediário:

- ENGLISH, A. K.; ENGLISH, L. M. *NorthStar: Focus on Reading and Writing* (High-Intermediate). F. BOYD, C. NUMRICH (Orgs.), New York: Longman, 1998.
- OXENDEN, C.; SELIGSON, P.; LATHAM-KOENIG, C. *English File - Upper –Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

4 Análise e discussão dos resultados

4.1 Gêneros em livros-texto de nível básico

O primeiro livro a ser examinado é *NorthStar: Focus on reading and writing (basic)*. O material é dividido em 10 unidades temáticas¹. Cada unidade é composta de dois textos principais e ainda de textos complementares, que são utilizados no entendimento dos textos principais ou para desenvolver a habilidade da escrita. Portanto, o livro-texto apresenta 20 textos principais e inclui 22 textos complementares. O segundo livro verificado, *English File 1*, é dividido em 10 unidades de acordo com o conteúdo gramatical. Observa-se que as seções de leitura com a inserção de textos ocorrem a partir da unidade 5, perfazendo um total de 34 textos. A Tabela 1

¹ Sendo elas: "trabalho", "o campo e a cidade", "dinheiro", "animais", "network etiquette", "o papel do homem e da mulher", "comida", "saúde e doenças" e "culturas em extinção".

(abaixo) apresenta os diferentes gêneros textuais² encontrados nos dois livros de nível básico conforme a categorização de Davies (1995).

Tabela 1. Gêneros textuais do nível básico

Gêneros	Livros-texto	
	NorthStar: Focus on reading and writing - Básico	English file 1 Básico
Informativo (estudos)	18	11
(avaliação)	2	0
Interação social	6	1
Persuasivo	7	5
Instrucional	4	7
Entretenimento popular	4	9
Literário/poético (estudos)	1	1
(avaliação)	0	0
Total de textos	42	34

Em *NorthStar: Focus on reading and writing (basic)*, observa-se que o gênero informativo aparece em maior número, com 18 ocorrências. Esta categoria é composta de artigos de revistas populares, notícias de jornais, informações para auxiliar no conhecimento prévio sobre o tema, gráficos, rótulos, páginas da Internet, entre outros. O gênero de persuasão, com 7 incidências, é composto de cartas ao editor, propagandas e resenhas de livros. Na seqüência está o gênero de interação social, com 6 textos, como e-mails e cartas pessoais. Em outros gêneros, como o de entretenimento popular e o instrucional, foram encontrados apenas 4 textos. No gênero literário ou poético apenas um texto foi inserido.

O segundo livro deste nível, *English File 1*, a ser discutido, também traz o gênero informativo em maior escala, com 11 casos. Os tipos de textos deste gênero são biografias, resenhas de livros e de filmes e trechos de artigos de jornal. No gênero de entretenimento popular foram encontrados 9 textos que se dividem em relatos, testes de perguntas e respostas, trechos de histórias e charadas. Observamos ainda 7 textos do gênero instrucional, inseridos através de tabelas e folhetos. No entanto, gêneros literários e de interação social, são raros ou nem foram utilizados.

² É necessário reiterar que para este estudo os termos 'tipos de textos' e 'gêneros textuais' foram usados com o mesmo significado.

4.2 Gêneros em livros-texto no nível pós-intermediário

Antes de prosseguir com a discussão dos dados, faremos uma breve descrição dos livros-texto deste nível. Primeiramente expomos o *NorthStar: Focus on reading and writing (high intermediate – HI)* e em seguida apresentamos *English File - (upper-intermediate UI)*. O livro *NorthStar HI* segue os mesmos moldes do livro de nível básico, sendo dividido em 10 unidades temáticas.³ As unidades seguem os mesmos critérios do NorthStar (básico). Com relação ao segundo livro deste nível, *English File UI*, é dividido em 7 unidades e cada unidade apresenta 3 a 4 subunidades com textos de temas diversos. A Tabela 2 (abaixo) apresenta os gêneros textuais dos livros texto NorthStar e English File no nível pós-intermediário categorizados de acordo com a estrutura de Davies (1995).

Tabela 2. Gêneros textuais em nível pós-intermediário

Genres	Livros-texto	
	NorthStar: Focus on reading and writing High Intermediate	English file Upper Intermediate
Informativo (estudo) (avaliação)	25 0	28 0
Persuasivo	4	1
Interação Social	5	1
Entretenimento Popular	6	6
Literários/poéticos (estudos) (avaliação)	1 0	0 0
Instrucional	0	0
Total de textos	41	36

Podemos observar que 25 dos 41 textos do livro-texto, *NorthStar HI*, pertencem ao gênero informativo, o que corresponde a mais que 50% dos textos deste material, sendo que a maioria dos artigos é de revistas e jornais, contudo, também há textos como resumos e tabelas. Em menor escala aparecem os gêneros de entretenimento popular com 6 textos, interação social com 5 textos e persuasivo com 4 textos. Os tipos de textos mais comuns referentes a estas três últimas categorias são as histórias, cartas pessoais e cartas ao editor, respectivamente.

No livro-texto, *English File (UI)*, foram examinados 36 textos. A maioria dos textos (28) é de caráter informativo, incluindo artigos de jornais e revistas, trechos de livros, entrevistas, diários e

³ Os temas são "mídia", "justiça", "medicina", "desastres naturais", "conservação", "filantropia", "educação", "espaço", "imigração" e "tecnologia".

biografias históricas. No gênero de entretenimento popular foram encontrados 6 textos, dentre eles estão os artigos de revistas populares, histórias e mini-sagas. O livro traz ainda um texto de caráter persuasivo e um texto do gênero de interação social.

Analisando os tipos de textos dos dois níveis, básico e pós-intermediário, observamos que há um grande número de textos informativos enquanto que outros textos aparecem em menor escala ou nem aparecem. No gênero informativo (para propósito de avaliação) encontramos apenas um texto no nível básico de um dos livros enquanto que no nível pós-intermediário não há nenhuma incidência. Quanto aos textos do gênero Literário ou Poético com propósitos de estudos, verificou-se apenas um texto em cada um dos livros de nível básico. No nível pós-intermediário este tipo de texto é encontrado apenas uma vez em *NorthStar*. Ao analisar o gênero literário para propósitos de avaliação observamos que a incidência é nula.

Considerando os índices apresentados e acreditando que os alunos deveriam ter acesso aos mais variados tipos de textos, seria importante que houvesse oportunidades de manipular textos instrucionais e literários. Tais gêneros poderiam dar suporte ao aprendizado dos alunos em outros conteúdos de disciplinas do Curso de Letras⁴. A argumentação de Ferreira (2003) reforça esta visão ao observar que tópicos relacionados à área de interesse dos alunos podem contribuir no seu aprendizado.

Um paralelo pode ser traçado entre uma pesquisa de tipos de textos de Rebello (2003) em um contexto de Inglês para propósitos específicos da área de Sistemas de Informação e os nossos resultados referentes ao Inglês com propósitos gerais e de ensino. A análise de Rebello (2003) revela que os textos informativos utilizados naquele contexto são específicos da área de Sistemas de Informação, fator visto como muito positivo, ao se considerar que os estudantes têm acesso às informações novas específicas da sua área de formação. Portanto, observa-se que os textos nessa situação são geralmente relacionados à área de interesse maior do Curso. No entanto, as necessidades no contexto de Inglês voltadas para a área de Ensino não são atendidas nos livros-

⁴ como por exemplo, Literatura Inglesa e Norte-Americana, Linguística Aplicada e Linguística.

texto analisados neste estudo. Infelizmente, a ampla variedade de textos informativos aqui encontrados tem propósitos variados, já que estes foram escolhidos pelos seus autores para ajustar-se em contextos mundiais. Este tipo de material seria mais útil se os objetivos dos alunos fossem apenas de aprender a língua. Todavia, é importante ressaltar que o Curso de Graduação em Letras tem como propósito maior a formação desses alunos como professores de Inglês. Sugerimos então que além dos gêneros textuais usados nos livros-texto, os alunos poderiam ser expostos a textos informativos cujos conteúdos tivessem relação direta com os conteúdos acadêmicos do Curso de Graduação de Letras Inglês. Desta forma, tais textos serviriam de suporte e auxiliariam os alunos a obterem êxito em outros conteúdos acadêmicos, contribuindo assim para a sua futura vida profissional. Este tipo de seleção poderia unificar os principais objetivos do curso e aperfeiçoar a habilidade de compreensão leitora.

Johns (1997) observa que não há outra forma de aprender a usar e entender diferentes gêneros, sem que haja um contato mais próximo com eles. O uso excessivo de alguns gêneros textuais, como por exemplo, a categoria informativa, e também carência ou o uso limitado de outros tipos de textos, como o literário ou instrucional, provavelmente não contribuiriam no desenvolvimento da compreensão leitora mais criteriosa e competente. Os alunos deveriam ter acesso ao maior número de tipos de textos possível. Sendo assim, poderíamos contribuir com a conscientização em relação aos diferentes gêneros, dando a oportunidade de conhecer e de fazer previsões sobre o que pode ser encontrado em qualquer tipo de texto. Por conseguinte, podemos salientar que um ponto crucial para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos é o seu conhecimento sobre como funciona um gênero específico. Acreditamos então que é necessário abordar diferentes gêneros textuais para que o aluno sistematize os diferentes tipos de textos.

5 Considerações finais

Este estudo visou investigar os diferentes tipos de textos encontrados na bibliografia básica adotada no Curso de Inglês e Literaturas Correspondentes na UNICENTRO- Guarapuava. Usando a

estrutura de gêneros textuais de Davies (1995) foram analisados 156 textos⁵. Os resultados indicaram que há uma predominância de textos informativos em ambos os níveis das duas séries. Portanto, considerando que o contexto deste estudo envolve alunos de um curso de graduação de Letras-Inglês, sugerimos que sejam também expostos a textos informativos que vão ao encontro dos conteúdos ou disciplinas acadêmicas. Além do mais, seria interessante empregar outros gêneros como o literário e o instrucional. Acreditamos que uma seleção mais adequada, considerando o assunto e os diferentes gêneros literários motivariam os alunos a obter êxito no seu processo de compreensão leitora e também na sua vida profissional.

Devemos salientar que este estudo limitou-se a avaliar os textos dos níveis básico e pós-intermediário dos livros-texto da bibliografia básica do curso. Novas pesquisas poderiam considerar os materiais que são usados nos outros níveis do Curso de Graduação em Letras-Inglês, bem como de materiais suplementares. Este tipo de análise proveria uma visão mais precisa dos tipos de textos que são utilizados no curso.

A avaliação nos mostrou a necessidade de implementar materiais que estejam de acordo com as necessidades dos alunos. Podemos assumir que o estudo de vários tipos de textos leva o leitor ao entendimento, construção e interpretação de textos, evidenciando as relações, as identidades e as representações do mundo (MEURER, 2002). Além da análise dos diferentes gêneros, o tema a ser abordado também deve receber atenção especial. Sendo assim, os alunos teriam a possibilidade de trabalhar com assuntos diretamente relacionados aos propósitos do curso de graduação.

O presente estudo defende a proposição de que alunos do curso de graduação deveriam ser supridos com as teorias e a prática de leitura, a fim de capacitá-los a avaliar os textos que são encontrados nos diferentes materiais didáticos de Língua Inglesa. Desta forma, o curso de Graduação estaria capacitando os alunos, e cumprindo com um de seus objetivos, que é preparar

⁵ o que corresponde a todas as unidades do livro-texto de níveis básico e pós-intermediário das séries *NorthStar* e *English file*.

profissionais capazes de lidar com os desafios e necessidades encontradas em diferentes contextos educacionais.

Referências

- BERNHARDT, E. B. *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1991.
- DAVIES, F. *Introducing Reading*. UK: Penguin Books, 1995.
- ENGLISH, A. K., & ENGLISH, L. M. *NorthStar: Focus on Reading and Writing* (High-Intermediate). F. Boyd; C. Numrich (Vol. Orgs.), New York: Longman, 1998.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília; Editora Universidade de Brasília, 2001. Título original: Discourse and social change.
- FERREIRA, S. M. G. *Mapping Passive X Active Reading Tasks in ESAP Teaching: Resonance for motivation and critical thinking*. 2003. Tese (Doutorado em Língua Inglesa e Literatura correspondente) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- GOATLY, A. *Critical reading and writing: An introductory course book*. London: Routledge, 2000.
- HAUGHNES, N. & MAHER, B. *NorthStar: Focus on Reading and Writing, Basic/Low Intermediate*. F. Boyd, C. Numrich (Vol. Eds.), New York: Pearson Education, Inc. (2004).
- JOHNS, A. M. *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- JUST, M. A. & CARPENTER, P. A. *The psychology of reading and language comprehension*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1987.
- MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: M. B. M. FORTKAMP; L. M. B. TOMITCH (Orgs.), *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Bohn* (p. 149-166). Florianópolis: Editora Insular Ltda, 2000.
- OXENDEN, C.; SELIGSON, P. *English File - 1*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- OXENDEN, C.; SELIGSON, P.; LATHAM-KOENIG, C. *English File - Upper -Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- REBELLO, L. Z. *An analysis of texts and tasks in ESAP textbooks for computing*. 2003. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Literatura correspondente) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- SMITH, F. *Understanding reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TRABASSO, T. On the making of inferences during reading and their assessment. In: J. T. GUTHRIE (Ed.) *Comprehension and teaching*. Newark, Delaware: International Reading Association. 1981.
- WALLACE, C. Reading. In: CARTER R., & NUNAN, D. (Orgs.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (p. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

REFLEXÕES SOBRE OS GÊNEROS LITERÁRIOS A PARTIR DA CARNAVALIZAÇÃO E DA POLIFONIA

Rosani Umbach, Gérson Werlang, Lizandro Carlos Calegari e João Luis Ourique¹

RESUMO

Este trabalho propõe-se a elaborar reflexões a partir dos conceitos de Bakhtin sobre carnavalização e polifonia. Tendo em vista a construção de estruturas narrativas e de personagens, a abordagem bakhtiniana apresenta-se como uma possibilidade de leitura interpretativa dos textos, os quais envolvem vários elementos que extrapolam os conceitos da teoria literária tradicional. Inicialmente será apresentado um texto do escritor alemão Georg Kaiser, tomando-se como base o referencial teórico do autor russo em relação à polifonia. Em Erico Verissimo, verifica-se a presença da polifonia em sua conceituação musical e, em seguida, nos textos de Ignácio de Loyola Brandão e Jorge Amado serão trabalhados os conceitos de carnavalização desenvolvidos por Bakhtin.

REFLECTIONS ON LITERARY TEXTS: BAKHTIN'S CONCEPTS ON CARNIVAL AND POLYPHONY

ABSTRACT

This work intends to elaborate some reflections considering Bakhtin's concepts about carnival and polyphony. Taking into account the construction of narrative structures and of characters, the Bakhtinian approach can be a possibility of interpretative reading of narratives which involve several elements that extrapolate the traditional literary theory's concepts. Georg Kaiser's, Erico Verissimo's, Ignácio de Loyola Brandão's and Jorge Amado's texts are analyzed, trying to identify their constructions with base in the Russian author's theoretical references. At first, a text by the German

¹ Profª do Dep. de Letras Estrangeiras Modernas e doutorandos em Letras, UFSM.

writer Georg Kaiser will be analyzed considering its polyphony. In Erico Verissimo, it will be verified the presence of polyphony in relation to musical concepts. In Ignácio de Loyola Brandão's and Jorge Amado's texts, it will be considered their carnivalesque construction.

1 Georg Kaiser: *Depois de uma guerra perdida...*

De acordo com a historiografia literária alemã, a dramaturgia do escritor alemão Georg Kaiser (1878-1945), autor de mais de 70 dramas como *Os cidadãos de Calais* (1913) e *A jangada da Medusa* (1940-43), apresenta características do teatro expressionista, que procurou, através da abstração e da alegoria, obter a visualização da desesperada realidade interior dos indivíduos.

Esse desespero interior que assola os indivíduos em tempos de destruição e miséria é tema de uma narrativa curta de Georg Kaiser, intitulada *Depois de uma guerra perdida...*. Nela, o personagem principal, um demagogo, não possui nome próprio: o narrador refere-se a ele apenas como "o demagogo" ou "o grande vilão", dotando-o de uma "ânsia de poder", de um "vil desejo de dominar", até mesmo de um grande "sadismo". Sentindo que "pode governar a todos" depois da guerra perdida, "quando reinam fome e corrupção", o demagogo consegue, através de muitas promessas, "palavreado vazio" e "mentiras descaradas", convencer o povo, "que tudo perdeu e que não vê a solução de seus problemas". Esse povo, composto por pessoas que nada mais têm a perder e não querem pensar nem julgar, segue o "apelo do sedutor que o conduz à perdição", passando a acreditar no demagogo que, assim, obtém o controle da situação: "agora tem em suas mãos o poder sobre a vida e a existência de todos".

Dissimulado e mentiroso, o personagem domina e explora a "massa atormentada" com "novas promessas que nunca poderão ser cumpridas". Mas o povo aos poucos "vai notando que não aconteceu nada do que lhe foi prometido" e se transforma na massa dos indignados. Sentindo-se ameaçado, o demagogo, então, "foge por um caminho subterrâneo para o presídio", assumindo a posição de perseguido político, "prende-se a si mesmo com algemas e implora que o libertem". Uma vez libertado, volta a insuflar as massas "e pela segunda vez é festejado como o herói ao qual todos se subordinam e que todos seguem". Agindo secretamente, camuflando sua aparência, o demagogo

consegue ludibriar o povo: "E ninguém reconhece a verdade." Ao final, temendo nova agitação e perseguição, já tem um plano: "declara-se santo", vive numa cabana na floresta, jejuando e rezando, "e as massas enganadas (...) peregrinam ao santuário desse semideus".

O texto chama atenção para uma característica central do demagogo na narrativa: o uso de máscaras, através do qual consegue esconder "sua verdadeira fisionomia" de político inescrupuloso, manobrando as pessoas sob sua influência.

Pode-se perceber que há, na narrativa, uma alusão à I Guerra Mundial, da qual a Alemanha saiu devastada e com saldo devedor. Além das dívidas (reparações que a Alemanha teve de pagar), a guerra perdida trouxe fome e desespero aos alemães, criando o ambiente para a ascensão do nazismo. O texto, porém, não faz referência apenas à situação alemã depois da guerra, uma vez que ambientes de miséria social e política em geral são propícios para a atuação de demagogos.

É importante ressaltar que a dialogicidade do texto possibilita uma variedade de interpretações. Há, nele, uma multiperspectividade inerente que convida o leitor para a reflexão. Em uma narrativa polifônica, inúmeras visões de mundo, perspectivas e vozes divergentes se fragmentam e se complementam na orquestração do autor, o qual, por sua vez, participa do processo dinâmico de constituição de sentido.

Em *Depois de uma guerra perdida...*, portanto, o demagogo não é uma figura concreta, individual, nem um tipo social específico, mas o portador conceitual e alegorizante de uma idéia. A figura do demagogo desenhada por Kaiser faz jus ao conceito dicionarizado da palavra: originada do grego *demagogós*, designa o político inescrupuloso e hábil que se vale das paixões populares para fins ilícitos.

2 Erico Verissimo: A estrutura polifônica em *Caminhos Cruzados*

O escritor Erico Verissimo nunca escondeu seu apreço pela música. Diversas passagens de sua obra atestam a influência que a música exercia em sua vida, levando-o mesmo a afirmar que, não fosse escritor, gostaria de ter sido músico.

Desde sua estréia como escritor com o livro de contos *Fantoches*, passando pelos primeiros romances e pela obra madura até o seu derradeiro livro, *Solo de Clarineta*, em toda sua obra se sente

a presença da música. Às vezes esta presença está marcada de forma explícita, às vezes de forma velada. Abundam em sua obra títulos onde a presença da música é clara (no romance *Música ao Longe*, no livro infantil *O Urso com Música na Barriga*, no conto *Sonata*) ou velada, presente no enredo ou na estrutura de uma obra (no conto *As Mãos de Meu Filho*, a vida de um pianista é lembrada pela sua mãe enquanto ele toca um recital; em *Caminhos Cruzados*, o escritor usa o mesmo recurso técnico utilizado por Aldous Huxley em seu romance *Contraponto*, um recurso proveniente de uma técnica de composição musical).

Este trabalho se propõe a analisar a presença da música em *Caminhos Cruzados*, centrando o foco na estruturação polifônica do romance e em de que forma a utilização de recursos musicais influenciaram a obra.

Caminhos Cruzados foi o segundo romance de Erico Veríssimo a ser publicado, embora, segundo Moisés Vellinho², não tenha sido o segundo a ser escrito (*Música ao Longe*, embora tenha sido publicado posteriormente, teria sido escrito antes). Veio a público em 1935, tendo ganhado o prêmio literário da Fundação Graça Aranha neste mesmo ano. Apesar da premiação, Erico foi acusado de simplesmente ter transposto a técnica utilizada em *Contraponto*, de Aldous Huxley, que ele mesmo havia vertido para o português em 1933.

Contraponto é o nome dado em música à técnica utilizada para se trabalhar com a polifonia, ou seja, à técnica usada para combinar duas ou mais linhas melódicas simultâneas. O termo foi usado pela primeira vez no século XIV, quando a teoria do contraponto passou a se desenvolver. A transposição do contraponto para a literatura vai se dar no já citado romance de Aldous Huxley.

Erico teve seus primeiros contatos com a técnica do contraponto nos romances *Merry Go Round*, de Somerset Maughn e também em *Manhattan Transfer*, de John Dos Passos. No romance de Maughn o contraponto aparece de forma embrionária e o posterior contato com o romance *Point Counterpoint*, de Aldous Huxley, iria sedimentar a intenção de Erico de utilizar esta técnica. Segundo o próprio Erico, "em 1933 iniciara eu a tradução do *Point Counterpoint*, cuja leitura exercera grande fascínio sobre o meu espírito – e esse trabalho me ocupou a maior parte de um ano".³ Tal foi o entusiasmo com a obra que imediatamente Erico teve a idéia para um novo romance, onde poderia

² Vellinho, Moisés. *Letras da Província*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1963.

³ Veríssimo, Erico. *Caminhos Cruzados*. 27ª ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

utilizar a técnica do contraponto. O fato de poder utilizar uma estruturação musical em um romance atraía o escritor de forma especial, além de poder descentralizar a narrativa da história, não colocando em cena apenas um grupo de personagens.

Em *Caminhos Cruzados*, Erico aborda a história não de um grupo de personagens, mas de vários grupos, cujas histórias acontecem num mesmo período de tempo, durante cinco dias. O romance começa na manhã de sábado e termina na noite de quarta-feira. Estes grupos de personagens, que chamaremos de núcleos, atravessam simultaneamente estes cinco dias. Já que as histórias acontecem no mesmo espaço de tempo, há a sensação da polifonia, várias vozes sendo reproduzidas ao mesmo tempo. Desta forma, a história de cada núcleo forma uma linha melódica independente. A técnica do contraponto, musicalmente falando, é a técnica de combinar as várias vozes de uma polifonia e esse conceito é levado para a literatura. Em *Caminhos Cruzados* há nove núcleos de personagens que entram na trama da obra. Cada núcleo pode ser comparado a uma linha melódica que vai sendo inserida no silêncio inicial, e a partir de sua entrada, as sucessivas vozes (histórias) vão se sucedendo, entrando e cedendo espaço a novas vozes, ou à volta de uma voz que estava calada.

Outra característica presente na obra, resultante deste tipo de estruturação polifônica, é que cada núcleo corresponde a uma linha melódica, mas personagens de um grupo interagem com personagens de outros grupos criando assim uma estrutura vertical, que em música corresponde ao conceito de harmonia. Esmiuçaremos estes conceitos a partir do próximo capítulo.

Trancreveremos a partir de agora a estrutura do texto fazendo analogias com conceitos musicais. Apresentaremos primeiramente os núcleos, a princípio isoladamente e depois combinados.

O primeiro núcleo, que corresponde à primeira linha melódica (L1) a ser apresentada é formada pelo Prof. Clarimundo. A segunda linha melódica (L2) apresentada é o núcleo formado pela família de Honorato Madeira e sua esposa Virgínia (Gina). Ambos tem um filho, Noel. A terceira (L3) e a quarta (L4) linhas melódicas são apresentadas conjuntamente, a partir do capítulo três. A terceira linha é representada pelo núcleo formado por Salustiano Rosa (Salu). Cacilda, menina loira que trabalha como prostituta corresponde à quarta linha melódica.

A quinta linha melódica (L5) apresentada é a do núcleo formado pela família do Coronel José Maria Pedrosa. É formado pelo Cel., por sua esposa, D. Maria Luísa e seus dois filhos, Chinita e Manuel. A sexta linha melódica (L6) a ser apresentada é o núcleo da família de Fernanda, uma moça que vive com o irmão Pedrinho e a mãe, D. Eudóxia, que é viúva. A sétima linha melódica (L7) a ser apresentada é o núcleo da família de João Benévolo (Janjoca). João é casado com Laurentina (Tina) e vive as agruras de estar desempregado

A oitava linha melódica (L8) apresentada é o núcleo da família de Maximiliano.. A entrada desta linha melódica se dá juntamente com a linha melódica do núcleo de Leitão Leiria (L9), através de sua esposa, D. Dodó, que vem fazer uma visita de caridade à família de Maximiliano. A riqueza de D. Dodó, externada através de vários elementos (o carro Chrysler Imperial, as jóias, o aroma dos perfumes usados por ela), contrasta com o as condições precárias de Maximiliano e sua família, pondo a nu a hipocrisia da situação. De qualquer forma, a entrada de D. Dodó apenas adianta a entrada da nona linha melódica (L9), que vai entrar plenamente no capítulo 12 do romance.

A nona e última linha melódica (L9) a ser apresentada é o núcleo de Leitão Leiria, rico comerciante, dono de uma loja de departamentos. É casado com D. Dodó. Ambos têm aproximadamente cinquenta e poucos anos e têm uma filha, Vera.

O romance está dividido em cinco partes, que correspondem aos dias em que ocorre a ação. Na primeira parte, intitulada *Sábado*, a entrada das vozes ocorre na seguinte ordem:

Quadro 1. Ordem de entrada (e) das vozes na primeira parte (Sábado):

L1	e1 _____	e6 _____
L2	e2 _____	
L3	e3 _____	
L4	e3 _____	
L5	e4 _____	
L6	e5 _____	
L7		e7 _____

L8 e8 _____

L9 e8 _____

Esta entrada das vozes corresponde ao aspecto melódico (horizontal) da estrutura. Embora todas as vozes soem simultaneamente (os acontecimentos ocorrem num mesmo espaço de tempo), neste primeiro momento é dada maior importância ao aspecto da entrada de cada voz individualmente. Depois que todas as vozes tiverem entrado será evidenciado gradativamente o aspecto vertical da estrutura, que será abordado mais adiante.

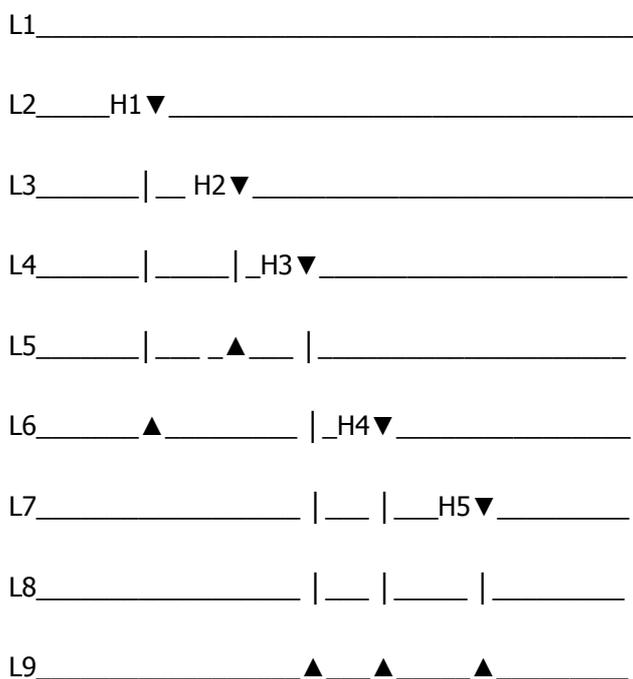
Neste primeiro momento, a entrada das vozes ainda é bastante rígida, cada uma entrando por seu turno (ver quadro 1). Nesta primeira entrada de cada voz, ficamos conhecendo os personagens daquele núcleo específico. Assim, da entrada da primeira voz (L1) até a sexta (L6), as vozes entram sem novidades. A única alteração é a entrada conjunta da terceira e quarta vozes (ver e3). Depois de chegar na sexta voz (L6, e5), há um retorno à primeira voz (L1, e6). Ou seja, há uma volta à linha melódica do Prof. Clarimundo. Depois da volta a primeira linha melódica, há a retomada da ordem das vozes, a partir das vozes que não entraram. Portanto a entrada seguinte (e7) é a da linha melódica de João Benévolo (L7). Finalmente entram as duas linhas melódicas que ainda não haviam entrado, o núcleo de Maximiliano (L8) e de Leitão Leiria (L9), também simultaneamente (e8).

Além dos conceitos musicais de polifonia e melodia, também é fundamental que entendamos o conceito de harmonia. Enquanto as vozes vão se sucedendo, cada entrada acontecendo dentro de um padrão mais ou menos constante, apenas temos a preocupação melódica (horizontal) sendo levada em conta. No entanto, quando as diversas vozes tiverem entrado, a relação entre os diversos personagens de núcleos diferentes vai acentuando o caráter vertical dos relacionamentos. Este caráter vertical, em música é chamado de harmonia. Assim, os diferentes grupos carregam relações entre si, relações que se tornam mais complexas à medida que a narrativa transcorre. Professor Clarimundo (L1) é visto diariamente por Fernanda (L6), de sua casa. Fernanda, por sua vez, é amiga de infância de Noel (L2) e secretária de Leitão Leiria(L9). Salu (L3) é noivo de Chinita (L5) e teve uma breve relação com Cacilda (L4), com quem também Leitão Leiria (L9) vai ter relações. A família de Leitão Leiria é conhecida da família de Zé Maria Pedrosa (L5), assim como ambas compartilham os mesmos

espaços sociais da família de Honorato Madeira (L2). João Benévolo (L7), por sua vez, foi empregado de Leitão Leiria, cuja esposa, D. Dodó, faz caridade para a família de Maximiliano (L9).

Estas e outras relações entre os personagens de diferentes núcleos acentuam o caráter harmônico (vertical) da polifonia. A partir deste cruzamento de vozes se dá o cruzamento de caminhos referido no título da obra.

Quadro 2. Aspecto harmônico (H) na relação entre as vozes.



No quadro acima podemos visualizar algumas destas relações harmônicas. Em H1, temos Noel (▼) da linha melódica L2, se relacionando com Fernanda (▲), da linha melódica L6. Em H2, Salustiano (▼), da linha melódica L3, é noivo de Chinita (▲), da linha melódica L5. Em H3, Cacilda (▼), da linha melódica L4, se prostitui com Leitão Leiria (▲), da linha melódica L9, com quem Fernanda (▼) em H4, e João benévolo (▼) em H5, também se relacionam.

A estruturação polifônica do texto permite uma apresentação ideal do problema social proposto por Erico, já que personagens de grupos sociais extremamente diferentes travam relações, e é possível saltar de uma linha melódica à outra com extrema precisão, e recortar o aspecto que se quer evidenciar. Assim a desigualdade social é apresentada de forma bastante contundente ao se retratar o

fausto da mansão do Cel. Pedrosa, e subsequentemente mostrar a penúria que vive Maximiliano devido à sua doença, ou a ainda situação de João Benévolo provocada pelo desemprego, assim como o desmascaramento da hipocrisia nos atos de caridade de D. Dodó Leitão Leiria. O salto de uma linha melódica a outra produz o recorte necessário para se mostrar não apenas a peculiaridade da situação, como também a sua complexidade, já que as linhas acontecem simultaneamente (as vidas acontecem simultaneamente), e todos os personagens estão integrados, embora estejam, ao mesmo tempo, segregados.

Personagens de um núcleo se cruzam com os de outros, e as linhas melódicas simultâneas e as consonâncias e dissonâncias produzidas pela harmonia carregam no seu bojo a multiplicidade de vozes e seus anseios dentro da grande estruturação polifônica deste romance.

Como uma última observação quanto à questão estrutural, há que se levar em conta certas peculiaridades na transposição da técnica do contraponto da música para a literatura. Em música, o contraponto é simultâneo, ou seja, duas ou mais linhas melódicas se combinam ao mesmo tempo. Tal processo não é possível em literatura, portanto há uma simulação de simultaneidade.

Romance da primeira fase da obra do escritor, *Caminhos cruzados*, escrito quando Erico não contava ainda com trinta anos de idade. Apesar disto, a obra apresenta uma maturidade de concepção que iria produzir frutos no futuro. A utilização da técnica do contraponto, utilizada aqui pela primeira vez, amadureceria em obras posteriores, principalmente nas obras da fase política e na grande rapsódia que é *O Tempo e o Vento*.

Também as questões sociais amadureceriam e os personagens não seriam tratados de forma tão caricatural, mas o caminho estava aberto e a presença da música na obra do escritor seguiria quase sem exceções ao longo de sua carreira.

3 Ignácio de Loyola Brandão: A carnavalização em *Zero*

Embora tenha sido concluído em 1969, *Zero*, de Ignácio de Loyola Brandão, só foi publicado no Brasil em 1975, tendo primeiro surgido na Itália em 1974. O enredo do livro radica em torno da história de um homem chamado José, sujeito cuja travessia pelo mundo encontra-se conturbada pela violência e pela miséria. Em comunhão com isso, tem-se uma pluralidade de tópicos temáticos que

viabilizam um retrato do país ditatorial e autoritário da época. Assim, assaltos a bancos, prisão de estudantes, morte de crianças, tortura, fome, burocracia, machismo e, ainda, rituais demoníacos, segundo a interpretação proposta por Regina Dalcastagnè (1996), se misturam e se repelem numa composição surrealista, em que “o absurdo da ficção ressalta a insensatez do real” (p. 70).

Nesse período conturbado da vida brasileira, uma parte da literatura é marcada pela resistência à mudança político-social em curso; pela denúncia, ora satírica, ora bem-humorada, das conseqüências dela decorrentes; pelo desejo de liberação moral e pela literatura-reportagem, que visa a um realismo sem máscaras. Ela se converte em arma de combate e ação social. Há um inimigo comum – o Governo –, e há, entre os escritores, uma constante indignação e uma vontade de mudar as coisas a sua volta. Nesse sentido, conforme os argumentos propostos por Renato Franco (2003), *Zero* seria um romance de resistência, uma vez que ele soube “oferecer respostas literárias tanto às atrocidades do período ditatorial como à modernização econômica e social, autoritária e conservadora, que o país então conheceu” (p. 367).

Na obra de Ignácio de Loyola Brandão, observam-se, pelo menos, três classes sociais distintas: a classe dos poderosos, a classe média e a classe dos marginalizados. Na primeira, têm-se os membros do governo, da justiça e os militares, que se preocupam com o *status* e com o próprio bem-estar social. Na segunda, encontram-se os funcionários públicos, intelectuais (cientistas, pesquisadores e artistas), médicos, policiais violentos e membros dos meios de comunicação de massa. Na terceira, estão os esquecidos e os excluídos da sociedade. São homens e mulheres do povo, velhos e crianças indigentes, homossexuais, viciados, ciganos, deficientes, artistas, decadentes, traficantes, gângsteres, imigrantes, criminosos, ladrões, suicidas, camelôs, desempregados, analfabetos, estudantes, perseguidos pela polícia, terroristas, guerrilheiros e presos políticos. Eles são representados por personagens ambíguos como Maria e José.

Rosa Maria é morena, cabelos negros, católica, fanática pelo Taquari Esporte Clube. Aos 18 anos, ganha o concurso Miss Armando Prestes. Ela é uma mulher mal-amada, massacrada e sonhadora, promíscua e puritana, submissa e revoltada, reprimida e preconceituosa, insatisfeita e preocupada. No entanto, não toma qualquer atitude para mudar as coisas que a sufocam. Morre num ritual de magia negra.

José é um homem comum, 28 anos, cabelos pretos, católico, manco, faz tudo que um cidadão comum faz: come, dorme, anda, corre, ri, chora, transa, lê livros e jornais. Ora empregado, ora

desempregado, ele é um sonhador que deseja ser cantor americano, mas só consegue trabalhar como exterminador de ratos. Casado, ama e odeia sua mulher Rosa. Apático, indeciso, descrente, covarde, revoltado, angustiado e promíscuo, o personagem encarna em si as tensões e insatisfações de uma população que anseia por mudanças imediatas. Corrompido pelo meio em que vive e sofrendo com a precariedade das condições de vida, vira assassino, assaltante e terrorista. Acaba sendo fuzilado.

Além da temática, o romance em apreciação não somente emprega recursos como a descontinuidade temporal, compreendendo-se, aí, a fusão entre presente, passado e futuro; desarticulação causal entre os acontecimentos; fluxo desgovernado de imagens e/ou de elementos; oscilação ou mudança de foco narrativo; perda dos nexos lógicos da frase, algo que permite classificá-lo como fragmentado, mas também se vale da carnavalização como forma de expressar a sua crítica social.

A propósito, a carnavalização, conforme Mikhail Bakhtin (1981), consistiria na "transposição do carnaval para a linguagem da literatura", importando, para tanto, o "conjunto de todas as variadas festividades, dos ritos e formas de tipo carnavalesco" (p. 105). Como se verifica, o teórico russo refere-se à "transposição", pois o carnaval, em si, não é um fenômeno literário, mas uma "*forma sincrética de caráter ritual*", que se adapta a épocas, povos e festejos particulares, sem representantes específicos, já que todos atuam, ou seja, vivem uma vida carnavalesca. Ademais, no carnaval, não há discriminações, e todos participam da vida carnavalesca, da vida às avessas. A carnavalização, nesse sentido, caracteriza-se por proceder a uma inversão do cotidiano, por corresponder à vida desviada de seu curso normal.

Bakhtin, nesse particular, especifica quatro categoriais através das quais a carnavalização da literatura pode ser percebida. A primeira delas envolveria o livre contato entre os homens. Esses apareceriam em lugares públicos, com livre gesticulação e livre discurso, aproximando-se uns dos outros, deixando de lado as diferenças de classe. Em *Zero*, as diferentes classes sociais entram em contato, quebrando os níveis hierárquicos que separam uma da outra.

Em certa altura do livro, José encontra-se numa agência, conversando com Rosa:

- . Esta é dona Rosa Maria, disse o funcionário de ponte nos dentes.
- . Muito prazer, disse José.
- . O prazer é meu, disse Rosa.

? Vamos tomar um café.

. Vamos. (Brandão, 1987, p. 69)

Em seguida, conversa com Átila:

? Você gosta mesmo dessa Rosa.

. Muito.

Gozado, ela é gordinha, cafona, cara de puta. ? Viu os vestidos dela.

? E daí? (Id., ib.)

Depois, encontram-se com outro amigo e dirigem-se a um bar:

José, Átila e o Herói caminham. José leva a mala com os livros que salvou do depósito, antes da polícia dar batida e levar tudo. São livros que ele precisa como redator de tampas de coca-cola. Tem também o diário de Guevara, as Citações de Mão, O Capital Explicado, A China no ano 2001, de Han Suyin.

No fundo do bar, eles descansam. Há gente se escondendo do aguaceiro, o chão é uma barreira, o mictório fede fedor que corta o nariz da gente e dá doença. (id., p. 67)

Além desse contato familiar entre os homens, a excentricidade consistiria na segunda categoria que definiria o discurso carnavalesco. No livro em questão, não são poucas as passagens em que os personagens expressam o que pensam, revelando os seus aspectos ocultos. Em certa altura do romance, José expressa a sua indignação em relação a um fato ocorrido da seguinte forma:

Mas não sei por que, hoje fiquei puto da cara com a invasão da universidade. Quebraram, queimaram, bateram, mataram, prenderam. Igual ontem e anteontem. Um mês atrás. Quando leio estas coisas. Nessa hora, nem o pau levanta. Não há pinto que agüente quando estas coisas estão acontecendo a nossa volta, tocando, sem tocar a gente. Sempre quis o mundo arrumadinho para não me machucar muito. Qualquer coisa fora me atingia. (...) Tudo isso que a gente procura; e finge que não; acho que a gente nasce para tentar um pouco de paz. Mas a gente tem guerra, vamos guerrear, porque se é guerra, a paz não tem sentido. Eu sempre fui covarde, covardão mesmo, de ter medo dos outros. (Id. p. 179-180)

A terceira categoria proposta por Bakhtin que caracterizaria o discurso carnavalesco na literatura seria a aliança e os acordos entre os não imaginados: o sagrado com o profano, o elevado

com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo. Essas *mésalliances* carnavalescas são muito recorrentes na obra em apreciação, como na passagem a seguir:

? Do sertão.

? Como sabe.

. Já vieram oito bolas rolantes de lá.

O homem tinha as plantas dos pés grudadas na cabeça. Seu corpo formava um círculo. Foi contratado.

. A Firestone patrocina o show. Construíram um caminhão e vocês serão as rodas.

. Obrigado, moço. Obrigado. Até que enfim arranjei um emprego e posso sustentar minha família, meus filhos. (Ib., p. 71)

Nesse excerto, presumivelmente quando na situação de uma entrevista para emprego, observa-se uma aproximação entre opostos. De um lado, está o entrevistador, dotado de uma certa sabedoria; do outro, um sujeito tolo que deixa evidente a sua ignorância, mesmo em relação à condição de seu novo emprego. Afora isso, tem-se, de um lado, uma conversa de contratação de pessoas para preencher uma determinada vaga, diálogo esse que se quer sério, por outro, observa-se a comicidade gerada pela resposta final dada pelo entrevistado.

A quarta categoria através da qual a carnavalização se faz presente no texto literário diz respeito à profanação, ou seja, a presença dos sacrilégios carnavalescos, de indecências e paródias carnavalescas dos textos sagrados. Para se referir à "criação" de José, por exemplo, o narrador se pauta numa paródia que tem como base uma passagem bíblica:

A CRIAÇÃO DE JOSÉ SEGUNDO O HOMEM

Dez dias se passaram.

Dez dias José passou com o homem.

No primeiro, aprendeu que o corpo deve ser livre e satisfeito.

No segundo, que a mente deve dominar e que o pensamento cheio de vontade consegue.

No terceiro, conheceu cada músculo do corpo.

No quarto, conheceu o céu e as estrelas, o nome de cada uma, as visíveis e as não, o poder delas, como elas influenciam o homem; conheceu o sol e a lua, os planetas, as etapas, os signos, os ciclos.

No quinto, o homem reproduziu-o gigante, projetando-o no teto da barraca branca, transformando em tela infinita. José se viu: o homem

abrindo seu corpo, como um professor de anatomia, e mostrando-o por dentro. (...)

No sexto, conheceu as sensações do tato e suas explorações, o paladar, o olfato, a vista, a audição e os efeitos a se tirar de todos. (...)

No sétimo, ficou nu enquanto o homem fazia entrar as pessoas: homens, mulheres, crianças. José não sentiu vergonha. As pessoas não se importaram.

No oitavo, José ficou de pé vinte e quatro horas. Ora num pé, ora noutro. Três vezes, ergueu-se meia hora, apoiando-se na ponta do calcanhar. Foi picado com agulhas, batido com palmatória, andou em brasas, mergulhou em água quente. Dominou-se. Tinha aprendido.

No nono, José foi erguido por uma corda pelos braços, com a cabeça para cima, a fim de ouvir o diabo; depois amarrado pelos pés, com a cabeça para baixo, a fim de falar com Deus; depois pela cintura, com a cabeça no meio a fim de ouvir as divindades medianas. Ele não ouvia nada. ? Será que não tinha nada a dizer para le, ou será que não existem.

No décimo dia, o homem descansou. (Id., p. 29-31)

Afora essas quatro categorias, a carnavalização está presente na própria linguagem, na forma como a narrativa se organiza. Assim, a pontuação apresenta-se de um modo diverso; a distribuição das frases, dos períodos e dos parágrafos não segue um padrão uniforme, conforme se observava nas obras realistas, por exemplo. Tudo isso rompe com a estrutura tradicional. Ignácio de Loyola Brandão contesta, através de sua obra, o momento autoritário que o Brasil atravessava, não unicamente pela temática que eleger, mas principalmente pelos recursos literários de que abre mão. A carnavalização propõe um mundo ao avesso, um mundo que se diz evoluído, mas submisso à miséria social, à violência, à discriminação e ao autoritarismo.

4 Jorge Amado: A carnavalização em *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água*⁴

O texto, dividido em doze capítulos, apresenta a comparação entre Joaquim e Quincas, as diferenças entre as atitudes do respeitável funcionário e exemplar pai de família e do Berro D'água, "Rei dos vagabundos da Bahia", "senador das gafieiras", "vagabundo por excelência" e outras definições pelas quais os jornais o tornaram famoso e, ao mesmo tempo, uma humilhação para a família que já o considerava morto (morte moral). No decorrer da narrativa, após a morte de Quincas

⁴ A partir da carnavalização literária como referencial teórico na obra de Mikhail Bakhtin, visamos analisar a novela de Jorge Amado, *A Morte e a Morte de Quincas Berro D'água*, publicada inicialmente como parte integrante do livro *Os Velhos Marinheiros* de 1959.

(morte social), sua filha Vanda relembra a história do pai, do que ele era e do que se tornou, ocorrendo um *flash back* através dos pensamentos dela.

O espaço, por sua vez, se dá em dois universos, de um lado o espaço da família burguesa, da ordem institucionalizada, espaço da repressão e do não desejo, representando a *Casa*. De outro lado o submundo desierarquizado, lugar do desejo desenfreado e marginal, representando a *Rua*. Entre esses dois espaços perambula Quincas Berro D'água. Para Quincas a casa era uma prisão e na rua ele se encontra, forma uma família de amigos, e é respeitado, bem ao contrário da sua casa. A casa é normalmente onde se encontra proteção, aconchego, segurança e a rua é onde ocorrem acidentes, paixões, movimento, malandragem, vida dura. Na novela há uma inversão, em que Quincas encontra na rua o seu lar (linguagem escatológica), pois reconhece a casa não como aconchego, mas como prisão, representada pela esposa. O causador do confronto é Quincas Berro D'água, que faz o intercâmbio dos universos, através da sua participação nos dois ambientes.

Os doze capítulos que formam o texto lembram os meses do ano, remetendo a um tempo cíclico (porque vai estabelecer um tempo não linear, que recomeça), onde morte e ressurreição apresentam uma metáfora da negação da morte. O tempo psicológico ocorre nos pensamentos de Vanda e nas lembranças das personagens que conheciam Joaquim e/ou Quincas, enquanto que o cronológico ocorre a partir da morte social de Quincas Berro D'água, onde a família prepara o velório e os amigos da rua levam o amigo para a sua morte derradeira no mar.

No que diz respeito às personagens, a análise aponta para uma perspectiva diferenciada. Normalmente o protagonista possui uma complexidade maior para dar vazão aos argumentos e discussões propostos pelo texto. Na obra de Jorge Amado, no entanto, a complexidade da personalidade de Joaquim/Quincas é percebida através das demais personagens, ou seja, o protagonista caracteriza-se por ser uma personagem plana, rendendo mais pelas inusitadas circunstâncias de sua morte e da sua relação social com a família instituída e a construída nas ruas. Isso evidencia uma caricatura que tende para o humor; para um sarcasmo em relação à hipocrisia familiar, suas relações nem sempre claras e sinceras, revelando, nas observações ácidas e nem sempre confiáveis, pistas e indicativos sobre esses problemas e contradições:

Por que se entregara ele – homem de boa família e de posses, como o santeiro podia constatar ao ter o prazer de travar conhecimento com sua filha e seu genro – àquela vida de vagabundo? Algum desgosto? Devia ser, com certeza. Talvez a esposa o houvesse carregado de chifres, muitas vezes sucedia.⁵

Antonio Candido faz uma leitura da teoria de Forster que se preocupou em realizar uma distinção de modo sugestivo e mais amplo, elaborando conceitos como *personagens planas* (*flat characters*) e *personagens esféricas* (*round characters*). Enquanto as personagens “planas” representam apenas duas dimensões facilmente identificáveis e perceptíveis, as personagens “esféricas”, afirma ele, apesar de não serem claramente definidas por Forster, reduzem as suas características essencialmente ao fato de terem três, e não duas dimensões; sendo, portanto, organizadas com maior complexidade.⁶

As personagens são trazidas ao conhecimento do leitor em sua indissolubilidade do enredo, visando apresentar os dois universos que são bem definidos: de um lado a família de Joaquim Soares da Cunha – Vanda (filha autoritária), a mulher Octacília “Jararaca”, tio Eduardo, o genro Leonardo, Padre Roque e os Santeiros. Esses personagens fazem parte da “casa”, uma família de classe média baixa. De outro lado, a realidade de Quincas Berro D’água, as personagens da rua, espaço da liberdade, da igualdade, fraternidade, através dos bêbados, malandros e prostitutas, tais como: Curió, Negro Pastinha, Cabo Martin, Mestre Manuel, Quitéria do Olho Arregalado, Negra Paula (que encontrou Quincas morto) e Clara Boa. Apresenta ainda tia Marocas que participa dos dois universos como elemento mediador. É figura cômica, hiperbólica, simpática, sensual, já que era musa inspiradora do Pastinha.

Nessa problemática que parece ingênua a princípio, por abordar a complexidade das personagens e a sua importância para a constituição de um território da ficção, no qual elas parecem se confundir com a realidade, ganhando corpo e voz, também é discutido o preconceito e a hipocrisia da sociedade no confronto entre as duas realidades sociais diferentes unidas pela “vida dupla” de Joaquim/Quincas.

⁵ AMADO, Jorge. *A morte e a morte de Quincas Berro D’água*. 43. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979. p. 23-24.

⁶ CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

O narrador, em primeira pessoa, suscita a dúvida sobre a morte de Quincas: morte natural ou sobrenatural? A imprecisão quanto aos momentos que antecederam a morte contribuem para a consagração do mito de Berro D'água, já que não houve testemunha idônea para comprovar a veracidade do que está sendo narrado. Após a morte real (a comunicada pelo santeiro velho e presenciada pela negra Paula), o narrador vai contar para o leitor os fatos que mantém o mito vivo. Quando diz que "...não sei se a morte de Quincas..." (p.17), ele se desclassifica, deixando a dúvida contribuir com o elemento fantástico.

O tema da morte é representado sob três aspectos:

1) A morte moral: para a família ele morreu quando saiu de casa e foi para a rua.

2) A morte social: é a morte de fato, morre de "porre".

3) A morte desejada: é um desejo satisfeito pelos amigos, pois através dessa morte ele se consagrou, tornando-se um mito.

E é através da morte social e da necessidade de enfrentar não só as suas circunstâncias, do seu afastamento da família, mas também – e principalmente – as aparências perante a sociedade que ocorre o confronto entre as duas realidades que se interpenetram através das *famílias* do morto. Isso faz com que a morte moral seja revivida pelos familiares da *casa*, o que traz à tona a não aceitação da degradação, não do homem, mas da imagem que a ele deveria ser atribuída.

Tia Marocas, gordíssima, adorando a peixada do restaurante, era da mesma opinião:

- O melhor é espalhar que ele morreu no interior, que chegou um telegrama. Depois a gente convida para a missa de sétimo dia. Vai quem quiser, a gente não é obrigada a dar condução.

Vanda suspendeu o garfo:

- Apesar dos pesares, é meu pai. Não quero que seja enterrado como um vagabundo(...)

Tio Eduardo era pouco sentimental:

- E o que ele era senão um vagabundo? E dos piores da Bahia. Nem por ser meu irmão posso negar...⁷

⁷ AMADO, Op. Cit. p. 37.

Assim, as contradições da família de Joaquim se constroem com base em acusações mútuas de responsabilidade e de necessidade de união para superar a *vergonha* que a morte naquelas circunstâncias traz para a moral de todos; o alívio pela morte e pelo fim da sombra do morto-vivo perambulando pelas ruas também realiza o enfrentamento com o julgamento social, com as mentiras que todos iriam aceitar em nome da família, moral e bons costumes a serem preservados. Diferente é o sofrimento sincero daqueles que não se importavam com a origem *nobre* do homem que consideravam e respeitavam; como nas passagens em que Quincas é lembrado e reconhecido como "o pai da gente".⁸

Negro Pastinha virava um trago, enxugava uma lágrima, urrava em desespero:

- Morreu o pai da gente...

- ... pai da gente ... – gemiam os outros.

Circulava a garrafa consoladora, cresciam lágrimas nos olhos do negro, crescia seu agudo sofrer:

- Morreu o homem bom...

- ... homem bom ...

De quando em quando, um novo elemento incorporava-se à roda, por vezes sem saber do que se tratava. Negro Pastinha estendia-lhe a garrafa, soltava seu grito de apunhalado:

- Ele era bom ...⁹

Podemos, dessa forma, fazer uma leitura em que as presenças da fantasia e do uniforme revelam condicionamentos sociais e uma comparação entre as atitudes dos ambientes representados: o hierarquizado, da casa e da família e o marginal, da rua e dos instintos. A presença da fantasia invoca situações de liberdade, de rompimento com os ditos padrões sociais, ou seja, a figura carnavalizada de Berro D'água. Já o uniforme representa um ambiente hierarquizado, o do trabalho de Joaquim, mais precisamente, o seu comportamento exemplar e submisso às regras da sociedade.

Pelo fato da obra se situar em uma escala cronológica cíclica, seu tempo é marcado pelo relacionamento entre Deus e os homens. Durante o velório de Quincas ocorre uma festa (inversão dos padrões normalmente aceitos), onde o pecado, a morte, a salvação, a mortificação da carne, o

⁸ Ibid. p. 64, 65, 70.

⁹ Ibid. p. 64.

sexo e o seu abuso ou continência caminham ao lado do ambiente familiar, ou seja, a fantasia (liberação dos instintos) adentra a realidade da casa, do lar, caracterizando-se como uma espécie de sacrilégio¹⁰. Em termos de temporalidade, portanto, as duas situações representam ritos de passagem sendo ilustradas pelas *mortes* de Joaquim e Quincas, ou, nas palavras de Bakhtin:

Esta é uma vida desviada da sua ordem *habitual*, em certo sentido uma “vida às avessas”, um “mundo invertido” (“monde à l’envers”). As leis, proibições e restrições, que determinavam o sistema e a ordem da vida comum, isto é, extracarnavalesca, revogam-se durante o carnaval: revogam-se antes de tudo o sistema hierárquico e todas as formas conexas de medo, reverência, devoção, etiqueta, etc., ou seja, tudo o que é determinado pela desigualdade social hierárquica e por qualquer outra espécie de desigualdade (inclusive a etária) entre os homens. Elimina-se toda a *distância* entre os homens e entra em vigor uma categoria carnavalesca específica: *o livre contato familiar entre os homens*.¹¹

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Flávio. Caminhos literários. *Zero Hora*, Porto Alegre, 30 abr. 2005.
- AMADO, Jorge. *A morte e a morte de Quincas Berro D'água*. 43. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense, 1981.
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Zero*. São Paulo: Global, 1987.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8ª ed. São Paulo: TA Queiroz, 2000.
- DALCASTAGNÉ, Regina. *O espaço da dor: o regime de 64 no romance brasileiro*. Brasília: UnB, 1996.
- FRANCO, Renato. Literatura e catástrofe no Brasil: anos 70. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. *História, memória, literatura: o testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.
- KAISER, Georg. Depois de uma guerra perdida... In: *Antologia Humanística Alemã*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- SADIE, Stanley (org.). *Dicionário Grove de música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- VELLINHO, Moisés. *Letras da Província*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1960.
- VERISSIMO, Erico. *Caminhos cruzados*. 27ª ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

¹⁰ A menção de Bakhtin a quarta categoria carnavalesca: *a profanação*, formada pelos sacrilégios carnavalescos, pelas indecências, representa essa inversão de princípios tidos como imutáveis no transcurso do velório com base em idéias “concreto sensoriais, espetacular-rituais vivenciáveis e representáveis na forma da própria vida, que se tornaram e viveram ao longo de milênios entre as mais amplas massas populares da sociedade européia”. BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. p. 123. (Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. UFF-USP). p. 124.

¹¹ Ibid. p. 123.

A LINGUAGEM COMO GÊNERO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG/CNPq)

(vlmop@veramenezes.com)

Rua Maria Fortunata Rothéia, 381

Condomínio Fazenda da Serra

Bairro Paquetá

31330-655 Belo Horizonte,

Minas Gerais

A LINGUAGEM COMO GÊNERO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

*Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva*¹

RESUMO

Narrativas de aprendizagem de língua inglesa, coletadas pelo projeto AMFALE, revelam que, geralmente, as práticas pedagógicas no ensino básico e, até mesmo em alguns cursos de Letras, são divorciadas do conceito de linguagem como gênero. Um bom exemplo é a utilização inadequada dos diálogos pelos livros didáticos. A predominância do conceito de língua como um conjunto de estruturas sintáticas isoladas de seus contextos de uso tem como consequência um ensino que sonega dos aprendizes práticas sociais da linguagem autênticas e significativas. Para superar as ausências de uma comunidade de prática discursiva e da produção de sentido, os estudantes informam que recorrem à comunicação de massa (filme, música, revistas). Essa constatação nos leva a hipotetizar que, intuitivamente, os aprendizes acreditam que são os gêneros e não as estruturas isoladas que lhes auxiliam no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

LANGUAGE AS GENRE AND ENGLISH LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT

Language learning histories collected by the AMFALE project reveal that hardly ever does language teaching in high school, and even in some university courses, take into account language as genre. A good example is the inadequate use of dialogues in textbooks. The consequence of the concept of language as a set of

¹ Professora titular de Inglês e Linguística Aplicada da UFMG e pesquisadora do CNPq. <http://www.veramenezes.com>

linguistic structures isolated from meaningful contexts is a kind of teaching which denies the students authentic and meaningful social practices of language. To overcome the absence of communities of practice and meaning production, the learners use mass media (films, songs, magazines). This finding leads us to hypothesize that, intuitively, learners believe that genre and not isolated structures are the ones which will help them to acquire the language.

1 Introdução

A concepção de linguagem como gênero tem sido ignorada ao longo da história do ensino de línguas. O conceito predominante no contexto escolar ainda é, na maioria de nossas escolas, o de estrutura lingüística, congelada em sua dimensão sintática e sem inserção em contextos significativos. Quando falo em contexto, refiro-me, essencialmente, ao gênero e a tudo que isso implica.

Defino gêneros como “sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas” (Paiva, 2004).

A explicitação do conceito de gênero e sua associação ao ensino de línguas é algo muito novo, mas alguns autores que contribuíram com pressupostos teóricos para a sustentação da abordagem comunicativa já sinalizavam para sua importância sem, contudo nomeá-lo.

Os filósofos da linguagem, Austin (1955)² e Searle (1969) demonstraram que quando usamos a língua estamos, ao mesmo tempo, executando ações. O conceito de força ilocucionária proposta por Austin guarda muita identidade com o conceito de gênero. Segundo Austin, “o ato ilocucionário é um ato convencional: um ato feito em conformidade com uma convenção”³ (1975, p.105). Ele cita, como exemplos de força ilocucional, ações, tais como, “informar, ordenar, avisar, comprometer-se, etc., enunciados que têm uma certa força (convencional)” (p. 109).

Quando Austin constrói a noção de força ilocucionária, ele está, mesmo de forma implícita, lidando com a noção de gênero, pois um enunciado só produz sentido quando um gênero é acionado.

Searle (1969, p.16), na mesma direção de Austin, propõe a hipótese de que:

² Neste texto, estou usando a segunda edição de 1975.

³ Esta e as demais traduções dos originais são de minha responsabilidade.

falar uma língua é executar atos de fala, tais como, fazer afirmações, dar ordens, fazer perguntas, fazer promessas, e assim por diante, e de forma mais abstrata, atos, tais como, referir e prever; e, de forma secundária, que esses atos são, geralmente, possíveis e executáveis em função de algumas regras de uso de elementos lingüísticos.

Searle afirma, ainda, que “o significado é mais do que a mera intenção, mas é, pelo menos, algumas vezes, uma questão de convenção” (p.45).

As palavras chave “ação” e “convenção” nos remetem, diretamente, às reflexões sobre gênero, tal como propõe Miller (1984). Segundo a autora, “uma definição sólida de gênero não deve estar centrada na substância ou na forma do discurso, mas na ação que se costuma efetuar” (p. 51) e cita Frye⁴ para lembrar que “o estudo dos gêneros deve basear-se no estudo das convenções” (p.52).

Se o gênero tem a ver com a ação e com as convenções, parece-me razoável afirmar que a força ilocucionária só se realiza através dos gêneros e que estes sejam a unidade a ser levada para a sala de aula de língua estrangeira de forma a desenvolver a competência comunicativa, conceito proposto pelo sociolinguista Dell Hymes (1972), em reação ao conceito de competência de Chomsky.

Dell Hymes expandiu o conceito de competência, até então limitado à gramática, ao incluir componentes sócio-culturais e psicológicos que interferem no uso da linguagem. De forma implícita, Hymes incluía a noção de gênero ao advogar a necessidade de uma competência comunicativa, pois considerava a capacidade de utilizar as regras gramaticais (sintaxe) insuficiente para a produção dos enunciados. Para ele, a competência comunicativa deveria incluir, além do conhecimento lingüístico, a habilidade de uso da linguagem. Hymes propunha então quatro parâmetros, em forma de perguntas, para testar se um enunciado é comunicativo.

1. se (e em que extensão) algo é formalmente possível?
2. se (e em que extensão) algo é viável em virtude dos meios de implementação disponíveis.
3. se (e em que extensão) algo é apropriado (adequado, feliz, bem sucedido) em relação ao contexto no qual é usado e avaliado.
4. se (e em que extensão) algo é de fato feito, realmente executado, e o que isso acarreta. (Hymes, 1972, p. 281)

A primeira pergunta está associada à sintaxe, a segunda à psicolinguística, à terceira à sociolinguística; e a última à pragmática, ou seja, ao uso. O que nos garante se algo é realmente usado é o nosso conhecimento das práticas sociais da linguagem e são essas práticas que deveriam ocupar o espaço escolar. Como afirma Bentes (2005, p. 121), “o domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar

⁴ FRYE, N. *Anatomy of Criticism*. Princeton: Princeton University Press, 1957.

o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever”.

O conceito de competência comunicativa foi retomado por Canale e Swain (1980) que propõem os seguintes componentes: gramatical, sociolingüística, e estratégica. Os pressupostos para essa proposta incluem, dentre outros, a comunicação baseada nas interações interpessoais e socioculturais, as ações humanas e o conhecimento de mundo. Mais tarde, Canale (1983) acrescenta mais uma categoria – a competência discursiva, que só se realiza através dos diferentes gêneros, tendo como parâmetros a coesão e a coerência.

Finalmente, não podemos omitir Halliday (1973) e seu conceito de língua. Segundo ele, “uma criança sabe o que é língua porque ela sabe o que a língua faz” (p.10). e “a compreensão do que é uma língua vem de sua experiência com a língua em situações de uso” (p.17). Assim, Hymes propõe uma base funcional para a linguagem, entendida como funções sociais. Ele enfatiza que a língua serve a determinados propósitos que ele chama de funções da linguagem, onde reside o significado. Essas funções vão se sofisticando ao longo da vida e se realizam nos gêneros, apesar de Hymes não utilizar esse termo.

Todas essas idéias foram impactantes no ensino de línguas e deram suporte à abordagem comunicativa que propõe que o foco saia das estruturas gramaticais e recaia sobre o uso, sobre a comunicação. O objetivo deixa de ser aprender sobre a língua e passa a ser aprender a usar a língua e isso só pode ser feito através de gêneros. Essa abordagem exige um bom domínio de língua e atenção às necessidades dos alunos.

Tarone and Yule (1989) comentam o fosso que pode existir entre os currículos e as necessidades dos alunos. Dizem eles que:

estabelecer o que os alunos necessitam saber envolve determinar quais são os objetivos dos aprendizes ao aprender a língua (por exemplo, conseguir um emprego como vendedor, ou conseguir um bacharelado em engenharia), e então observar os tipos de comportamentos comunicativos nos quais os falantes nativos da língua alvo (ou, em contexto de língua estrangeira, falantes não-nativos fluentes) se engajam para conseguir seus objetivos (como, por exemplo, entender as perguntas dos fregueses e respondê-las de forma apropriada, ou entender palestras e tomar notas). (p. 33)

O que Tarone and Yule propõem poderia ser traduzido como a necessidade de se ter um ensino baseado em gêneros que os aprendizes precisam usar para atingir seus objetivos. A implementação de currículos dessa natureza implica não apenas um bom domínio do idioma, mas conhecimento dos gêneros envolvidos.

2. O que acontece na prática

Passados tantos anos, as práticas pedagógicas no ensino básico e, até mesmo em alguns cursos de Letras, continuam divorciadas do conceito de linguagem como gênero. Algumas manifestações literárias já captaram, com fino humor, esse divórcio entre o ensino da língua e seu uso. Essas críticas continuam válidas até hoje. Reproduzo trechos de duas crônicas. A primeira, de Rubem Braga, intitulada Aula de inglês, foi publicada em 1945.

— *Is this an elephant?*

Minha tendência imediata foi responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei à professora bastou para ver que ela falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. Em vista disso, examinei com a maior atenção o objeto que ela me apresentava.

(...)

Terminadas as minhas observações, voltei-me para a professora e disse convincentemente:

— *No, it's not!*

(...)

Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

-- *It's not an ash-tray!*

E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado.

Maio, 1945

Pela data da crônica e pelo tipo de aula, é possível deduzir que o cronista está criticando uma aula do Método Direto. A esse respeito, comento em Paiva (2005, p. 129)

Rubem Braga consegue, com seu humor, demonstrar como o Método Direto, que se propunha a desenvolver as habilidades orais, se equivocava ao fazer com que o aluno praticasse frases com foco exclusivo na forma e que não encontravam nenhuma correspondência na vida real.

O humor atinge o seu ápice quando Braga hipotetiza uma interação com o embaixador, iniciada pelo enunciado – *It's not an ash-tray!* – totalmente improvável, fugindo às convenções do gênero diálogo e sem nenhuma força ilocucionária.

Alguns gêneros são, freqüentemente, utilizados como pretextos para o ensino de gramática, ignorando-se suas condições de produção e suas finalidades. Um bom exemplo é a utilização inadequada dos diálogos pelos livros didáticos. A predominância do conceito de língua como um conjunto de estruturas sintáticas isoladas de seus contextos de uso tem como

consequência um ensino que sonega dos aprendizes práticas sociais da linguagem autênticas e significativas.

No próximo excerto, Luiz Veríssimo (1982, p. 29-31) critica o ensino de línguas divorciado das práticas sociais ao apresentar uma simulação bem-humorada de uma interação conversacional entre aprendizes de francês e de inglês.

(...) Vamos a primeira lição.

Chama-se Mr Brown e os mistérios de Paris.

Cena: Um bar sombrio. Homens mal-encarados, prostitutas, etc..

Pela porta entra um homem vestindo um impermeável. Ele olha para todos os lados antes de dirigir-se para o balcão. Fala ao Barman com o canto da boca.

Homem – Je suis Monsieur Dupont.

Barman – Bonjour, Monsieur Dupont. Comment allez vous?

Monsieur Dupont – Bien, merci.

(Puxa o Barman para si pela frente da camisa e pergunta): Ou est la plume de ma tante?

Barman (confidencialmente) – La plume de votre tante est sur la table.

Música de suspense

(...)

Barman – Hello, mr. Brown. How are you?

Mr. Brown – Fine, thank you. This is Mrs Brown.

Barman – Hello, Mrs Brown.

Mrs. Brown (piscando um olho sugestivamente para o Barman) – Hello!

Mr. Brown (mostrando o garoto) – And this is our little boy, John.

Barman – Hello, John.

John – Where is the pencil?

Barman (indeciso) – The pencil is on the table...

Nesses “diálogos”, encontramos frases utilizadas em alguns manuais didáticos de ensino de francês e de inglês que não se preocupavam em inseri-las em situações de comunicação coerentes, que se assemelhassem à vida real, ou seja, inseridas em gêneros. Lembrando uma das perguntas de Dell Hymes – se (e em que extensão) algo é de fato feito, realmente executado, e o que isso acarreta – fica a pergunta: qual é a probabilidade de ocorrência de frases como “*La plume de votre tante est sur la table*” ou “*This is a pencil!*”? Em que gêneros essas frases apareceriam? Que comunidades discursivas utilizariam tais enunciados e com que força ilocucionária?

Raro é o material didático que não utiliza “diálogos”, mais raro, ainda, é o material que leva em consideração que o diálogo é um gênero que se constrói localmente, na interação e que tem características próprias da linguagem oral. A esse respeito, Chiaretti e Paiva (1998), após analisarem alguns livros didáticos brasileiros, afirmam que:

“(...) o diálogo didático ainda não está desempenhando de forma adequada o papel de modelo conversacional, pois carrega pouca informação a respeito das condições de produção e interpretação da fala. Numa conversa espontânea, o que se diz é uma criação em parceria. Os participantes se interrompem, fazem digressões e nem todos os tópicos são aceitos ou bem desenvolvidos. A fala é, portanto, marcada por iniciativa e competição. Os diálogos didáticos, que são criados artificialmente por um ou mais autores, passam por revisões e têm

objetivos que atendem a um planejamento prévio de conteúdo programático. Os textos assim gerados terão, portanto, uma "sintaxe didática" - frases completas, super estruturação dos turnos, resultando em uma artificialidade provocada, sobretudo, pela simetria dos enunciados" (p. 32-33).

O que fazem os aprendizes

Para superar as ausências de uma comunidade de prática discursiva e da produção de sentido, os aprendizes, muitas vezes, recorrem aos gêneros da comunicação de massa (filme, música, revistas). Essa constatação nos leva a hipotetizar que, intuitivamente, o aprendiz acredita que são os gêneros e não as estruturas isoladas que lhes auxiliam no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Exemplos desse fenômeno também aparecem na literatura brasileira e nas narrativas do projeto AMFALE, disponíveis na web [<http://www.veramenezes.com/narrativas.htm>].

Em *Senhorita Simpson*, conto de Sérgio Sant'Anna (1989, p.112-113), encontramos um bom exemplo:

– Attention please, Mr Paiva and Mr. Silva, Mr. Jones has a dog. Rex, Mr. Jone's dog....

– Miss Simpson, por que a gente não usa de vez em quando uns *comics*? – interrompeu o Gontijo, numa frase que ele deveria ter decorado em inglês e eu não consigo reproduzir aqui na mesma língua. – O visual pode ajudar – foi mais ou menos isso o que ele acrescentou.

(...)

– Eu preferia uns textos teatrais. Esses do livrinho são muito cretinos.

Esses personagens e os narradores do projeto AMFALE criticam o uso de frases artificiais e demonstram ter a intuição de que a linguagem como gênero seria o melhor caminho para a aquisição da língua. Vejamos alguns excertos do corpus de narrativas do projeto AMFALE de aprendizes de português como língua estrangeira, aprendizes de inglês no Brasil, e de aprendizes de inglês no Japão.

A) Aprendizes de português como língua estrangeira

(1) Eu me chamo Rick, vim da China. Tenho 30 anos. Eu já estudo português há quase meio ano. Eu estudo português na UFMG, intermediário 1 e intermediário 2, os cursos, e já fiz o curso básico. E eu tenho amigos brasileiros; eles sempre falam português comigo. E também eu leio livros em português, eu vejo novela, eu vejo filme, eu vejo televisão. Eu também leio jornais. Só isso.

(2) E eu assistia muito, muita televisão, né, jornal, músicas. A Argentina escuta muita música brasileira, então, inconscientemente eu acho que ... Caetano Veloso, Gal Costa, a gente escuta muito. Se bem não entende, mas, pelo menos, né, já escuta o idioma, já conhece.

B) Aprendizes de inglês no Brasil

- (3) Aprendíamos o verbo *to be*, presente, passado e futuro dos verbos, interrogativa e negativa. Não via muito propósito naquelas aulas, mas o que eu podia fazer?
- (4) O problema nem eram os professores nem o método de ensino, o problema era que eu simplesmente não entendia o funcionamento da língua. Com o uso da música, dos filmes e da televisão, o inglês passou a existir direitinho para mim, a funcionar como língua, a fazer sentido...
- (5) Não me recordo do livro adotado, mas, havia nele, textos sobre os Beatles, a Rainha Elizabeth e outros temas interessantes.
- (6) Eu gostava de me corresponder com pessoas fora do Brasil porque era uma forma de poder exercitar o inglês pra escrever, também assistia filmes, escrevia textos, lia revistas. Era uma forma de estar aprendendo. Levava as revistas pra sala, quando eu não sabia um termo pedia explicação pra professora. Era muito bom.

Reações semelhantes são encontradas no corpus de Tim Murphey⁵, em relatos de aprendizes japoneses, aprendendo inglês.

C) Aprendizes de inglês no Japão

- (7) when I was a junior high and high school student, I earnestly read long articles and studied grammar and learned vocabulary by heart. But now it is natural for me to touch real English almost every day. For example, I watch English-conversation programs on television, listen to Western Music and sometimes keep a diary in English. In addition, I want to see movies (of course, Western movies) as many as possible. In this spring break I will try to keep on doing all the above-mentioned. Thus, my attitude toward English has changed from memorizing English to enjoying English. I will not spend any day without English. By the way, I have never been to foreign countries.
- (8) I have improved my ways of language learning in a good sense. At first, I learned to solve my problems without a dictionary. Also I had many opportunities to touch English, that is, I came to think in English. But I wish to increase those opportunities from now on. Second, in daily life, I listened to English. For example, I listened to English music and watched movies. I think that was the way of language learning with fun.

Conclusão

Acredito ter apresentado evidências tanto teóricas quanto empíricas para reforçar minha convicção de que é a linguagem como gênero no ensino de línguas estrangeiras o caminho adequado para a aquisição. Ainda precisamos de muitos estudos e pesquisa para sustentar a implementação desse tipo de abordagem, apesar de já termos alguns bons

⁵ Tim Murphey é um dos colaboradores do projeto AMFALE e as narrativas por ele coletadas podem ser lidas em http://www.veramenezes.com/nar_tim.htm

trabalhos na área (ver PALTRIDGE, 2001; CRISTÓVÃO, 2001 e 2002; LOUSADA, 2002; SCHNEUWLYE DOLZ, 2004; e CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2005)

McCarthy (1993: 119) sugere que

até que sejam reunidos grandes corpora de fala natural (o que não é uma tarefa pequena em função dos problemas com a gravação desses dados), temos que confiar em nossa intuição de professores de línguas para decidir que formas de fala são as mais centrais e úteis para serem investigadas e praticadas com os grupos de aprendizes.

No entanto, principalmente, no que diz respeito à interação social, o que observamos nas narrativas de muitos de nossos aprendizes, são experiências de aprendizagem onde ocorre o total descarte dos gêneros orais com a preservação de suas características, em favor de pseudo-textos a serviço da prática de estruturas sintáticas.

No caso dos diálogos, não advogo que devemos ensinar as características da interação oral e transformar nossos alunos em analistas da conversa. Como pontua MacCarthy (1993, p. 128),

não é uma questão de dizer aos aprendizes que os falantes tomam turnos; eles sabem isso naturalmente em suas próprias línguas. O problema consiste em assegurar que as atividades irão gerar tipos de turnos naturais que ocorrem na língua alvo e não inibir tomadas de turno típicas.

Uma possibilidade para o ensino do diálogo seria o uso de atividades do tipo “cued dialogue”, ou diálogo orientado, onde os aprendizes recebem as indicações das funções que devem utilizar (ex. convidar, recusar polidamente, aceitar com pouco entusiasmo), mas sem imposição de uma forma previamente selecionada. Outra possibilidade seria a edição dos diálogos artificiais, incluindo características do gênero: aberturas, fechamentos, marcadores, hesitações, sobreposições, e seqüências inseridas, sem perder de vista as condições de produção.

Espero que no futuro, quando alguém escutar a banda Mastruz com leite cantar “*The book is on the table, table, table*” não se recorde, imediatamente, de suas experiências como aprendiz de inglês.

Referências bibliográficas

AUSTIN, J. *How to do things with words*. URMSON, J.; SBISÁ. M.(Eds) Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1975.

BENTES, A. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSLI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p.95-122.

BRAGA, R. *Aula de ingles*. http://www.releituras.com/rubembraga_aula.asp, acesso em 02 de julho de 2005.

- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v.1, n.1, p. 1-47, Spring 1980.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J; SCHMIDT, R. (Orgs.) *Language and communication*. London: Longman, 1983. p.1-27
- CHIARETTI, A.; PAIVA, V. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de inglês. IN: MACHADO, Ida Lúcia et al. *Teorias e Práticas Discursivas*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1998. p.25-42
- CRISTÓVÃO, V. *Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. Tese de Doutorado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- _____. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, R.; BEZERRA M. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.95-106
- _____; NASCIMENTO, E. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSLI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p.35-59.
- HALLIDAY, M., *Explorations in the functions of language*. London, Edward Arnold, 1973.
- HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.
- LOUSADA, E. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, R.; BEZERRA M. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.73-86
- McCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, v.70, p. 151-167, 1984.
- PAIVA, V. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140
- RICHARDS, J.; PLATT, J; WEBER, H. *Longman dictionary of Applied Linguistics*. Essex, England: Longman, 1987.
- SANT'ANNA, S. A senhorita Simpson. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ J, *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Galís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SEARLE, J. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- TARONE, E.; YULE, G. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University press, 1989.

VERÍSSIMO, L.F. *Outras do analista de Bagé*. 13. ed. Porto Alegre: L&PM, 1982. p. 29-31.

GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO

Rosa Maria Nechi Verceze¹

RESUMO

Este artigo examina o conhecimento de alunos do ensino médio sobre os fundamentos dos gêneros discursivos, apresentando um diagnóstico do uso em produções textuais com base em reflexões teóricas passíveis de subsidiar o professor em seu trabalho de leitura e produção textual. Fundamenta-se em autores que abordam a heterogeneidade dos textos, privilegiam a interação, reconhecendo tipos diferentes de textos e diferentes formas de textualização: Bakhtin, Gumperz, Koch.

Discursive Genres and Teaching

Abstract

This paper examines the knowledge of secondary level students about discursive genres' foundations and presents a diagnosis on the use in textual productions on the basis of theoretical reflections able to help teachers in their reading and writing activities in the classroom. It is based on authors who treat texts' heterogeneity, emphasize interaction and recognize different text types and different textualization types: Bakhtin, Gumperz e Koch.

¹ Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

1. Introdução

Várias pesquisas recentes sobre o ensino-aprendizagem de produção escrita mostram a importância de atividades de produção de textos na escola em situações concretas, reais e precisas. Esta abordagem permite colocar em prática os conhecimentos advindos das últimas décadas de pesquisa de campo da lingüística textual, da sociolingüística interacional e da pragmática que, em síntese, procuram dar ao texto uma dimensão textual-discursiva, centrada na interlocução (Brandão, 2000). Para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisa focalizou o ensino/aprendizagem em escolas da rede pública de Guajará-Mirim, em Rondônia, visando à verificação dos conhecimentos adquiridos por alunos do ensino médio sobre os fundamentos que regem os gêneros discursivos e ao diagnóstico do uso em produções textuais.

Esta pesquisa faz parte de um projeto intitulado "**Lingüística Aplicada no Ensino de Língua Materna**" que vem sendo desenvolvido com o objetivo de investigar como o professor administra os processos de interação professor/aluno na sala de aula. Sob minha orientação, alunos PIBIC do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia-UNIR - Campus de Guajará-Mirim desenvolvem pesquisas várias para subsidiar o professor da rede pública. Os alunos PIBIC ministraram algumas aulas a fim de verificar como vem sendo realizado o trabalho de leitura e produção de textos. Para isso, introduziram conceitos para a elaboração dos gêneros discursivos nessas aulas, e trabalharam com algumas modalidades de gêneros – propaganda, notícia, entrevista, etc. –, coletando várias produções de alunos, duas das quais selecionadas para análise neste artigo.

2. Gêneros discursivos, interação, texto

Os gêneros discursivos são unidades de sentido com propósitos comunicativos, pois manifestam diferentes intenções do autor: informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir etc. Em função dessas intenções, pode-se categorizar os gêneros discursivos considerando a função comunicativa que neles predomina. O texto jornalístico, por exemplo, caracterizado como

opinativo, informativo, interpretativo e diversional, obedece às funções comunicativas da atividade jornalística: persuadir, informar, orientar e divertir. Mas as funções comunicativas não são os únicos elementos que configuram um gênero discursivo; seus propósitos enunciativos dependem das condições de sua produção e circulação. É preciso assim levar em conta as situações enunciativas. O editorial, por exemplo, se comparado a outro gênero opinativo, certamente vai revelar mais diferenças que semelhanças, uma vez que orienta o público para a opinião do próprio jornal sobre um determinado assunto, enquanto os demais casos cumprem a função de apresentar a opinião do jornalista ou do colaborador. Sua estrutura argumentativa clássica e o seu conteúdo temático, por serem bem definidos, comprometem a liberdade de estilo: sujeito implícito, sentido denotativo, argumentos lógicos, adjetivação controlada, voz passiva, objeto destacado e sujeito que se oculta em função da busca da conquista de credibilidade do leitor.

Para Bakhtin (1992) o gênero se define como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Considera três elementos "básicos" que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos inserem-se as intenções comunicativas e as necessidades sócio-interativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente. Em cada esfera de uso da linguagem há uma concepção padrão de destinatário a que se dirige o locutor; esse destinatário sempre adota uma atitude responsiva ativa diante da totalidade acabada do gênero. O discurso estabelece intercâmbios sócio-culturais, fruto de processos cognitivos e conhecimentos acumulados historicamente que atendem a essa atitude responsiva ativa. Bakhtin (1992) enfatiza que quando fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem. Em conseqüência, há de se considerar na prática pedagógica, ao orientar os alunos para a produção textual ou para a leitura, essa dimensão que constitui o que Bakhtin chamou de relação entre *forças centrípetas* (concentração) e *forças centrífugas* (expansão). Nos textos, as forças de concentração atuam ao lado das forças de expansão. É a concentração que

garante a economia nas relações de comunicação e a intercompreensão entre os falantes pela estabilidade do sistema, e é a expansão que permite a variabilidade: a criação, a inovação, a escolha do idioleto e do estilo etc. (Brandão 2000).

Para Gumperz (2002), a diversidade lingüística advém das necessidades das diferentes maneiras de expressão com que o falante depara ao se comunicar. Para dar conta disso, ele se baseia em conhecimentos e estereótipos utilizados para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas como recurso comunicativo nas interações verbais, nas mais variadas situações sociais. O conjunto de informações internalizadas é crucial para a manutenção do envolvimento do falante num discurso e para o uso eficaz de estratégias persuasivas. O autor procura evitar o dilema inerente às abordagens tradicionais da Sociolingüística, que explicam os fenômenos sociais como generalizações sobre grupos isolados mediante critérios não-lingüísticos como *classe, sexo, idade, profissão, etnia*, etc. para justificar os comportamentos individuais. Para ele, os fenômenos sociolingüísticos se baseiam em evidências empíricas de cooperação social e são *a priori* independentes de categorias sociais.

São pistas de contextualização todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Isso implica dizer que os falantes utilizam as constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens para sinalizar, e os ouvintes para interpretar, qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada frase se relaciona ao que precede ou sucede. Na maioria dos casos, estas não são percebidas conscientemente pelos falantes, constituindo mudanças de código, dialeto, estilo, fenômenos prosódicos, escolhas lexicais e sintáticas, expressões pré-formuladas e estratégias de seqüenciamento que têm funções semelhantes de contextualização. Os fenômenos de contextualização subjacentes aos julgamentos que os participantes de uma conversa tecem uns sobre os outros durante as trocas interacionais são as inferências. Para Gumperz (2002), "o processo inferencial é de natureza sugestiva, nunca assertiva, baseado em pressuposições: são pressuposições hipotéticas sobre os propósitos comunicativos." Quanto mais compartilhado for o conhecimento social na interlocução, tanto

mais esta tende à normalidade – o diálogo bem-sucedido, em que as inferências são compreendidas sem problemas.

O estudo de Gumperz sobre as pistas de contextualização e as inferências sustenta-se na modalidade falada da língua, nos processos de interpretação quando da negociação de significados numa conversa. Como esta análise refere-se à modalidade escrita, tentar-se-á realizar um estudo das produções textuais de alunos adaptando-se a teoria de Gumperz ao discurso escrito. Pode-se legitimamente pensar que as pistas de contextualização e as inferências são aplicáveis também à escrita, pois o que está em jogo é a construção do sentido do discurso. Na escrita, não há o interlocutor em presença, e disso vem a necessidade de se resgatar por meio de signos convencionais todas as informações relevantes para dotar de coerência o discurso/texto, o que na fala envolve sinais *paralingüísticos* e *não-verbais*, dado que o interlocutor se acha em presença no ato de interação.

Além disso, o texto falado ou escrito é parte de um gênero, assim como toda tipologia de gênero é sustentada por um texto, falado ou escrito. Afirma Koch (2003) que "O conhecimento superestrutural (...) permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo; envolve (...) conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou seqüenciação ...", definindo texto como a "manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundar a própria interação como prática sociocultural."

Marchuschi (2005), por sua vez, afirma que "... ao escolher um gênero, já se escolhe aproximadamente uma forma textual, mas a recíproca não é verdadeira. Não há relação de biunivocidade entre texto e gênero..." Ao perguntar "quais as relações entre a forma textual e os propósitos do gênero?", introduz elementos de cunho discursivo que vão além da textualidade em si. Nesse sentido, Sobral (2005), partindo de Bakhtin, alega: "... os textos são "o plano material de realização dos discursos e gêneros ... O que [os] mobiliza são as estratégias discursivas,... que lhes impõem inflexões e formas de realização/estruturação a

partir de um dado projeto enunciativo, de uma dada arquitetônica, [unindo elementos] estáveis e instáveis, objetivos e subjetivos, cognitivos e práticos, textuais e discursivos/genéricos.

Por outro lado, as estratégias cognitivas presentes aos textos são estratégias de uso do conhecimento partilhado. E esse uso depende, em cada situação de fala, dos objetivos, da quantidade de conhecimento disponível, das crenças, opiniões e atitudes. As inferências a elas ligadas geram informações novas subjacentes ao texto na estrutura de superfície; a intertextualidade torna necessário explicitar no texto o conhecimento mais relevante. O professor pode usar as pistas de contextualização, representadas na escrita pelos conectivos de coesão, por operadores argumentativos e por seleção léxica, identificando por meio delas as inadequações semânticas, lexicais, fragmentos de orações, ausência de conectivos coesivos, etc., o que compromete a compreensão na interlocução discursiva.

3. Análise dos gêneros notícia e editorial em produções textuais de alunos

Exemplo 1 - Análise de uma "notícia de jornal" de um aluno do 1º ano do ensino médio

Palestra de Conscientização

*"Neste sábado dia 24 de julho de 2005, o **Sebrae Ideal** em parceria com a **Associação de Guajará-Mirim** promoverá uma palestra de prevenção, quanto ao uso da camisinha, envolvendo toda a população. É com a participação da Associação de Moradores do Município será possível contar com um grande número de participantes neste evento, onde haverá orientações e conscientização no uso da camisinha no ato da relação sexual, prevenindo assim, um maior índice de contágil de doenças sexualmente transmissíveis na hora da prática de relações sexual."*

A "notícia" apresenta problemas devido à falta de domínio de elementos lingüísticos pelos quais o texto se atualiza no momento da enunciação, o que torna a estrutura lingüística confusa e incompleta. Essa incompletude causa uma compreensão parcial do objeto em relação ao leitor, que com sua atitude responsiva ativa, não consegue detectar na totalidade, o que está

sendo dito. Uma notícia deve apresentar a concentração de elementos constitutivos: **quem, o quê, o como, o por quê, o quando e o onde** e uma determinada regularidade e estabilidade. Aqui, esses elementos aparecem parcialmente. Logo no início temos o **quando** "*dia 24 de julho de 2005*", em seguida **um quem** *Sebrae Ideal e Associação de Guajará-Mirim* e um **o quê** *uma palestra*. Os demais elementos que sustentam a base do corpo da notícia: **o como** e **o por quê** não são apresentados de forma explícita ao leitor, pode pressupor-se que **o como** seja entendido no enunciado "*haverá orientações e conscientização no uso da camisinha no ato da relação sexual*" que na verdade seria trocado por um **para quê** neste caso e, **o por quê**, também aparece, numa estrutura lingüística confusa, pressupondo ser o enunciado "*prevenindo ... sexual*". Na verdade esse **por quê** é estendido como a consequência favorável da palestra - o ato de prevenir. Deduzindo, assim, **o como** e **o por quê** ficam comprometidos na estrutura lingüística, pois o interlocutor tanto pode entender que orientar, conscientizar e prevenir respondem o **para que**, como **o por quê**, causando um mal-entendimento na notícia. Do ponto de vista semântico, não existe **o como**, que responderiam as perguntas *de que forma?* ou *como acontecerá?* Isso deveria ser contextualizado em outro enunciado explícito. Por exemplo: "se a palestra será composta por mesa redonda com várias palestras, apenas um palestrante, por um debate com o público, etc". Observa-se, também, a falta dos outros elementos como: **quando**, demarcando o dia e a hora do evento, como também o **onde** - o local de sua realização. (veja negrito no texto).

Faltam assim informações que deveriam ser explicitadas nesta notícia para tornar o texto coerente. Nessa notícia, por exemplo, o autor, ao informar seu interlocutor sobre quem realizará a palestra, deixa inferida uma ambigüidade: O evento será no Sebrae ou na Associação de Guajará? Isso precisaria estar na superfície. Outro exemplo, refere-se à passagem *onde ... sexual*, que de certa forma é interpretada pelo leitor como a conscientização da população para prevenir-se contra Aids. Essa inferência do leitor deveria estar explícita no texto, uma vez que o objetivo pressupõe o controle da Aids. Neste caso, a generalização "*doenças sexualmente transmissíveis*" não destaca o que seria primordial na informação. Neste sentido, deve-se chamar a atenção do aluno para questionamentos como qual o objetivo

central da Palestra? Como posso dizer isso? Como organizar meu texto, destacando a Aids como o chamariz para persuadir minha platéia a participar do evento? para ajudá-lo a separar as informações pertinentes para tal propósito e dispensando outras menos necessárias. As pistas de contextualização poderiam ser marcadas pelos elementos lingüísticos-"chave" (seleção léxica) necessários para a objetividade: dia (sábado 24 de julho), (local Sebrae e Associação de Guajará), palestra, prevenção, orientação, conscientização, doenças sexuais, Aids, relação sexual, que certamente auxiliariam o aluno numa melhor concentração das informações.

Exemplo 2 - Redação de um aluno do 2º ano do ensino médio.

Os deputados sem máscaras

"Atualmente no estado de Rondônia e nos municípios e também no Brasil todo o povo cada dia se decepciona com os parlamentares que sobem no palanque prometendo mudar a região e o mundo para melhor. Os deputados parecem conduzir o acordo e negociações que interessem a eles, só pensam em si próprio. Nas campanhas eleitorais contratam cantores famosos, carros de propaganda dos mais bonitos, sobem em palanque com os alto-falantes, falando dos outros candidatos, pedindo apoio de voto. Aqui, os Deputados depois que são eleitos esquecem das pessoas que os elegeram, mostrando emendas para as negociações e para aprovação, somente para o interesse deles, onde vão adotar a política econômica deles e convencer a população por 4 anos. As pessoas pelo que entendo tudo isso, acreditam que estas autoridades têm que se interessar pelo povo, tem que achar um novo caminho. Sou uma eleitora que acredito que a construção de uma política digna tem que ser feita com os trabalhadores."

A análise aqui se restringe a identificar os problemas de argumentação que possam auxiliar o professor a instruir o aluno. Como a argumentação se baseia em opiniões pessoais ou coletivas que expressam apreciações, pontos de vista, julgamentos, aprovação ou desaprovação, a fundamentação dos fatos em provas concretas é de extrema importância, donde a necessidade de exemplos concretos para extrair uma conclusão. A redação contém afirmações generalizantes: *Atualmente ... melhor*. Nessa passagem faltam informações – dados

ou fatos que sirvam de suporte para a pré-formulação *o povo cada dia se decepciona*. Ou seja, é preciso encontrar dados consistentes de apoio para justificar o por quê o povo cada dia se decepciona. Isso por ser feito por exemplos concretos de um fato particular da vida política do nosso país.

Na passagem "*Nas campanhas eleitorais*" ... "*a política econômica deles*", a fundamentação para essas informações poderiam ser sustentada com o acréscimo de dados histórico, por exemplo, pois todos sabemos em toda história do Brasil, o povo por falta de informação é sempre persuadido a votar nos que usam máscaras como surge o título, prometem, manipulam, mas nada fazem, quando eleitos. E o povo "embarca" em promessas e conseqüentemente vota errado. O ponto para a argumentação é utilizar-se de acontecimentos históricos concretos de autoridades eleitas durante todo o percurso da política no Brasil que foram corruptos, agiram em benefício próprio e não de uma coletividade, etc ou mesmo de argumentos recentes que estão na mídia.

De forma clara, este fragmento "*As pessoas ... os trabalhadores*." Representa o discurso popular, fragmentado da mídia, "revela um autor acrítico, preso a lugares-comuns imerso num universo conceitual muito pobre" (Platão & Fiorim 1997). O acréscimo para fundamentar os argumentos neste fragmento seria o questionamento, também com provas concretas da política brasileira. Por que não há uma política digna que beneficie o povo? Quais os interesses que impedem isso? Qual o papel do trabalho diante da política atual? Qual o papel dos sindicatos? Etc. Contudo, sempre é preciso delimitar e selecionar os argumentos que são mais importantes para o texto e, sem dúvida, é o professor que deve despertar no aluno estas reflexões. As generalizações não têm aqui o apoio de dados consistentes (Platão e Fiorin, 1997). Como a inferência só pode partir da interpretação que o ouvinte faz do que o falante deseja ou pretende comunicar, é na fundamentação em provas concretas e fatos comprobatórios, exemplos específicos, que este poderá negociar sentidos e compartilhar informações. Na escrita, é preciso explicitar partes das inferências no nível de superfície, transformando-as em constituintes lingüísticos e contribuindo para fornecer informações e argumentos que ficam implícitos no discurso.

4. Considerações finais

O conhecimento das teorias lingüísticas, sobretudo da pragmática, da lingüística textual e da sociolingüística interacional, é crucial para mediar o processo de leitura e produção de texto em sala de aula. O professor precisa ainda atualizar-se sempre, e fornecer aos alunos leituras que também possam ampliar seu conhecimento para além do senso comum, pois só assim o aluno terá condições de iniciar bem a produção escrita, e paulatinamente sanar as deficiências lingüísticas e argumentativas. A partir dessa etapa, a obtenção de informações necessárias para a construção do texto pode ser realizada com mais propriedade. Por isso, o questionamento aqui proposto pode ter bons resultados se o professor tiver conhecimentos necessários para auxiliar o aluno na ampliação do que fica inferido no texto escrito, principalmente por causa da falta de leitura. Trazer as inferências necessárias para a estrutura de superfície ajuda na completude do texto, na coerência que o texto deve ter e é um trabalho que o professor pode realizar através de correção participativa das produções no processo de reescrita. Isso lhe permitirá intervir no domínio da microestrutural textual, propiciando assim o acesso ao domínio da argumentação e da escrita.

4. Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes
- BRANDÃO, H. N. (2000). *Texto, Gênero do Discurso e Ensino*. In: *Gêneros do discurso na Escola*. BRANDÃO, H. N. (Org.), São Paulo: Editora Cortez
- BRASIL. (1999) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC
- GUMPERZ, J.J. (2002). *Convenções de Contextualização*. In *Sociolingüística Interacional*. RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.), São Paulo: Edições Loyola
- KOCH, I. V. (2003). *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto
- MARCUSCHI, L. A. (2005). *Novas perspectivas para o ensino da linguagem*. Plenária 2, III SIGET, 17 a 19 de agosto de 2005, UFSM, RS.
- PÉCORA, A. (1989). *Problemas de Redação*: São Paulo: Martins Fontes

PLATÃO, F. S. & FIORIN, J.L. (1997). Lições de Texto: leitura e redação. São Paulo: Ática

SOBRAL, A.U. (2005). Gêneros textuais ou tipos de textualização? Comunicação apresentada ao III SIGET, 17 a 19 de agosto de 2005, UFSM, RS.

O gênero reportagem em veículo de assessoria de comunicação para o público rural

Andréa Franciéle Weber (UFSM)

weber@mail.ufsm.br

Nina Célia Almeida de Barros (UFSM)

Ninaceliabarros@uol.com.br

O gênero reportagem em veículo de assessoria de comunicação para o público rural

Andréa Weber¹
Prof. Dra. Nina Célia Barros²

RESUMO

Nos últimos anos, o desenvolvimento do agronegócio e a difusão das tecnologias comunicativas têm aumentado (e qualificado) o número de publicações direcionadas ao público rural, entre elas, os jornais de cooperativas agrícolas. Este trabalho estuda a estrutura genérica e o léxico de um jornal produzido por uma cooperativa agrícola do estado de Santa Catarina, que é dirigido aos seus agricultores associados. O *corpus* da pesquisa foi constituído de 3 exemplares do jornal, publicados nos meses de dezembro de 2004, fevereiro de 2005 e abril de 2005. Para sua análise foram utilizados conceitos, categorias e dados extraídos de obras como Bakhtin (1992), Bazerman (2005), Bonini (2003) e Bordenave (1985). Os resultados indicam que o jornal privilegia o gênero reportagem, mantendo um foco mais interpretativo do que noticioso. Tais reportagens podem ser divididas em 7 subgêneros conforme sua especificidade temática e estrutural. Entre eles está o subgênero “História de vida”, cujos movimentos retóricos e léxico demonstram que sua configuração está atrelada ao contexto em que se produzido e à função que ele cumpre no processo comunicativo. Por fim, o jornal, além de cumprir com uma função de difusão de tecnologia e informação relacionada à agricultura, também difunde uma ideologia que valoriza um certo perfil de produtor rural: aquele que adota a tecnologia e a informação difundidas.

The genre report in a communicative vehicle directed to the rural public

ABSTRACT

In the last years, the development of the agribusiness and the diffusion of the new technologies of communication have increased (and qualified) the number of publications directed to the rural public, including the agricultural co-operative societies' newspapers. This work aims to study the generic structure and the lexical of a newspaper made by an agricultural co-operative society from the state of Santa Catarina, which is directed to the associated farmers. The research *corpus* is constituted by three newspaper issues, published in December/2004, February/2005 and April/2005. In order to perform their analysis were utilized concepts, categories and data extracted from Bakhtin (1992), Bazerman (2005), Bonini (2003) and Bordenave (1985). The results point out the newspapers' choice for the report genre, focusing more on the interpretative than on the news content. The stories can be divided into seven sub-genres, according to their thematic and structural specificities. Among them, there is a sub-genre called “Life's History”, in which its rhetoric and lexical movements demonstrate that its configuration is connected to the context in which it is produced as well as to the function that it has on the communicative process. Finally, the newspaper, apart from accomplishing a function of information and technology diffusion regarding agriculture, it also diffuses an ideology that valorizes a certain profile of farmer: a farmer who adopts the diffusion of technology and information.

¹ Jornalista, mestranda em Letras/ Estudos Lingüísticos pela UFSM

² Orientadora

1. Introdução

Há cerca de 10 anos, o Brasil vem vivenciando um processo de revalorização da agricultura, de modo que hoje a atividade primária é uma das mais significativas da economia do país. Em torno do agronegócio vêm se organizando inúmeros outros ramos de trabalho, desde o comércio de suplementos agrícolas até os serviços de educação, informação e *marketing*. Em atividades sociais e humanas, como as últimas citadas, o trabalho com a população rural exige um tratamento diferenciado, pois esse grupo social apresenta características econômicas, sociais e culturais bastante particulares, que não podem ser desconsideradas sob o risco de ineficácia da ação desenvolvida. Por isso, o conhecimento sobre os processos lingüísticos e comunicacionais que envolvem o público rural pode ser útil à melhoria da qualidade da educação (em termos de ensino de línguas e de outras disciplinas), da mídia e até mesmo de outros setores em que a comunicação com o público rural é necessária.

Esse estudo se propõe a analisar sob a perspectiva dos gêneros textuais uma publicação (jornal mensal) direcionada ao público rural, produzida pela assessoria de comunicação de uma grande cooperativa de agricultores do estado de Santa Catarina³. O jornal analisado, além da particularidade de ter como público o homem do campo, também tem como diferencial o fato de ser um veículo de comunicação institucional, isto é, de estar vinculado financeiramente e ideologicamente a uma instituição. Tal fato gera mudanças consideráveis no processo de comunicação em comparação aos veículos autônomos⁴. Uma dessas mudanças é o público reduzido, localizado, limitado à área de atuação da instituição, que faz com que no processo de produção do jornal não seja previsto um leitor/espectador médio, como nos veículos de grande alcance, mas que a publicação seja desenvolvida em função das especificidades do seu público.

Sendo assim, este artigo apresenta algumas características (ainda que de maneira incipiente) do processo de comunicação rural e dos gêneros textuais utilizados na prática de assessoria de comunicação⁵. Por entender os gêneros textuais como ações sociais constituídas por meio da linguagem, procuramos relacionar os dados fornecidos pelo *corpus* à prática que subjaz a materialização lingüística. Assim, público, produtores e texto foram contemplados na realização deste trabalho.

2. Os gêneros textuais, os gêneros jornalísticos e a assessoria de comunicação

Embora Bakhtin tenha lançado mão do conceito de gêneros textuais na década de 50, a discussão sobre essa temática obteve relevância a partir da década de 90, no Brasil. Para Bakhtin (1992, p.279), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, que se ligam a diferentes esferas da atividade humana. Segundo ele, ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero pode levar o estudo lingüístico à abstração, desvirtuar a historicidade do estudo e enfraquecer o vínculo existente entre língua e vida. O autor propõe, em suma, uma concepção dialógica para os gêneros, na qual o contexto de produção e consumo desses enunciados tem grande relevância para seu estudo.

Mais recentemente, autores como Miller (1984) e Bazerman (2005) têm reafirmado essa perspectiva em suas obras, inclusive, aplicando o conceito de gênero textual (e seus exemplos concretos) ao ensino de língua e retórica. De acordo com Miller (1984, p. 159), gêneros são ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes. Por constituir uma ação social, os gêneros nos ajudam a entender melhor as situações nas quais nos encontramos e as possibilidades de ter sucesso na ação conjunta (Miller, 1984, p. 165). Já Bazerman (2005, p.22-34) argumenta que os processos de tipificação contribuem para criar padrões comunicativos, que fazem com que a

³ Nesse artigo, os nomes da empresa e dos entrevistados foram preservados.

⁴ A denominação “veículo autônomo de comunicação” foi criação nossa, devido ao desconhecimento de um termo de uso generalizado na área.

⁵ A atividade de assessoria de comunicação/imprensa consiste na prestação de serviços jornalísticos e publicitários a empresas e instituições, sejam elas públicas ou privadas.

mensagem seja mais facilmente compreendida pelas pessoas. Essas formas tipificadas emergem como gêneros textuais. A partir desse conceito, o autor fornece a definição de *conjuntos* e de *sistemas de gêneros*: os primeiros como uma coleção de tipos de textos que uma pessoa, em um determinado papel, tende a produzir; e os segundos, como os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada. De acordo com Bazerman (2005, p.149), por sua relação com o contexto, o estudo dos gêneros é importante para o indivíduo, levando-o a se relacionar melhor com o mundo que o cerca, como no caso de um iniciante em um ramo da atividade laboral, que vai conhecer e “vestir” um novo sistema discursivo.

Para Marcuschi (2002, p. 19 e 20), os gêneros textuais surgem emparelhados às necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com as inovações tecnológicas, de modo que, nos últimos séculos, foram as novas tecnologias, especialmente as ligadas à comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. A reportagem, conforme Lage (2002, p. 09), surgiu ou obteve relevância como gênero jornalístico somente por volta do século XIX, em oposição ao discurso teórico e literário até então predominante na imprensa.

A noção de gêneros jornalísticos é bastante confusa na área da comunicação social, na qual gêneros podem se referir tanto a um formato de texto recorrente nos veículos de comunicação, quanto a categorias tipológicas como *interpretativo*, *informativo* ou *diversional*. Estudos sobre os gêneros jornalísticos na lingüística têm demonstrado que tanto a noção dos jornalistas sobre os gêneros com que trabalham, quanto a estrutura dos gêneros do jornal, estão relacionados às tarefas executadas pelos repórteres e não a estruturas textuais previamente dadas (Bonini, 2002, p. 132). Por exemplo, o momento de apuração dos fatos já serve como um momento de planejamento da estrutura da notícia ou da reportagem. Kindermann e Bonini (no prelo) também desenvolveram um estudo sobre o gênero reportagem no *Jornal do Brasil*, identificando 4 subgêneros e seus respectivos movimentos retóricos e passos. Os subgêneros encontrados são: *A reportagem como aprofundamento da notícia*, *A reportagem a partir de entrevista*, *A reportagem de pesquisa* e *A reportagem de retrospectiva*.

Sobre os gêneros textuais em veículos de assessoria de comunicação, a literatura da área da comunicação é ainda mais deficiente, pois as obras encontradas ou consistem em manuais introdutórios à prática da assessoria, oferecendo exemplos de técnicas comunicativas, ou discutem criticamente questões políticas, éticas, econômicas, sociais, relacionadas ao exercício da assessoria de comunicação. Já nos estudos lingüísticos não foram encontrados trabalhos sobre esse tema, que tenham sido realizados da perspectiva dos gêneros textuais.

3. Metodologia e *corpus* da pesquisa

O *corpus* da pesquisa foi constituído por 3 exemplares de um jornal de cooperativa agrícola, referentes a dezembro/2004, fevereiro/2005 e abril/2005. Para seu estudo, utilizamos o modelo metodológico proposto por Bonini (2003, p. 2) para análise de gêneros jornalísticos, que consiste, basicamente, na realização de uma macroanálise (estudo amplo do jornal e de seus gêneros) e de uma microanálise (estudo de um gênero específico do jornal). Conforme o autor, esse modelo tem um enfoque etnográfico e foi desenvolvido a partir dos procedimentos expostos por Bhatia (1993) e Biber (1988). Kindermann e Bonini (no prelo) ressaltam que uma das inovações desse enfoque metodológico é a descrição do gênero como uma prática (ou uma representação da prática), tanto que os termos empregados na sua descrição iniciam-se por um verbo (estabelecer, apresentar, descrever), indicando uma ação de linguagem. Dessa forma, nesse trabalho, cada ação de linguagem efetuada pelo enunciador para construir seu texto será chamada de *movimento retórico*, por constituir uma materialização discursiva firmemente imbricada com seu contexto de produção, a exemplo de trabalhos como o de Motta-Roth (2002).

O trabalho com o *corpus* foi dividido em duas etapas, a primeira concernente à macroanálise e a segunda, à microanálise. Na primeira etapa, foram identificados e analisados os gêneros textuais presentes nos três exemplares do jornal. Neles foram encontradas 53 reportagens, que foram submetidas a uma categorização por semelhança temática e estrutural. A classificação forneceu 7

categorias ou subgêneros, entre elas a chamada de “História de vida”, que dispunha de 10 reportagens. Iniciamos, então, a segunda etapa do trabalho, na qual analisamos os movimentos retóricos e o léxico dessas 10 reportagens do subgênero “História de vida”.

A fim de complementar a análise do *corpus*, acompanhamos a produção do jornal *in loco* durante 15 dias e realizamos entrevistas com seus produtores e leitores. Também observamos os demais materiais informativos produzidos pela assessoria de comunicação, os quais circulam paralelamente e complementarmente ao jornal. Por fim, avaliamos dados sobre o consumo desses e outros produtos midiáticos, obtidos pela instituição junto ao seu público.

4. A reportagem de assessoria de comunicação para o público rural: resultados

4.1. Condições de produção

O jornal analisado é produzido pela assessoria de comunicação de uma cooperativa de produtores rurais, cuja atuação se concentra nas regiões Extremo-Oeste, Oeste e Planalto-Norte do estado de SC. O eixo temático do jornal é a agricultura e a vida do homem rural, enfocando temas como gerenciamento agrícola, inovações técnicas, padrões de qualidade, plantas medicinais, qualidade de vida, sociedade e cultura rural. O jornal possui cerca de 40 páginas, é colorido e em papel *couché*, tem periodicidade mensal e uma tiragem de aproximadamente 17 mil exemplares.. O jornal é distribuído gratuitamente, sendo que cerca de 90% dos exemplares circula no meio rural e 10%no meio urbano. Atuam na produção do jornal 2 jornalistas e o diretor da assessoria de comunicação

Conforme o diretor da assessoria, a principal função do jornal é complementar o trabalho de orientação técnica e extensão rural desenvolvido pessoalmente por engenheiros agrônomos, médicos veterinários, nutricionistas, administradores e outros profissionais da Cooperativa. O jornal deve, em outras palavras, aumentar o alcance das informações que já circulam entre certos grupos, bem como esclarecê-las e adaptá-las ao gosto e à linguagem do agricultor.

O público do jornal é estimado em 60 mil leitores, número elevado, tendo em vista o público reduzido da maioria dos jornais institucionais, o número de habitantes das regiões em que ele circula e sua especificidade temática. Os leitores são, em sua maioria, pequenos produtores rurais, que dependem da mão-de-obra familiar para o trabalho no campo, associados à Cooperativa. São descendentes de italianos, alemães e poloneses que migraram do RS por volta da década de 50 e que ainda vivenciam tanto a cultura de origem étnica, especialmente no que se refere à língua, como a cultura gauchesca. Principalmente os mais velhos possuem baixo grau de instrução, existindo, inclusive, um considerável índice de analfabetos (cerca de 30% conforme cálculo da instituição). Apesar do pequeno grau de instrução escolar, aproximadamente 90% dos produtores associados possuem antenas parabólicas, sendo bastante alto o consumo de programas como Globo Rural e similares, conforme pesquisa realizada pela Cooperativa.

4.2. Os gêneros no jornal

Encontramos no jornal analisado alguns gêneros presentes em jornais e revistas autônomos, como editorial, notícia, reportagem, entrevistas, classificados, variedades, informativos, colunas e publicidade. De todos eles, a reportagem é o gênero com maior destaque em termos de espaço no jornal. Em cada exemplar, cerca de 50% das páginas são dedicadas a reportagens, sendo os 50% restantes divididos entre os demais gêneros, dos quais se destaca a publicidade. A constituição genérica (mais reportagens do que notícias), associada ao tipo de suporte (papel *couché* colorido) e à periodicidade (mensal), justificam que aquilo que chamamos neste estudo de *jornal*, seja muitas vezes chamado de *revista* por seus leitores. De fato, o jornal possui aspectos comuns tanto às revistas semanais/mensais (como os apresentados acima), quanto aos jornais diários, tais como o tamanho, o formato tablóide e a palavra “jornal” estampada na capa.

As reportagens constituem, então, o principal gênero do jornal estudado, e os subgêneros em que foram classificadas as reportagens estão apresentadas no quadro abaixo. Desses subgêneros da reportagem, o mais numeroso no jornal é o de *Cobertura de eventos*, e todos são de alguma forma funcionais aos interesses e objetivos da Cooperativa, ou seja, atuam na educação dos agricultores, na difusão de tecnologia, na publicidade institucional, e assim por diante.

Quadro 1 – Classificação das reportagens do jornal

Subgênero	Características
Elogio à instituição	apresenta indivíduos externos à instituição fazendo comentários sobre ela;
Expansão da instituição	divulga os investimentos, as ampliações, os novos mercados, melhora de infra-estrutura (etc) da instituição;
Inovações e alertas técnicos	difunde novidades tecnológicas e patológicas para a agricultura;
Cobertura de eventos	retoma informações de interesse do produtor rural já veiculadas em palestras, “dias de campo”, oficinas e outros eventos formativos;
Experiência técnica de indivíduo ou grupo	socializa experiências agrícolas de sucesso;
História de vida	apresenta agricultores contando sua trajetória de vida e seus planos para o futuro;
Alertas não-técnicos	aborda questões preventivas, como cuidado com incêndios, com animais peçonhentos, etc.

Nossa classificação difere consideravelmente da de Bonini e Kindermann (no prelo), porque esta é mais estrutural, enquanto a que realizamos é mais funcional e temática. Tal diferença pode ser motivada pela própria configuração do jornal institucional, em que a notícia não é tão preponderante, nem há grande variedade de temas. Assim, por serem os assuntos repetitivos, é possível uma categorização temática como a nossa.

4.3. As reportagens do subgênero “História de vida”

Conforme o diretor da assessoria de comunicação que o produz, a parte do jornal mais apreciada pelo público tem sido as reportagens que se encaixam no subgênero “História de vida”. Essas reportagens são organizadas no jornal na forma de duas seções fixas, chamadas *Colheitas do tempo* e *Chama do futuro*, sendo que a primeira traz relatos da vida de agricultores com mais de 60 anos de idade, e a segunda, relatos dos planos de agricultores jovens. Ambas as seções têm a função de apresentar produtores rurais que sirvam de exemplo para outros produtores. Por isso, existe uma criteriosa seleção por parte da instituição daqueles que podem aparecer na seção, sendo selecionados apenas os agricultores bem-sucedidos economicamente, influentes na sua comunidade e com uma conduta moral considerada adequada.

A preferência do público por esse tipo de reportagem leva a algumas suposições. Uma delas é de que há uma curiosidade do leitor em torno da celebridade de pessoas próximas a ele, tanto que isso é usado como estratégia de consumo do jornal; a outra é de que esse leitor se identifica com tais reportagens, porque elas dão espaço a pessoas iguais a ele; e a terceira é de que essas reportagens estão entre as poucas que permitem que a hierarquia de ensino-aprendizagem estabelecida no jornal e na Cooperativa se inverta: nelas o agricultor, que está sempre tendo que aprender com os técnicos e com os administradores, passa a ter voz e a ensinar.

Por sua importância para o público, as reportagens desse subgênero foram escolhidas para serem submetidas à microanálise, identificando-se os movimentos que compõe o subgênero e o léxico utilizado na construção do seu discurso (ver quadro 2). No quadro, a primeira coluna indica os movimentos retóricos e a segunda, uma especificação do movimento, quando ele já possui uma nomenclatura conhecida. Já a terceira coluna indica o número de exemplares em que cada

movimento aparece, a partir do que podemos avaliar seu grau de recorrência. Por se tratar de um pequeno número de reportagens analisadas (10), evidentemente, não é possível afirmar que o subgênero apresenta invariavelmente tais movimentos retóricos em tal recorrência, para tanto seria necessário um *corpus* maior. Outra questão relevante acerca dos movimentos identificados no subgênero é o fato de que alguns movimentos aparecem uma única vez durante o texto e ocupam sempre a mesma posição na página, como os movimentos 1, 3, 4 e 13, por exemplo. Ao passo que outros são iterativos, como o movimento 7, que é desenvolvido durante todo o texto. A maioria dos movimentos aparece uma única vez na reportagem, mas pode ocupar qualquer posição na página.

Quadro 2 - Movimentos retóricos nas reportagens de “História de vida”

	Movimento retórico	Especif.	Nº de exempl.
1	Indicar a secção	Logomarca	10
2	Destacar o nome do entrevistado		3
3	Resumir a “essência do pensamento” ou a vida do entrevistado	Título	10
4	Introduzir a reportagem	Abertura	2
5	Apresentar o entrevistado		10
6	Localizar o entrevistado no espaço		10
7	Relatar experiências e opiniões do entrevistado		10
8	Descrever a propriedade rural do entrevistado		10
9	Emitir opiniões sobre o entrevistado		9
10	Expor comentário da família sobre o entrevistado ou sobre o assunto debatido		6
11	Referir-se ao papel da instituição assessorada na vida do entrevistado		8
12	Expor comentário de representante da instituição sobre o entrevistado ou sobre o assunto debatido		8
13	Concluir a reportagem	Fechamento	4

Os movimentos identificados nas reportagens de “História de vida” atestam a tese apresentada acima de que os gêneros textuais estão diretamente ligados às atividades e ao contexto social em que eles se inscrevem (Bazerman, 2005; Miller, 1984), bem como a de Bonini (2002, p.132), de que os gêneros são configurados conforme a configuração dos fatos. Em primeiro lugar, podemos perceber que um movimento como 6 tem grande importância em um veículo de circulação local e de público restrito, por isso mesmo a localização é realizada no texto com exímia precisão. De forma semelhante, o movimento 8 é fundamental para o alcance do objetivo principal da reportagem, que é fornecer um modelo de produtor rural para os demais produtores. O mesmo ocorre com o movimento 11. Por fim, vemos que os movimentos 10 e 12 podem ser simplesmente motivados pelas circunstâncias da entrevista, pois, a entrevista se desenrola sempre na casa do agricultor e, possivelmente, um funcionário da instituição tenha que acompanhar o repórter até o local da entrevista.

Nas reportagens analisadas, apesar de encontrarmos vozes de outras pessoas além da do entrevistado principal, todos os comentários vão ao encontro um do outro, de modo que, independentemente do tema em discussão, não surgem controvérsias. No jornalismo autônomo, ao contrário, a controvérsia é tanto um fato motivador da reportagem, como um movimento presente no texto, pois contribui para criar a sensação de imparcialidade. É possível que a ausência de contraponto seja uma freqüente nas reportagens de assessoria de comunicação, afinal, a finalidade desse tipo de veículo, geralmente, tende muito mais para a acomodação de opiniões, do que para a polêmica.

Com relação ao léxico empregado na construção do discurso das reportagens de “História de vida”, existem alguns termos que são abundantes e repetidos com freqüência. A análise dessa terminologia mostra que tais reportagens, aparentemente despretensiosas ou com outras finalidades

mais evidentes, podem veicular uma ideologia. Certamente essa ideologia é a da Cooperativa, mas provavelmente ela coincide com a do agricultor entrevistado, tendo em vista que o jornal seleciona aqueles que podem participar dessa seção, de acordo com sua adequação aos objetivos da instituição. Alguns dos termos empregados estão no quadro 3.

Quadro 3 – Léxico empregado na construção das reportagens

<p>●Termos da ordem do empreender, como <i>trabalhar, esforçar, investir, produzir, prosperar, desbravar, arriscar, tecnologia, resultados, informação, apostas, sucesso, servir de exemplo</i>. Esse campo semântico é o mais abundante e está sempre relacionado ao sucesso da atividade agrícola. É como se ele formasse no texto uma equação matemática: $\text{trabalhar} + \text{investir} + \text{produzir} \dots + \text{tecnologia} + \text{informação} = \text{prosperar na agricultura}$. Merece destaque o termo “trabalho”, cujo conceito é tratado como uma virtude importantíssima do ser humano;</p>
<p>●Termos da ordem do mudar, como <i>evoluir, melhorar, transformar, diferente, mente aberta, melhoria, mudanças</i>. Os significados que envolvem mudança têm relação direta com os de empreendimento, por duas razões: 1) o produtor, protagonista de sua história, sempre <i>muda</i> de <i>status</i> econômico, sempre <i>melhora, evolui</i>, etc.; 2) mas para alcançar esse novo <i>status</i>, antes ele precisou <i>mudar, evoluir, diferir, transformar</i>, sua forma de pensar;</p>
<p>●Termos da ordem do cooperar, como <i>participar, unir, ajudar, parceria, auxílio, união, sócio, em sociedade, cooperativista, Cooperativa</i>. Cooperar e seus termos relacionados significam no texto mais uma fórmula, junto com o empreendimento e a mudança, para o sucesso do produtor rural. Além disso, eles conduzem diretamente ao fator Cooperativa, cuja promoção é o fim último da publicação;</p>
<p>●Termos da ordem do conservar, como <i>preservar, manter, conservar, fidelidade</i>. A referência a ações conservadoras aparece em menor número, geralmente como um tema secundário (pois <i>mudar</i> é mais importante), e diz respeito à preservação do meio ambiente e à fidelidade à Cooperativa;</p>
<p>●Termos da ordem do destruir/ retroceder, como <i>abandonar, desmatar, prejudicar, perder, divisão, dificuldades, crise, dívidas, problema, difícil, “não é um mar de rosas”, nada fácil</i>. Essa ordem de termos expressa as barreiras que o produtor teve que transpor para melhorar economicamente e, no discurso, serve para alertar que o sonho da mudança de vida é difícil e exige esforço;</p>
<p>●Termos da ordem do sentir e do valorar, como <i>gosto/gostar, felicidade, sofrimento, admiração, coragem, valentia, justo, acreditar, sonhar, orgulhar-se, desistir, paciência, responsabilidade</i>. Os sentimentos e virtudes que fizeram parte da trajetória de vida do entrevistado e os sentimentos que ele desperta nos outros também constituem um campo conceitual específico, o qual colabora para humanizar e dar emoção à narrativa.</p>

Os títulos das reportagens analisadas nos fornecem uma idéia do emprego concreto desses termos: *A meta é expandir / Cultivo da felicidade / Novo aos 80 anos / “Enquanto trabalhamos vivemos” / Fidelidade, apesar da distância / Trabalho é o sentido da vida / Informação e dedicação gera sucesso (sic) / Sem distinção entre pais e filhos; Coragem e valentia na chegada / A luta continua.*

Conforme nos informou o diretor do jornal, as reportagens que aqui categorizamos como “História de vida” têm como objetivo incentivar o jovem rural a permanecer no campo, a valorizar os mais velhos e a aprender com sua experiência. Além disso, procura dar valor à trajetória de vida do pequeno produtor rural, elevando a uma categoria de publicável (logo, importante) os fatos do seu dia-a-dia. Então, esses seriam os fins primeiros dessas reportagens que, vale repetir, são as mais lidas do jornal.

Mas, pela análise do léxico, constatamos que nessas reportagens há uma supervalorização do trabalho, uma exaltação à difusão de tecnologia e informação, uma idealização da prosperidade, ou seja, há uma difusão de valores específicos, que concordam com aquilo que é a razão de ser da comunicação rural: o desenvolvimento do homem do/no campo para o aumento da produtividade agrícola (Bordenave, 1984). Embora a intenção formativa e de difusão tecnológica não seja evidente nesse subgênero de reportagem como é, por exemplo, no subgênero *Cobertura de eventos*, aqui ela se constrói indiretamente, isto é, não no âmbito técnico, mas em uma esfera mais abstrata, como a dos valores, a das virtudes, a da história, a dos sentimentos. Se a instituição resiste em publicar conteúdos não-técnicos como os desse tipo (o que de fato ocorre nessa Cooperativa), por

considerar que eles não reverterem imediatamente em maior produtividade agrícola, ela pode estar equivocada, pois nesse tipo de reportagem se firma um campo ideológico que favorece uma mudança de postura por parte do produtor rural, mudança que caminha na direção do trabalho, da adoção de tecnologia, da busca de informação, da fidelidade institucional, logo, da maior produtividade agrícola e do sucesso da própria Cooperativa.

5. Considerações finais

A análise deste jornal de cooperativa agrícola aponta para algumas diferenças substanciais entre a constituição genérica e discursiva do jornal institucional em comparação à de um jornal autônomo. Tais diferenças, sem dúvida, estão diretamente ligadas às particularidades da atividade jornalística propriamente dita e da prática de assessoria de comunicação. As características do gênero observadas em nosso *corpus* (como a reiteração temática, a relação próxima com o público, a intencionalidade por trás de cada escolha temática, a ausência de contrapontos) podem servir de parâmetro para a constituição de um modelo mais aprofundado sobre a utilização e estrutura dos gêneros na assessoria de comunicação e ser úteis para o ensino desse ramo da profissão aos estudantes de comunicação. Se a bibliografia sobre gêneros no jornalismo já é rara, ela é praticamente inexistente no que se refere à assessoria de comunicação, o que é, no mínimo, incoerente, uma vez que a grande maioria dos profissionais trabalha em assessorias.

Com relação à comunicação rural, vemos que a finalidade última do jornal analisado é o aumento da produtividade agrícola. No entanto, esse objetivo não é alcançado com êxito apenas por meio da difusão de informações técnicas, pois para a recepção e aceitação dessas informações é necessário despertar no público (nesse caso, no agricultor) a disposição e o interesse por recebê-las. A configuração de um novo subgênero de reportagem foi uma alternativa encontrada pela assessoria de comunicação que produz o jornal que estudamos. Assim, a linguagem e os movimentos retóricos são configurados conforme os objetivos almejados pelo subgênero comunicativo e realizados dentro das possibilidades concretas de produção que os jornalistas têm no seu dia-a-dia.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman, 1993.
- BIBER, D. *Variation across speech and writing*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.
- BONINI, A. 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, 2003.
- BONINI, A.; KINDERMANN, C.A. A reportagem jornalística: uma caracterização inicial do gênero a partir de exemplares publicados no Jornal do Brasil. In: D. MOTTA-ROTH; N.C. BARROS; M.G. RICHTER (orgs). *Linguagem, cultura e sociedade*. Santa Maria: PPGL/UFSM-GRPesq/CNPq, (no prelo).
- BORDENAVE, J.D. *O que é comunicação rural*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LAGE, N. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. 2 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2002.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO; M. A. BEZERRA (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: J.L. MEURER; D. MOTTA-ROTH. (orgs). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 77-116

MILLER, C.R. Genre as a social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, p.151-167, 1984.

Maria Ilza Zirondi

Mestranda do Curso de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Endereço: Rua Antonio Forastieri, 300. Parque residencial Vila Rica, cep 86.192-440 Cambé – Paraná.

e-mail: ilzamaría2000@yahoo.com.br

Elvira Lopes Nascimento

Professora Doutora do Curso de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrian

elopes@sercomtel.com.br

PROVA DO ENEM: O IMPACTO DE UM GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

ZIRONDI, Maria Ilza (PG - UEL)¹
NASCIMENTO, Elvira Lopes (UEL)

RESUMO

A partir do interacionismo sócio-discursivo e da teoria do efeito retroativo discute-se a prova do ENEM como uma forma de ação, um artefato cultural corporificado de modo particular na linguagem que organiza, de certo modo, a ação docente/discente no Ensino Médio. Como metodologia de pesquisa observou-se a ação do professor em sala de aula, analisaram-se os livros didáticos que servem de insumo principal a essas aulas e provas do ENEM (2002, 2003 e 2004). A pesquisa revela que o impacto da prova do ENEM acaba por ser formadora de opinião, mas não da forma como se esperava quanto às diretrizes que a escola deveria estar seguindo quanto aos conhecimentos lingüísticos, da leitura e da produção textual calcados em gêneros textuais. Observa-se que as exigências impostas por esses testes seletivos poderiam ser um dos motivos pelos quais a escola poderia oscilar entre as possibilidades de um trabalho com os gêneros textuais.

THE HIGH SCHOOL EDUCATION NATIONAL EXAM (ENEM): THE IMPACT OF A TEXTUAL GENDER ON THE HIGH SCHOOL EDUCATION PROGRAM

ABSTRACT

Starting from the social-discursive interactionism and the theory of retrospective effect, the ENEM exam is debated as a way of action, a cultural artifact embedded in a particular way into the language which organizes, under certain circumstances, the teacher/student action in the high school education program. As a research methodology, it was observed the teachers' performance while in the classroom; textbooks which are used as main input to these classes and the ENEM exams were evaluated as well (2003 and 2004). The present study unveils that the impact of the ENEM exams ends up to be opinion makers, but not as much it was expected to be regarding the policies that the school should have been following as far as linguistics, reading and textual production knowledge based on textual genders are concerned. It is thus observed that the requirements imposed by such selective tests might oscillate among the possibilities of working with textual genders.

1 Introdução

O processo educacional no Brasil, alicerçado pelos PCNs, se pauta em diretrizes e práticas pedagógicas que visam a formação da cidadania dos indivíduos envolvidos na ação educacional e sua inclusão social. As propostas curriculares são organizadas em princípios

¹ Mestranda do Curso de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, participante do Projeto de pesquisa "Gêneros Textuais no Ensino Médio: uma abordagem para o ensino de língua materna" coordenado pela Prof^a Dr^a Elvira Lopes do Nascimento.

e critérios com a finalidade de proporcionar, ao aluno, a assimilação das múltiplas funções da linguagem (apreensão e uso) das formas escritas usuais, orais ou normativas, em suas práticas de linguagem. As práticas educativas são pensadas de forma a articular o ensino/aprendizagem à vida social dos sujeitos para que esses possam agir e interagir com o mundo de maneira eficiente e satisfatória, cabendo à escola o papel de capacitar seus alunos para que possam, a partir dos conhecimentos apreendidos, atuar com sucesso na sociedade em que estão/serão inseridos.

Organizações lingüístico-enunciativas, também chamadas de gêneros textuais, sob perspectiva teórica que adotamos², devem funcionar como instrumento de ação pedagógica tendo o papel de mediadoras, sendo estas o objeto de ensino. A pesquisa em Lingüística Aplicada (LA), no Brasil, tem se preocupado com a relação entre as práticas de linguagem e as práticas pedagógicas, assim, pesquisas realizadas sobre os gêneros vêm desenvolvendo um trabalho que busca a compreensão das práticas discursivas e das relações sociais associadas aos usos de diferentes gêneros textuais.

Neste artigo, nos propomos a apresentar o plano textual global das provas do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), justificando-se pelos reflexos que os conteúdos de tais provas podem exercer sobre a ação docente. Desta forma, este trabalho tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa descritiva, de cunho interpretativo, desenvolvida no projeto “Gêneros Textuais no Ensino Médio: uma abordagem para o ensino de língua materna”³, desenvolvida na UEL, que tem por base propostas advindas da teoria da enunciação e dos gêneros textuais em sua relação com as atividades em Lingüística Aplicada ao ensino de língua materna. Para nossa análise selecionamos a prova dos três últimos anos (2002, 2003 e 2004), uma vez que a deste ano (2005) ainda não ocorreu.

Segundo documento básico, além de ser um instrumento para auto avaliação das competências e habilidades desenvolvidas durante a educação básica ou um exame que entra na composição de notas das mais de 400 mil Instituições de Ensino Superior, o ENEM tem como propósito fundamental implementar reformas para o Ensino Médio. Ao apresentar nos itens da prova os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização que são tão mal entendidos pelas escolas e comissões de vestibulares, busca provocar discussões que levem os alunos e professores a pensar no que deve ser feito para melhorar o ensino/aprendizagem.

Este trabalho será organizado em seis seções. Logo após uma breve introdução, na seção 2 discutiremos a respeito do efeito retroativo para ponderar sobre o impacto da prova para o ensino/aprendizagem de LM; na seção 3 buscaremos explicitar a metodologia utilizada e sua importância para o conhecimento do gênero; na seção 4 e 5 discutiremos sobre as capacidades e habilidades a serem desenvolvidas e avaliadas pelo teste; e encerraremos este artigo fazendo algumas considerações finais.

² Interacionismo Sócio-discursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999) que analisa as condutas humanas como ações significantes, cujas propriedades estruturais e funcionais são produtos de um processo de socialização.

³ Este projeto trabalha sob a concepção sócio-interacionista da linguagem para análise dos gêneros textuais/discursivos, e foi desenvolvido e é coordenado pela Professora Dr^a Elvira Lopes Nascimento.

2 Efeito retroativo (*backwash ou washback effect*)

Efeito retroativo (*backwash* ou *washback effect*)⁴ é considerado pela literatura da área de Educação e da Linguística Aplicada (LA) como a influência que exames ou testes e avaliações em geral exercem nos processos educacionais – nas ações pedagógicas, nas formas de apreensão por parte dos alunos e nos produtos resultantes do ensino aprendizagem (SCARAMUCCI, 2004).

As novas medidas governamentais propostas em relação ao número de cotas para estudantes da rede pública de ensino, em universidades públicas e, até mesmo para as particulares, tendo como um dos critérios para essa seleção a nota do ENEM, nos impulsionou a pensar se essa nova expectativa para os estudantes está sendo um novo fio condutor para as práticas pedagógicas.

Considerando que essa exigência tem grande impacto na conduta social, ética e política dos participantes envolvidos nesse processo, assim como, a maioria dos processos de avaliação (vestibular, concursos etc.), isto é, mudança de conduta, percepção, opinião dos alunos e professores, pressupomos que, buscar uma melhor percepção dos mecanismos operantes entre ensino/aprendizagem e avaliação do ENEM, reveste-se de grande importância social. Desta forma, buscaremos ponderar o impacto sobre as atitudes que envolvem, não somente nas práticas de ensino, mas igualmente, nos objetivos e valores dados à sociedade.

Ao iniciarmos as pesquisas do projeto que mencionamos anteriormente, o primeiro passo foi o de irmos às salas de aula do Ensino Médio para obtermos dados sobre as representações do professor quanto ao que é ensinar no Ensino Médio na/da Escola Pública, sobre os alunos e as provas do ENEM e do vestibular da UEL como avaliações do conjunto de competências e habilidades ao longo da escolaridade fundamental e média. Também para refletir sobre as capacidades reais dos alunos em relação ao uso de instrumentos mediadores da ação de linguagem: gêneros textuais. Durante a observação desse contexto (físico, subjetivo e sócio-subjetivo), uma das atenções se volta para a conduta do professor no que se refere à orientação para a realização das atividades, assim como, os métodos e recursos utilizados para despertar o interesse e o desejo dos alunos pelos conteúdos ofertados.

Ao apresentar as propostas aos alunos, o argumento mais utilizado como recurso para levá-los a executar as atividades é o de que devem aprender “aquilo” para conseguir tirar uma boa nota no ENEM e, assim, garantir uma vaga na universidade. Esse argumento se torna contundente à medida que tanto alunos quanto os professores o tomam como “alavanca” propulsora para suas atitudes. Segundo Gimenez (1999), essas atitudes despertam a possibilidade do efeito se manifestar de forma tanto positiva quanto negativa. É positiva quando levam os professores a uma preparação mais cuidadosa dos conteúdos e das aulas, e negativa se a metodologia utilizada e a maneira como avaliam o desempenho de seus alunos, por falta de capacitação, for tratada de maneira equivocada, coercitiva.

⁴ Segundo Scaramucci (2004), o termo *efeito retroativo* é definido como “retro + movimento para trás. De retro mais ativo; relativo ao passado; que modifica o que está feito; que afeta o passado, que retroage”; *backwash* usado preferencialmente pela área da educação e, *washback* em Educação Linguística ou LA.

Tomando por base o importante estudo feito por Anderson e Wall⁵ (SCARAMUCCI, 2004.) apresentamos algumas das hipóteses, por eles formuladas, que vêm ao encontro do problema que nos deparamos, são elas:

1. Um teste tem influência no ensino?
2. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam?
3. Um teste tem influência no que os professores ensinam?
4. Um teste tem influência no que os alunos aprendem?

Como o foco de nossa pesquisa é o trabalho com os gêneros textuais, buscamos averiguar como a prova do ENEM exerce influência nas ações pedagógicas. Para isso buscamos considerar a ação docente, referente às crenças e à formação do educador enquanto profissional do ensino. Ou seja, o exame causa efeito retroativo positivo ou negativo, considerando a relação existente entre os supervisores, os livros didáticos, os professores e o novo status do teste (ingresso na universidade)?

3 Prova do ENEM: um gênero textual a ser analisado e descrito

Tomando por base os estudos advindos do grupo de Genebra sob a perspectiva teórica do ISD proposto por Bronckart (1999), apresentaremos nessa primeira etapa da pesquisa o plano textual global das provas do ENEM. Para Bronckart (1999), os textos se organizam em três níveis superpostos, o *folhado textual*, que é composto pela infra-estrutura geral do texto (plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de seqüências); os mecanismos de textualização (conexões, coesão nominal e coesão verbal) e os mecanismos enunciativos (instâncias enunciativas, as operações de linguagem e o posicionamento enunciativo).

Nessa etapa da pesquisa apresentaremos o contexto de produção das provas do ENEM e o plano geral, um dos elementos que compõe a infra-estrutura do texto, pois esse se refere “à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 1999:120) e porque, segundo Cristóvão e Nascimento (2005), no ISD deve-se partir primeiramente “do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de produção dessas capacidades” (p.37).

3.1 Contexto de Produção das Provas do ENEM

A prova do ENEM foi desenvolvida pelo INEP (Instituto Nacional Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) como instrumento de medição da qualidade do ensino público no Brasil. Esse órgão, criado pelo governo em 1934, tem como objetivo promover inquéritos e pesquisas relacionados às doutrinas e técnicas pedagógicas, prestando

⁵ Esses autores são referência para discutir sobre esse assunto, uma vez que, realizaram um importante trabalho em LA propondo investigações sobre os impactos – político e prático, dentro de sala de aula, da escola, do sistema educacional e da sociedade – que testes exercem sobre as ações dos sujeitos envolvidos, assim como, buscam uma conceitualização do efeito, sua natureza, as condições em que se realiza e como afeta alunos e professores.

assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares, ministrando mediante consulta, ou não, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos.

O INEP é auxiliado pelo COMPED (Comitê dos Produtores da Informação Educacional) que, como instância colegiada formada por quinze instituições, tem por finalidade, desenvolver um sistema articulado de disseminação de informações educacionais. Como produto desse trabalho são elaborados relatórios contendo todas as informações sobre o ENEM⁶ que informam sobre, por exemplo, a estrutura da Prova, sua operacionalização, inscrições, perfil sócio-econômico dos participantes, manual do inscrito, aplicação da prova, o comitê técnico, o comitê consultivo, as provas, os gabaritos e a correção entre outras informações. Assim, baseados nessas informações, grupos de trabalho indicados pelas instituições elaboram os testes de avaliação para depois tomarem decisões cabíveis quanto aos resultados.

Para os participantes que desejam se inscrever, alunos que estão terminando o Ensino Médio, é disponibilizado uma “cartilha” contendo informações sobre o ENEM: o que é; para que serve; quem pode participar; como, quando e onde podem ser feitas as inscrições; documentação necessária para inscrição ou medidas cabíveis no caso de perda ou extravio de identidade; perfil da prova: condições para correção, resultados, cálculo de nota. Além disso, apresenta as resoluções da portaria nº 318 de 22 de fevereiro de 2001, ortogadas pelo então Ministro de Estado e Educação Paulo Renato Souza, que definem a forma que será avaliada as competências e habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania.

Segundo essa cartilha, o ENEM é um dos principais instrumentos de avaliação do desempenho dos estudantes brasileiros. Além de colaborar com as instituições de ensino em seus processos seletivos – neste ano (2005), mais de 100.000 pessoas puderam ingressar em cursos superiores por meio do ProUni (seleção de inscritos a serem contemplados com bolsas de estudos integrais ou parciais em universidades) – oferecendo ao estudante a possibilidade de fazer uma auto-avaliação sobre o seu nível de conhecimento e desempenho. De acordo com a cartilha a prova não exige “decoreba”, portanto, permite ao aluno conhecer suas possibilidades individuais, suas competências e habilidades para resolver problemas do dia-a-dia, sejam eles de natureza pessoal, de trabalho, de capacitação para o ensino superior e até de relacionamento social. Além disso, é a oportunidade do aluno verificar se aprendeu a interpretar dados e informações que estão cada vez mais disponíveis não só nos livros, mas também em jornais, revistas, televisão, internet, na natureza, e em sua própria experiência de vida.

Além dessa cartilha está disponibilizado na internet⁷ um informativo contendo informações sobre como “ir bem no exame”; dicas para fazer uma redação nota 10; informações e esclarecimento sobre o ProUni; as competências e habilidades específicas a serem avaliadas; artigos; reportagens e entrevistas com professores e alunos; depoimentos e outras informações esclarecedoras.

Desta forma, a prova do ENEM, baseada no programa curricular (atividades e conteúdos), é desenvolvida sob criteriosa escolha de exercícios em que, se espera, que estudantes, ao termino do Ensino Médio, sejam capazes de resolucóná-los, dominando as

⁶ No site www.inep.br estão disponíveis relatórios referentes aos anos ente 1998-2002.

⁷ [www.inep.gov.br/avaliacoes/ENEM/últimas informações](http://www.inep.gov.br/avaliacoes/ENEM/últimas_informacoes).

linguagens utilizadas, compreendendo fenômenos, resolvendo situações-problema, argumentando e/ou elaborando propostas.

3.2 Plano Textual Global

A importância de se conhecer textual e contextualmente a Prova do ENEM, seguindo a perspectiva teórica do ISD, se faz evidente à medida que pode nos proporcionar uma metodologia para a análise de textos produzidos para trabalho educacional fornecendo ao professor informações que propiciam uma compreensão global e conscientização, neste caso específico, das relações desse instrumento avaliativo e do papel (trabalho) do professor tanto em relação ao seu desempenho, como também, sobre as relações entre as diversas linguagens que são articuladas nesse ambiente.

Segundo Machado e Bronckart (2004), a análise dos diferentes gêneros que constituem os textos institucionais podem trazer uma nova compreensão sobre o trabalho do professor “tanto em relação ao seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele” (p.135). Assim, por meio dessa análise é possível ponderar a contribuição desses indivíduos para a realização desse trabalho.

Para tanto analisaremos e confrontaremos diferentes dados, por um lado, o texto (prova do ENEM) – produto de uma situação de trabalho (os textos prescritivos que medeiam essa situação) e, por outro, os textos produzidos no interior de uma situação de trabalho – a sala de aula.

O ENEM é aplicado a partir de quatro tipos de provas que diferem somente nas cores e na ordem das questões, sendo que a prova de cor amarela, a oficial para correção, será a que enfocaremos. Os participantes recebem prova de cores diferentes tendo que assinalar, no gabarito, a alternativa de acordo com a cor correspondente. A folha de rosto da prova é composta pelos elementos prescritivos para instrução do candidato. Se leitor hábil, os treze itens de orientação podem ser lidos em torno de oito minutos, porém, se o candidato não tiver essa destreza levará em torno de quinze minutos.

As instruções se referem à conferência de material e de identificação; ao uso correto do material (cores de caneta e indicadores para marcação); punição caso haja infração cometida pelo participante; recomendação de bom uso do tempo.

A primeira atividade proposta é a de redação. Nas três provas são apresentados excertos de textos diferentes, geralmente um texto imagético ou gráficos para interpretação (gêneros multimodais), e outros em prosa redigido por jornalistas, escritores, sociólogos, porém, todos se referindo ao tema proposto. As provas de 2002 e 2003 pedem para que o participante considere a leitura dos textos e redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema, já o de 2004 a especificação é a de que com base nas idéias presentes nos textos, redija uma “dissertação” em prosa sobre o tema. Há também a seguinte orientação: “ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas”; seguido das seguintes observações para escrita: em linguagem culta da língua portuguesa, não deve ser poema ou narração, mínimo de 15 linhas, à tinta na folha própria. (Tempo recomendado 1 hora e meia).

A parte objetiva tem em média sessenta (60) questões dispostas de forma alterada de acordo com a cor da prova, isto é, não há um bloco específico para língua portuguesa,

matemática, ciências, história, geografia etc. Todas as questões exigem do candidato um nível coerente para leitura, tanto em nível interpretativo quanto de compreensão, considerando que esse se refere à produção de sentidos por meio de inferências e, aquele se refere à decodificação das escolhas e recursos utilizados pelo produtor.

O quadro a seguir demonstra o uso dos mais diversos gêneros como charges, gráficos variados, tabelas, excertos (de romances, reportagens, revistas, livros etc.), histórias em quadrinhos, figuras e imagens, esquemas, poemas, calendários, reproduções artísticas, mapas, anúncios, horários, calendários, entrevistas, regras de jogos, música, documento, declarações, dados estatísticos, informes, rótulos de embalagens, notícias, leis constitucionais, que entre outros gêneros são apresentados de maneira variada de acordo com o propósito da questão.

Questões envolvendo:	2002	2003	2004
Gêneros multi-modais: diagramas, figuras, tabelas, gráficos, dados, estatística, fluxograma, esquemas, mapas.	26	17	25
Gêneros informativos: bula de remédio, rótulo, leis, declarações.	9	24	17
Gênero de divulgação científica	6	4	2
Gêneros da criação artística: textos literários (romances, poemas, HQ); canção e artes plásticas (pinturas e figuras).	14	10	10
Gêneros midiáticos: notícias, tiras, charges	10	4	6

Pela análise do plano textual em que as questões são configuradas, pode-se avaliar o nível de exigência pretendido para o candidato. O uso de diversos gêneros utilizados, demonstra e reforça a idéia bakhtiniana de que os gêneros têm um caráter mediador e organizador do uso da linguagem. Portanto, isso confirma que, o conhecimento e domínio dos gêneros são o que possibilita a comunicação e viabiliza a realização da prova. No quadro acima demonstra que o enfoque à textualidade das questões elaboradas exige o domínio dos gêneros textuais para o uso efetivo da linguagem, ou seja, o uso autêntico da

língua. Por isso, conhecer os aspectos de produção de um texto, como a prova do ENEM, colabora para a formação crítica do professor, tornando a abordagem em torno desse mecanismo de ensino, um aporte social importante para inclusão dos indivíduos participantes na sociedade.

4 Prova do ENEM: antes de tudo um teste para avaliação das capacidades de leitura

Uma vez que o objeto de nossa pesquisa são os gêneros textuais, surtiu-nos a seguinte hipótese: que tipo de proficiência a prova do ENEM exige do candidato? Estariam os candidatos (leitores) habilitados para compreensão e interpretação dos exercícios exigidos?

Veremos no item 5 que as acepções entre PCNEM e ENEM são convergentes, entretanto, há de se considerar que as concepções de alunos e professores quanto ao modo com que os conteúdos são tratados, isto é, às práticas pedagógicas, divergem decididamente, isso comprovado pelo baixo índice de notas altas. Segundo Dolz e Schneuwly (1996), os gêneros devem ser tratados como práticas de linguagem que se encarnam nas atividades dos aprendizes, portanto, a análise e classificação dos textos e a identificação dos gêneros é necessária para a construção de um modelo didático, que apontará o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação de ensino.

Carmagnani (1995) ressalta que embora exista uma preocupação com o desenvolvimento de estratégias de leitura, pode-se perceber que as mudanças são superficiais. A ênfase ainda se dá na decodificação do texto, há muita dúvida em relação à teoria e prática de leitura. Assim, podemos afirmar baseados nas reflexões de inúmeros pesquisadores que relatam a problemática (Kleiman, Coracini, Geraldi e outros) que o aluno, inscrito para o Exame, na maioria dos casos, não é um leitor proficiente, capacitado e habilitado a realizar a leitura da prova na íntegra. O que ocorre, e isso será um dos elementos que será averiguado em pesquisa posterior com alunos que realizarem a prova (2005), é se eles acabam por assinalar alternativas sem ao menos lê-las, afinal o teor da prova é extenso e exige do candidato atenção e concentração, habilidades que não foram desenvolvidas no decorrer da sua vida escolar.

5 Competências Requeridas pelos PCNEMs X Competências Avaliadas no ENEM

Os PCNEMs são estruturados em torno de três eixos de ensino: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural. Já o ENEM visa avaliar a aquisição de competências por meio do desempenho do inscrito. Dentro destes temas, busca-se desenvolver e avaliar as seguintes competências:

Competências Requeridas pelos PCNEMs			Competências avaliadas pelo ENEM
Competência Interativa	Competência Textual	Competência gramatical	
➤ Identificar	➤ Função da	➤ Distinguir	I – Domínio

<p>intenções e situações de uso da língua falada e escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Relacionar texto e contexto de uso; ➤ Distinguir contextos; ➤ Adequar o uso ao contexto; ➤ Escolha de variante adequada a situação de uso; identificar níveis de linguagem; ➤ Analisar julgamentos e opiniões 	<p>intertextualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Protagonista do discurso; ➤ Recursos expressivos relacionados aos textos e seu contexto; ➤ Confrontar opiniões sobre diferentes manifestações da linguagem verbal 	<p>gramática normativa e descritiva a partir da adequação ou não-adequação a situações de uso;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Considerar as diferenças entre oral e escrito; ➤ A gramática vista em elaboração e revisão constantes 	<p>linguagens;</p> <p>II – Compreensão de fenômenos;</p> <p>III – resolução de situação-problema</p> <p>IV – Construção de argumentação;</p> <p>V – Elaboração de proposta.</p>
--	--	---	---

A Matriz de competências foi desenvolvida como forma de estruturação do ENEM, como escopo para definir seus pressupostos e delinear suas características operacionais. Com isso, pressupõe-se colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares e considera-se que, conhecer, é construir e reconstruir significados continuamente, mediante ao estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais.

Em relação à competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, a Matriz pressupõe que, em sentido amplo, essas atividades se desenvolvem em todas as áreas que estruturam as atividades pedagógicas na escola e não somente para a aprendizagem de Língua Portuguesa. Portanto, o aluno deve ao longo de sua formação deve se instrumentalizar para comunicação e expressão adequada para a compreensão tanto de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico, assim como, para perceber as transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

Desta forma, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que é quem introduz as transformações no Ensino Médio, define o perfil de saída do aluno da escolaridade básica, estipulando que o educando, ao final do curso, demonstre:

- I. Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III. Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Pode-se observar que as competências a serem desenvolvidas ao longo do ensino básico correspondem às competências avaliadas pelo Enem. Nos documentos oficiais sobre educação, o trabalho em articular propostas e avaliações (desenvolvimento de conteúdos e aquisição de habilidades) se mostra m integrados, no entanto, na prática, esses objetivos não se concretizam visto os problemas relatados por trabalhos que descrevem a dificuldade de implementação institucional dos parâmetros curriculares, capacitação do professor e/ou cultura social que envolve as salas de aula.

7 Considerações Finais

Esse trabalho é um esboço e meio de divulgação das idéias ainda imaturas de um longo processo de pesquisa a ser efetuado. Cabe apenas ressaltar que nosso intuito foi o de veicular por meio desse artigo à importância de se conhecer esse instrumento de avaliação: seus interesses, estratégias e objetivos para que o professor enquanto profissional da educação possa refletir sobre esse mecanismo avaliativo e seus reflexos (positivos ou não) quanto a sua postura mediante ao trabalho a ser realizado em sala de aula.

Isso nos permite dizer que uma das principais tarefas do professor consiste em estar preparado para o reconhecimento e atuação mediante a sua tarefa. A análise desse gênero textual, embora inconclusa, propicia um exame das representações a serem apreendidas e refletidas pelo professor o que constituirá o seu agir em seu trabalho.

6 Referências bibliográficas

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

BRONCKART, Jean-Paul; **MACHADO**, Anna Rachel. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional**. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; **NASCIMENTO**, Elvira Lopes. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo**. In: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). *Gêneros Textuais: reflexão e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

GIMENEZ, Telma. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto Estudos da Linguagem – Campinas, SP, 34 , 1999.

PESSOA, Aline Ribeiro. O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto Estudos da Linguagem – Campinas, SP, nº 1 (1983 -) Publicação Semestral.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto Estudos da Linguagem – Campinas, SP, 2004.Publicação Semestral.

www.inep.br/ . Acessado em 20/05/2005.

DISSERTAÇÃO ESCOLAR, TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, REFACÇÃO

Adair Gonçalves

e-mail: adairgoncalves@uol.com.br

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 languageiras 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, limitados em termos quantitativos. 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, dissertação escolar ou texto dissertativo-argumentativo, caracteriza-se por desenvolver um ponto-de-vista do agente-produtor (aluno). 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. Isso 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.

2-Transposição Didática e ensino do português

É muito freqüente dizermos que, em se tratando do ensino de Língua Materna, o grande entrave é o transporte teoria/prática. Assim sendo, há alguns anos o grupo de Genebra, entre eles Dolz e Schneuwly, tem se empenhado em descrever alguns gêneros. No Brasil, merecem destaque os trabalhos de Jaqueline Peixoto Barbosa, que esteve em contato com o grupo genebrino, o grupo de pós-graduação em Lingüística Aplicada da PUC-LAEL, principalmente os trabalhos de Anna Rachel Machado e seu grupo e, por fim, por grupos distribuídos, principalmente, nas

universidades públicas do sul do Brasil.

Segundo Nascimento (2004), o professor precisa dispor de análises e descrições dos gêneros que facilitem seu trabalho a partir do qual fará a transposição teoria para a prática de sala de aula. No nosso caso específico, a partir da descrição já feita anteriormente de como funciona o gênero artigo opinativo de jornal, elaboramos uma seqüência didática a partir deste mesmo gênero que, aqui, aplicar-se-á também ao gênero escolar dissertação, dadas as evidentes aproximações entre os dois gêneros.

As seqüências didáticas/módulos didáticos são, para Rojo 2000, “seqüências de atividades/exercícios organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados”. A autora afirma ainda que estas atividades podem ser feitas tanto para módulos quanto para projetos didáticos, de relativa extensão, maior e mais aprofundado que as atividades dos livros didáticos. A noção de seqüências didáticas, neste trabalho, é compreendida a partir do grupo de Genebra e compreende-se por atividades planejadas desenvolvidas de maneira seqüenciada, com o propósito de desenvolver determinados aspectos da produção textual em um determinado gênero (dissertação escolar, neste caso específico), com o intuito de facilitar-lhes a proficiência lingüística no gênero em estudo.

(Brakling, 2000).

Optamos pelo trabalho com o grupo do argumentar (Dolz e Schneuwly, 1996): gênero escolar didatizado: a dissertação. A escolha deve-se também ao fato de os PCNs sugerirem para as séries terminais do Ensino Médio o trabalho com gêneros do bloco do argumentar que, dentre outros, destacam-se a carta de leitor, artigo opinativo de jornal, resenha crítica, etc. O objetivo deste grupo é a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. A partir do mapeamento deste gênero feito por Edna Guedes de Souza, dissertação de mestrado defendida na UFPE, trabalhamos a refacção deste gênero a partir da lista de constatações. Procuramos levantar as capacidades de linguagem de alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola particular de Birigui-Cooperativa de Ensino de Birigüi. Ao todo coletamos 20 redações do gênero supramencionado.

2.1 A revisão como atividade de aprendizagem

O que fazer com os problemas de escrita que observamos nas versões iniciais dos textos produzidos? Geralmente, o professor corrige erros de ortografia, de estilo, anotando comentários às margens das redações ou no pós-texto¹. Serafini (1995), Gonçalves (2002) apontam três modalidades diferentes de intervenção didática: Correção Classificatória, Resolutiva e Indicativa. A 1ª Consiste na correção não-ambígua dos erros através de uma classificação normativa dos erros. Nesta modalidade, o próprio professor sugere modificações a serem feitas pelo estudante. A 2ª consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, orações, períodos, etc. Esta intervenção é feita pelo docente que, do seu ponto de vista, separa o que aceitável o que não é aceitável. A 3ª consiste apenas em indicar, junto às margens, os possíveis erros. Nesta modalidade, o professor apenas faz correções ocasionais deixando para o estudante a tarefa de rever o texto.

Ruiz (2001) avança na trilogia existente e propõe a modalidade de correção intitulada correção Textual-Interativa. Esta consiste em fazer comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são escritos após o texto. São os

bilhetes interativos deixados após a produção textual.

Avançando na questão teórico-metodológica existente, Pasquier e Dolz (1996) afirmam que, durante a aprendizagem de um determinado gênero, deve haver uma distância temporal entre a primeira e a segunda versão do texto. Os autores afirmam que desta forma há um distanciamento para que o estudante reflita sobre sua própria produção e, ademais, são-lhes oferecidos instrumentos (ou capacidades de ação, discursivas e linguísticas) para melhor reescrita de texto. Assim, entre a versão inicial e a última realizar-se-ão diversas atividades (SD, ou, como nos PCNs, Módulos Didáticos) a fim de que haja a apropriação das características do gênero em estudo. Deste modo, ao revisar seu texto na fase final de escrita, não haverá apenas higienização do texto. Mas, de outro modo, haverá uma profunda reestruturação da versão inicial. Neste sentido, a revisão, nestes termos, constitui uma das etapas privilegiadas de confecção da produção de um texto empírico.

2.2 Dissertação: Gênero ou tipo?

De acordo com Souza (2003)ⁱⁱ adotamos a tese segundo a qual a dissertação é um gênero textual. Rojo (1999) afirma que os gêneros podem, com frequência, ser didatizados e pedagogizados. Com relação ao 1º, os gêneros são objetos de ensino do português escrito, comumente, nas aulas de redação. Ao ensinar a dissertação, a escola procura desenvolver a capacidade lógica dos estudantes ao fazer com que exponham suas opiniões, argumentos, teses, contra-argumentos. Ou seja, devemos vê-la como, no dizer bakhtiniano, não apenas por possuir a estrutura canônica conhecida: introdução, desenvolvimento e conclusão, mas, sobretudo, por ter sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo individual.

Subjaz à dissertação a dialética e a dialogicidade: esta por, evidentemente, requisitar um interlocutor ativo; aquela pela natureza naturalmente argumentativa. Segundo Souza, a dissertação “é um elo na cadeia das relações sócio-históricas”... É um gênero secundário o qual, devido à sua complexidade inerente, precisa de orientações para a sua produção.

Outro fator que corrobora a dissertação como gênero é a sua ampliação, no que diz respeito à esfera de comunicação. Ela é requisitada nos exames vestibulares da grande maioria dos vestibulares, no Exame Nacional do Ensino Médio, em concursos públicos em nível municipal, estadual e outros para preenchimento de cargos, etc. e, por isso, circula em suportes variados tais como: livros avaliando a eficácia (ou não) deste gênero, manuais de vestibulandos, etc.

3- A Análise da Produção Inicial

Coletamos, como dito anteriormente, 20 redações sobre a temática da corrupção brasileira. Nesta proposta, elaborada pelo Ita-SPⁱⁱⁱ, havia alguns textos de apoio. Pedia-se que o aluno dissertasse 25 linhas sobre a temática acima. A questão chave era: A ocasião faz o ladrão. Devido ao pequeno espaço de que dispomos, analisaremos Uma (1) destas produções.

<i>Produção inicial</i>	<i>Inadequações em relação ao gênero</i>
<i>Nessa época, conturbada onde o capitalismo é praticamente o único meio de sobrevivência, onde as pessoas que não tem</i>	<i>1. faltou título; 2. Algumas falhas de norma culta; 3. Você conseguiu adesão do leitor ao seu</i>

<p><i>dinheiro são submissas as que possuem, ainda existem pessoas honestas.</i></p> <p><i>Tudo o que obtemos é conseguido através de dinheiro, todas as pessoas procuram acumular seu capital para que possam melhorar suas vidas. E esse mesmo capital que melhora nossas vidas também nos torna corruptos, indignos e desonestos, já que muitos utilizam meios ilícitos para adquiri-lo.</i></p> <p><i>Apesar de tudo, ainda que raramente, encontrasse pessoas honestas, que quando encontram dinheiro ou objeto de valor procuram localizar o proprietário para que seus pertences, devido ao fato dessas pessoas terem dignidade, e vontade de obter riquezas com seu próprio esforço.</i></p> <p><i>Em vários casos pessoas honestas são prejudicadas um exemplo é a generalização como “todo político é corrupto” essa frase existe pois há muitos casos de corrupção, mas nem todos são corruptos.</i></p>	<p><i>ponto-de-vista?</i></p> <p><i>4. Rever a estrutura composicional;</i></p> <p><i>5. Não apresenta progressão temática satisfatória;</i></p> <p><i>6. Não pode haver unidade lingüística que se refira ao aluno-produtor.</i></p> <p><i>7. Não demonstra conhecimentos dos fatos, apresentação de provas e domínio dos argumentos;</i></p> <p><i>8. Rever a presença de organizadores lógicos;</i></p> <p><i>9. Rever as anáforas nominais e pronominais</i></p>
<p><i>Não podemos mudar essa situação, podemos apenas aguardar que as pessoas se conscientizem de que é melhor ter orgulho a ter dinheiro</i></p>	

<i>Nova produção</i>	<i>Há título na nova produção</i>
<p><i>Todos nossos bens são obtidos através de dinheiro, todos procuram acumular seu capital para que possam melhorar suas vidas, também nos torna corruptos, indignos e desonestos, já que muitos utilizam meios ilícitos para obtê-lo.</i></p> <p><i>Ainda que raramente, encontramos pessoas honestas, que ao encontrarem dinheiro ou objetos de valor, procuram localizar o proprietário para que seus pertences voltem ao dono, independente de suas classes sociais, devido ao fato dessas pessoas terem</i></p>	<p><i>1. Melhorou significativamente as “falhas” relativas à norma culta. Por exemplo: acentuação gráfica;</i></p> <p><i>2. Melhorou o plano de expressão; entretanto, o plano de conteúdo permanece o mesmo;</i></p> <p><i>3. A utilização de operadores lógicos está mais bem evidenciada;</i></p> <p><i>4. Não há unidade lingüística que se refira ao agente-produtor;</i></p> <p><i>5. Progressão temática mais clara;</i></p> <p><i>6. Anáforas nominais/ pronominais correta;</i></p>

<p><i>dignidade e vontade de obter riquezas através de seus esforços.</i></p> <p><i>Tudo depende da educação que a pessoa teve. Existem vários casos que os honestos são generalizados como “todo político é corrupto” ou “todo morador de favela é traficante/bandido, isso não é justo porque nem todos agem dessa maneira.</i></p> <p><i>Dizer que a ocasião faz o ladrão também estava generalizando, dizendo que qualquer um na mesma situação agiria da mesma forma.</i></p>	<p><i>7. Estrutura composicional permanece ruim;</i></p> <p><i>8. A apresentação de provas e domínio de argumentos ainda é deficitária.</i></p>
<p><i>Um indivíduo que tem educação e ideais independente da ocasião e de sua classe social, sempre manterá sua dignidade.</i></p>	

4- Análises e conclusões:

No vestibular brasileiro, em quase todas as universidades, pede-se ao estudante um texto dissertativo, gênero este que circula, intra e extra muros 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, cartas argumentativas dirigidas a interlocutores diversos, etc. 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 necessária 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.

A redação em análise serve como elemento norteador de futuras pesquisas nesta área do Ensino de Língua Materna. A 2ª versão do texto, depois da lista de constatações posposta à 1ª versão orientou o estudante na reelaboração do texto. Assim sendo, defendemos uma reescrita interativa, via lista de constatações do gênero, baseada no gênero em produção; neste caso, dissertação escolar.

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. O 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal*. Trad. por M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRÄKLING, K.L. **Trabalhando com Artigo de Opinião: Re-visitando o EU No Exercício da (RE)Significação da Palavra do Outro**. In: Rojo, R. (Org) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras (2000).
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003 (reimpressão).
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Tradução de Roxane Rojo.
- GONÇALVES, A.V. **O interacionismo na Produção de Textos Dissertativos**. Assis, 2002. 170 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- MACHADO, A.R. (2004) **a perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart (no prelo)**
- 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
- NASCIMENTO, E.L. **A transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho**. In: Cristóvão, V.L.L.; Nascimento, E.L. (org) *Gêneros Textuais: Teoria e Prática*. Londrina: Moriá, 2004.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. (1996) **Um decálogo para ensinar a escrever**. In: *Cultura y Educación*, 2: 31-41, tradução provisória de Roxane Rojo. Madrid: Infancia y Aprendizaje
- SOUZA, E.G. **Dissertação: gênero ou tipo textual?** In: Dionísio, A.P.; Beserra, N.S. (org) *Tecendo Textos: Construindo Experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003
- ROJO, R. **A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola**. In *Seminário de Estudos Enunciativos no Brasil*, 1998, São Paulo: USP, 1998. p. 163-185
- _____. **As práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores: uma apresentação**. In: Rojo, R. (Org) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras (2000).
- RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7.ed. São Paulo. Globo, 1995.

ANEXO 1

(ITA-SP) Redija uma dissertação(em prosa, de aproximadamente 25 linhas)sobre o tema: **A ocasião faz o ladrão?**¹ Para elaborar sua redação, você poderá valer-se, total ou parcialmente, dos argumentos contidos nos excertos abaixo, refutando-os ou concordando com os mesmos. **Não os copie** (Dê um título ao seu texto. A redação final deve ser feita com caneta azul ou preta.)

¹ Os destaques em negrito e em itálico são próprios da proposta de redação do ITA.

1) (...) muito se reclama no Brasil da corrupção pública, que vai do guardinha de trânsito ao deputado federal. A corrupção privada, no entanto, é igualmente difusa e danosa, embora ninguém pareça escandalizar-se demais com ela. Quando vou ao Brasil, freqüente jornalistas, cineastas, publicitários, e é impressionante a quantidade de histórias de corrupção privada que eles têm a contar. Na maior parte dos casos, são atravessadores que faturam uma bonificação para cada transação comercial que executam. Acredito que em outros campos de trabalho se verifiquem fatos análogos. Se, em vez de jornalistas, cineastas e publicitários, eu freqüentasse fabricantes de parafusos ou importadores de máquinas agrícolas, acho que acabaria ouvindo o mesmo número de histórias de corrupção. (Diogo Mainardi. *Veja*, 5/7/2000).

2) No Brasil uma pessoa já é considerada honesta apenas porque é medíocre em sua desonestidade. (Millôr Fernandes. *Folha de São Paulo*, 30/7/2000)

3) Não há povos mais ou menos predispostos à desonestidade. Há sim, sistemas mais permissivos, mais frouxos, mais corruptos, nos quais ela encontra terreno fértil para plantar suas raízes profundas – o que estaria ocorrendo no Brasil. (*Isto É*, 20/5/1992)

4) Os excertos abaixo foram extraídos da matéria “ O bloco dos honestos”, publicada em *Isto É* de 20/5/1992, e adaptados. (A moeda na época era o Cruzeiro).

G.B.P. – *Funcionário do Metrô de São Paulo*

- Salário mensal de Cr\$640,00; entre suas funções recolhe roupas doadas para os pobres.

- Trabalhando solitariamente numa sala, encontrou US\$ 400* no bolso de um casaco que lhe foi entregue.

_ Passou o dinheiro a seu chefe, que aguarda o verdadeiro dono.

*US\$ 400 correspondia a um pouco mais que o dobro do salário da funcionária, na época.

H.H.F. – *Fiscal Aduaneiro*

- Cr\$ 3 milhões de salário mensal, fiscalizando a fronteira Brasil-Paraguai.

- Por suas mãos passam diariamente US\$ 10 milhões em guias de exportação.

- Irredutível, declara: “ A corrupção não compensa, tampouco constrói”.

J.A.S. – *Engenheiro*

- Salário de Cr\$2 milhões por mês, examinando loteamentos fora da lei.

- Já interditou mais de 60 empreendimentos imobiliários irregulares.

- Diz que o menor diálogo com “a pilantragem termina em corrupção”.

ⁱ Para maior aprofundamento das modalidades existentes de correção/revisão de textos remetemos o leitor Como Escrever Textos de Maria Teresa Serafini e à dissertação de mestrado O Interacionismo na Produção de Textos Dissertação defendida em dezembro de 2002 na Unesp-Assis.

ⁱⁱ Para maior aprofundamento do mapeamento lingüístico-discursivo do gênero, remetemos o leitor a Tecendo Textos, Construindo Experiências, 2003, Editora Lucerna.

ⁱⁱⁱ A proposta de redação será colocada em anexo na p. 8 deste trabalho

PRÁTICAS DISCURSIVAS: UMA ANÁLISE DO CAPÍTULO “CONCLUSÃO” EM TESES DE DOUTORADO

ARAÚJO, Antonia Dilamar¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo descrever e refletir sobre as práticas discursivas na redação do capítulo “conclusão” no gênero tese de doutorado, tendo em vista que as conclusões têm sido negligenciadas na literatura de estudos de gêneros textuais, embora seja componente obrigatório na redação de qualquer texto acadêmico. A investigação de natureza descritiva e exploratória baseada na teoria de gêneros de Swales, analisa o capítulo de conclusão de cinco teses de doutorado escritas em língua inglesa e cinco escritas em língua portuguesa na área de análise do discurso defendidas no período de 1990 a 2000, na Inglaterra e Brasil, com o intuito de comparar as escolhas retóricas dos produtores desses textos em ambas as línguas. Os resultados apontaram que, embora o conhecimento da sessão final de um texto acadêmico seja convencionalizado, percebido através da recorrência de situações retóricas e dos propósitos comunicativos compartilhados de uma comunidade discursiva particular e identificada pela presença de aspectos relevantes do contexto sócio-retórico, nota-se uma versatilidade na descrição de informações desse capítulo em quatro movimentos retóricos e uma tendência para a inovação no gênero em foco.

ABSTRACT

This paper aims to describe and reflect on discursive practices in the writing of “conclusion” chapter in the academic genre of Ph.D theses, considering that Conclusions have been neglected in genre studies, although it is a compulsory component in the elaboration of any academic text. The exploratory and descriptive study was based on Swales’ genre analysis theory, examining the Conclusion chapters of five exemplars of theses written in English and five ones written in

¹ Professora Titular de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

Portuguese in the area of discourse analysis presented in the period between 1989 and 2000 in England and Brazil, with the purpose of comparing the writers' rhetorical choices of these texts in both languages. The results pointed out that although the knowledge of the final chapter of an academic text is conventionalized, perceived by the recurrences of rhetorical situations and the shared communicative purposes of a particular discursive community and identified by the presence of relevant aspects of the socio-rhetorical context, we have observed that there are variations in the description of information in the conclusions chapter structured in four moves and a tendency for the innovation of the genre under investigation.

1.Introdução

As pesquisas em gêneros acadêmicos têm focalizado, principalmente, em artigos de pesquisa, resumos, book reviews, mais do que em teses e dissertações de mestrado. Os poucos estudos realizados com dissertações e teses têm focalizado nas seções de introdução e discussão (cf. Dudley-Evans, 1986, 1994, e Bunton, 2005), cujo foco de análise é a macroestrutura do capítulo das conclusões de teses. Partindo do pressuposto de que gêneros textuais são definidos em termos de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que dão origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados (Swales, 1990, Bhatia, 1997), que estabelecem formas estruturadas relativamente estáveis (Bakhtin, 1986) e que impõem até certo ponto, restrições de uso de recursos léxico-gramaticais, este trabalho tem por objetivo descrever e refletir sobre as práticas discursivas na redação da sessão "conclusão" no gênero tese de doutorado, tendo em vista que as conclusões têm sido negligenciadas na literatura de estudos de gêneros textuais, embora seja componente obrigatório na redação de qualquer texto acadêmico.

Com base na teoria de análise de gêneros de Swales, um corpus constituído de cinco capítulos de conclusão de teses de doutorado escritas em língua inglesa e cinco escritas em língua

portuguesa na área de análise do discurso foram analisadas, com o intuito de comparar as escolhas retóricas dos produtores desses textos em ambas as línguas.

2. Fundamentação Teórica

O estudo de gêneros acadêmicos-científicos ou gêneros de pesquisa (artigos científicos, dissertações, monografias e teses de doutorado) tem atualmente merecido a atenção de estudiosos da linguagem preocupados em compreender os processos de construção de significados e em desvelar sua organização discursiva e as diferentes formas de expressão lingüística que caracterizam esses gêneros através das diversas áreas disciplinares. Como resultado desse entendimento, a análise de gênero da escrita acadêmica tem focalizado na análise de diferentes aspectos de "artigos de pesquisa" ou "artigos científicos" do que nos gêneros como dissertações e teses que têm o objetivo de obtenção de um grau universitário. Assim os estudos sobre estes gêneros têm sido ainda negligenciados devido à sua extensão e, os poucos estudos realizados têm focalizado em descrever a estrutura de partes ou seções destes gêneros como o Dudley-Evans (1986, 1994), Paltridge (2002), Hewings (1993) e Bunton (2005)

Convém salientar que os estudos realizados sobre gêneros acadêmicos com o objetivo de analisar a macroestrutura têm tomado como ponto de partida o modelo de Swales (1981, 1990) para Introduções de artigos de pesquisas e outros estudos desenvolvidos por diferentes estudiosos que foram realizados posteriormente. Ao analisar a estrutura das dissertações e teses, observa-se que, em geral, estes gêneros seguem a mesma estrutura dos artigos de pesquisa baseado no modelo IMRD (Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão) proposto por Hill, Soppelsa e West (1982: 335-338). A partir deste modelo, os estudos sobre gêneros de pesquisa têm sido investigados quanto à sua macroestrutura.

Ao construir significados, pesquisadores-escritores devem demonstrar competências lingüísticas e comunicativas, que pressupõem não só o domínio do código da língua, mas

também a habilidade de utilizar estratégias discursivas, numa dimensão sócio-cultural da linguagem, que veicula propósitos comunicativos a práticas discursivas específicas de um determinado gênero. Neste sentido, se consideramos a pesquisa científica e seu relato como um discurso institucionalizado baseado em um sistema de normas pautadas por estratégias consagradas pela comunidade discursiva, necessário se faz definir o que entendemos por estratégias discursivas no fazer da tese de doutorado enquanto pesquisa científica. Práticas discursivas, em uma perspectiva construcionista, são, portanto, ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim uma variedade de estratégias que dão expressão e sentido ao texto (Spink & Frezza, 1999: 38). Na análise das teses que constituem o corpus desta pesquisa algumas práticas discursivas que dão sentidos ao gênero tese serão examinadas como: estrutura retórica, títulos das seções, uso de referências, uso de citações, estilo de escrita e avaliação de argumentos.

3. Metodologia

A presente pesquisa, que se caracteriza como uma investigação descritiva e contrastiva, analisou cinco teses de doutorado escritas em Inglês por nativos dessa língua e cinco escritas em português na área de análise do discurso e lingüística do texto, defendidas no período de 1989 a 2002 no Brasil e Inglaterra respectivamente. As teses foram coletadas em bibliotecas das universidades britânicas, particularmente, Birmingham e Londres e universidades brasileiras. A escolha da tese de doutorado, como objeto de estudo, justifica-se por esse tipo de texto ser um exemplo típico do texto acadêmico científico, expositivo-argumentativo e por ser escrita por profissionais experientes em desenvolver pesquisas.

Na análise dos dados, as orações e expressões léxico-gramaticais foram examinadas como unidades de análise para se identificar as diferentes práticas discursivas no capítulo de conclusão no corpus selecionado, que serão apresentados e ilustrados na próxima seção deste trabalho. Para facilitar a compreensão das análises, cada tese foi numerada e codificada como TLI (tese em língua

inglesa) e TLP (tese em língua portuguesa). Os exemplos usados para ilustração são, então, identificados por esse código e pelo número da página onde o exemplo se apresenta no texto original.

Vale registrar que os textos foram analisados com base nas regularidades de ocorrência e de como a informação ajuda a produzir sentidos. Da análise dos dados, pretendeu-se identificar as diferentes práticas discursivas utilizadas por pesquisadores em suas teses de doutorado, bem como identificar a função que esses elementos identificados desempenham no texto. Nos exemplos, os elementos identificados são destacados em itálico. Os exemplos são numerados e sua fonte é indicada não pelo seu autor ou tópico, mas pela numeração que cada texto recebeu durante o processo de análise e a página de onde foi extraído o exemplo. Por exemplo, a fonte (T 2, p. 547) significa que o exemplo em foco foi retirado do texto analisado n. 2, página 547.

4. Resultados e Conclusão

Os resultados dos estudos realizados (Dudley-Evans, 1994, Thompson, 1993) sobre dissertações e teses têm demonstrado que há considerável variação na escrita desses gêneros nas diferentes áreas disciplinares. As teses analisadas neste estudo, embora não sejam de diferentes áreas de conhecimento, mas pelo fato de serem escritas em diferentes línguas e culturas, elas também apresentam variação em termos de seu propósito, extensão, tipos de habilidades e práticas discursivas. A configuração básica e interna das teses é constituída com uma introdução, um capítulo ou dois revisando a literatura relevante, um capítulo metodológico, um capítulo ou dois de resultados e um capítulo de discussão (IMRD). Tal modelo de tese é chamado por Dudley-Evans (1999) como tese tradicional. Cada capítulo é dividido em seções com subtítulos. As teses analisadas nas duas línguas variaram na extensão. As escritas em língua inglesa são mais extensas (em torno de 500 páginas) o que justifica a inclusão de mais informação do que as escritas em língua portuguesa (em torno de 250 a 300 páginas). Quanto à sua estrutura interna, pode-se

perceber uma variação entre as teses escritas nas duas línguas. As escritas em Inglês há um padrão estrutural em cada capítulo que consiste de introdução, três a cinco seções e conclusão. O padrão das teses escritas em Português é diferente, não havendo introdução/conclusão explicitamente marcada. O parágrafo final é conclusivo e remete ao capítulo seguinte.

Com relação às *Conclusões*, os resultados apontaram que, embora o capítulo final de um texto acadêmico seja convencionalizado, a recorrência de situações retóricas e dos propósitos comunicativos compartilhados de uma comunidade discursiva particular e identificados pela presença de aspectos relevantes do contexto sócio-retórico, revela uma versatilidade na descrição de informações desse capítulo em quatro movimentos retóricos e uma tendência para a inovação no gênero em foco. Percebeu-se uma diferença na ordem das unidades retóricas nas duas línguas. Dessa forma, os capítulos conclusivos apresentaram a seguinte estrutura retórica:

Tabela 1 – Estrutura retórica dos capítulos de conclusões em língua inglesa

Unidade retórica 1: Revisando metodologia da pesquisa realizada
Unidade retórica 2: Sumarizando principais conclusões
Unidade retórica 3: Avaliando resultados/dificuldades
Unidade retórica 4: Discutindo implicações para o ensino e futuras pesquisas

Tabela 2 – Estrutura retórica dos capítulos de conclusões em língua portuguesa

Unidade retórica 1: Retomada do tópico, objetivos e questões de pesquisa /hipóteses
Unidade retórica 2: Sumarizando as principais conclusões
Unidade retórica 3: Avaliando resultados/ dificuldades do estudo
Unidade retórica 4: Discutindo implicações e sugestões para futuras pesquisas

Estas unidades retóricas constituem capítulos que variam de 06 a 30 páginas na língua inglesa e de 10 a 15 páginas na língua portuguesa. É interessante observar que de 05 capítulos conclusivos escritos em inglês, a última seção tinha como subtítulo a palavra conclusão, enquanto que as escritas em português concluem com uma discussão sobre as implicações para o ensino e apresentado sugestões para futuras pesquisas. Além destas práticas macroestruturais, discutiremos outras práticas discursivas na produção do capítulo final das teses:

4.1 Títulos dos capítulos

Segundo Bunton (2005), títulos são importantes porque eles dão uma idéia do papel que o escritor vê em um capítulo ou seção. Os títulos dos capítulos variaram nas duas línguas, porém a maioria denominou de Conclusion, Conclusions ou Overall Conclusions. Um delas apresentou um título específico do tópico, mas do que genérico, porém este tem um papel de conclusão.

Tabela 3 – Títulos dos 10 capítulos de conclusão

Teses em Inglês	Teses em Português
Conclusion (2)	Conclusão (2)
Conclusions (1)	Conclusões (2)
Overall Conclusions (1)	Considerações finais (1)
Título específico do tópico (1)	

Estes títulos sinalizam, como o próprio nome indica, o fechamento do trabalho, mas também os papéis que os escritores consideram no capítulo final das teses, como: resumo dos principais resultados; retomada das questões de pesquisas, hipóteses e objetivos; limitações do estudo, apontando implicações teóricas e aplicadas e sugestões para futuras pesquisas e uma conclusão geral mostrando as contribuições do estudo.

4.2 Subtítulos das seções

Outra diferença marcante na escrita das teses nas duas línguas é a organização do capítulo final em seções e subseções. Das cinco teses em português, duas não dividiam o capítulo em seções, enquanto em inglês apenas uma não fazia essa divisão. As demais organizavam o capítulo com subtítulos que tem a função de mostrar como o escritor realiza as diferentes partes do capítulo, além de ajudar o leitor a perceber o que o escritor tem em mente e o que ele pode esperar encontrar no capítulo. Os títulos das seções são mais genéricos, indicando a função da seção ou, em alguns casos, baseada no tópico a ser discutido. Em geral em cada capítulo há em média de 4 a 8 seções, que focalizavam na retomada das questões de pesquisa e objetivos, resumos dos principais resultados, discussão das implicações e recomendações para futuras pesquisas. E em duas teses em Inglês, observou-se que o capítulo

inicia-se com uma seção de “introdução”, que dá uma idéia de como o capítulo é organizado e encerra com a palavra “conclusão”, que focaliza as contribuições que o trabalho traz para a área de conhecimento em estudo. Por exemplo:

Teses em inglês – seções do capítulo de conclusão

Tese 1: Introduction, The Study of evaluation, The relation of evaluation to Systemic Theory, The implications for Halliday’s Model, Evaluation an the Planes of Discourse, The notion of genre, Implications for teaching writing, Conclusion.

Tese 2: :não ha divisão em seções e subseções

Tese 4: Introduction, The Challenge of ‘educare’, Meeting individual needs, Reflecting on and acting upon, The economic argument, New roles for language teaching, Aspects of a Syllabus for social symbolism, Learning materials, Criteria for implementing and appraising, conclusion..

Tese 5: Summary of research findings, evaluation of the methodology, limitations of the study, implications for further research and action

Teses em português – seções do capítulo de conclusão

Tese 1: Justificando o título, Representando o conteúdo da tese, Realçando os pontos principais, Apontando implicações teóricas e aplicadas e Apresentando sugestões de continuidade.

Tese 2: não apresenta divisão em seções ou subseções.

Tese 3: não apresenta divisão em seções e subdivisões.

Tese 5: não apresenta divisão em seções e subseções.

4.3 Uso de referências

Percebeu-se que no capítulo de conclusão o uso de referências intertextuais é bastante comum, isto é, os escritores também utilizam de estratégias de referenciação a outros autores, como forma de relacionar a conclusão com as pesquisas prévias já citadas nos capítulos teóricos, resultados e discussão. Além disso, as referências também dão suporte aos escritores quando mostram a relevância da tese e fazem recomendações para futuras pesquisas. Por exemplo:

- (1) Esperamos ter contribuído para a discussão bastante atual sobre gêneros, com subsídios de ordem formal e funcional (**Paredes Silva, 1997**) que podem alimentar os estudos de classificação dos inúmeros gêneros textuais praticados nos mais variados contextos sociais, como o de **Marcuschi (1996)**, por exemplo. (TLP 1, p. 196).

- (2) Entretanto, como reconhecem **Janssen & Neutelings (2001:1)** os gêneros da comunicação administrativa e empresarial são muito mais complexos do que os gêneros da comunicação acadêmica. (TLP 5, p. 202)
- (3) My contention is that evaluation is essential for the coherence of a text, and that it is **(as Sinclair says)**, a necessary product of the interaction between writer and reader. (TLI, 2, p. 356)
- (4) An unhealthy dualism in language teaching of action without reflection contrasts with learning through planning, acting and reviewing, a cycle of reflective thought and action **(Thomas and Harri-Augstein 1985)**. (TLI 4, 215)

4.4 Uso de citações

O uso de citações diretas (curtas e longas) no capítulo de conclusão foi também percebido nas teses analisadas. As citações reforçam e dão credibilidade aos argumentos dos escritores, especialmente, quando enfatizando resultados encontrados ou apontando implicações teóricas ou aplicadas. Há uma diferença desta prática nas duas línguas em foco, em que as citações na língua inglesa são mais freqüentes (em maior quantidade, talvez por ter capítulos mais longos) enquanto que na língua portuguesa somente uma tese apresentou uma citação longa. Ex:

- (5) Commenting on a set of successful student essays, **Bartholomae** notes:

By trading in one set of commonplace at the expense of another, they could win themselves status as members of what is taken to be some more privileged group. Bartholomae, 1985, 153 (TLI 2, p. 375)

- (6) For Habermas (1971:127), "the moment of success in creative language usage is a moment of emancipation". (TLI 4, p.219)

- (7) Em defesa deste argumento, reproduzimos a seguir a definição a que chegamos a partir de alguns fundamentos teóricos e dos nossos dados:

A unidade retórica que denominamos conclusão/(ões) as pesquisa cobre as informações cujo caráter extrapola interpretações atreladas aos fatos num sentido mais próximo do de discussão no modelo IMRD, "cujo propósito é guiar o leitor de um experimento particular de volta para uma área acadêmica mais ampla" (Hill et al., 1982:334). Nesta unidade inclui considerações finais que são comuns em encerramentos de textos acadêmicos, tais como contribuições e recomendações ou sugestões (p. 127, nesta tese). (TLP 1, p. 208)

4.5 Uso de exemplos

Cabe ressaltar que em duas das teses em inglês de natureza experimental, o pesquisador utiliza-se de exemplos discutidos e usados na seção de resultados para ilustrar pontos que sumariza o capítulo de conclusão. Esta é uma prática discursiva que não parece ser comum em teses nesta área de conhecimento.

(8) In Example 8.1 for instance, the relation between the clauses is Field-like in that it adds to the facts. That something is a reason is a type of fact.

Example 8.1

Since the overall nucleo some repeat length varies from 160 to 250 bp, depending on the HOSC 1.4. (TLI 2, p. 370)

(9) A concept is then defined by the presence/absence of one value on each of two dimensions. **For example**, if the relevant attributes are 'red' and 'large', conjunction would be defined by all figures which are both red and large and inclusive disjunction by figures which have one or both of these two characteristics. (TLI 1, p. 257)

4.6 Marca da voz do autor

Este aspecto revelou que há uma diferença quanto ao uso das marcas de voz do autor nas teses nas duas línguas. As formas pronominais, em geral, marcam como o autor se posiciona em relação ao que é enunciado, ou seja, se o escritor se expõe a seus pares e assume a responsabilidade das afirmações ou se estabelece um tom de intimidade com o leitor compartilhando os argumentos apresentados no trabalho. Dessa forma, percebe-se nas teses em Inglês o uso da 1ª pessoa do singular (I/eu), enquanto que as escritas em português na 1ª pessoa do plural (nós/we). Exemplos:

(10) In this chapter **I wish** to summarize and extend the theoretical and practical implications of the work that has been described in this thesis. (TLI 2, p. 355)

(11) When **we consider** the results for individual connectives, **we** find that 'and' statements are almost universally understood as logical conjunctions and that this finding is independent of language group. (TLI 1, p. 259)

(12) **Intitulamos este capítulo** de 'Conclusão' com a autoridade que nos confere a discussão sobre esta estratégia de condução de informações em resumos de dissertações, no capítulo 5 desta tese,.... (TLP 1, p. 189)

(13) Finalmente, **desejo concluir** este trabalho com uma mensagem positiva de que a pesquisa sobre os gêneros administrativos prospere nos meios acadêmicos do **nosso país...** (TLP 5, p. 207).

Os estudos já realizados sobre o uso dos pronomes pessoais na escrita acadêmica (Tang & John, 1999; Hyland, 1999b, 2002; Harwood, 2005) têm identificado várias funções. Os pronomes são considerados formas dos escritores organizarem o texto e guiarem o leitor em relação ao argumento, afirmarem opiniões pessoais, relatarem procedimentos metodológicos e reconhecerem as contribuições dadas por instituições ou pesquisadores em alguma área de conhecimento. Além dessas funções, os pronomes também ajudam a revelar como os acadêmicos constroem seus relacionamentos com os leitores e sua comunidade discursiva. Dessa forma, enquanto alguns usos de I/eu são exemplos discretos de manifestação de autoridade no texto, outros usos são considerados formas do escritor dialogar com seus pares. O uso de "we" tanto pode ser inclusivo (sinaliza a interação escritor –leitor) quanto exclusivo (sinaliza voz de autoridade no texto, mas de forma polida positiva). No caso dos capítulos de conclusão, percebe-se que ambos os usos de I e we (eu ou nós), tais pronomes marcam a voz de autoridade, no qual o escritor apela para o leitor para aceitar suas hipóteses ou conclusões alcançadas com os resultados da investigação. A seleção e uso desses pronomes podem refletir relações de poder, ou mesmo, a tentativa de provocar efeitos não pretendidos.

4.7 Avaliação de argumentos

No capítulo de conclusão, é bastante comum o uso dos modificadores avaliativos, em que o julgamento ou apreciação mais subjetiva do escritor é realizado, em relação aos resultados e principais descobertas da pesquisa. Exemplos:

(14) Although the scope of the study did not permit detailed research within a range of institutions and over a longer period of time, **I am confident** that **the findings can**, for the most part, **be accepted** as typical of feedback sessions... (TLI 5, p. 263)

(15) An **additional difficult** in comparing the results of the three samples is that, because of the requirement... (TLI 2, p. 256).

(16) A **impressão** que ficou da análise de resumos de dissertações é que muitos dos seus autores agem muito **intuitivamente** nas suas escolhas ao selecionar, condensar e distribuir informações. (TLP 1, p. 195).

(17) Diante de tal complexidade, os estudiosos que se inicia no estudo dos gêneros textuais tem diante de si, antes de tudo, a necessidade de "**domesticar**" (na falta de um termo mais adequado) o próprio conceito de gênero que, para todo noviço, parece **extremamente fluido e escorregadio**, devido à variedade de significados que o termo assumiu ao longo da extensa trajetória evolutiva dos estudos lingüístico-discursivos. (TLP 5, p. 201)

Assim os exemplos acima são uma evidência de recorrências na expressão da avaliação dos autores em relação aos enunciados discutidos nas teses. Os recursos semântico-discursivos usados para expressar avaliação dos argumentos se apresentam na forma de modalizadores e adjetivos atributivos que expressam atitudes positiva ou negativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, com uma amostra limitada de teses na área de lingüística, tentou-se descrever e mostrar as variações na redação de teses de doutorado nas línguas inglesa e portuguesa, com o objetivo de contribuir para a conscientização de pesquisadores que se iniciam na academia e que sentem a necessidade de elaborar esse gênero, especialmente, àqueles que desejam realizar pesquisas em países de língua inglesa e que precisam conhecer as normas e práticas discursivas da comunidade científica no fazer acadêmico naquela cultura.

Os resultados apontam para as diferenças na extensão do capítulo, no uso de citações diretas e na forma de organização das informações. As teses também se diferenciam no uso de exemplos e no posicionamento do escritor em relação ao trabalho. Essas diferenças, além de serem produtos das regras estabelecidas por uma comunidade discursiva, indicam também que os escritores podem fazer diferentes escolhas organizacionais.

As similaridades residem no número de unidades retóricas que compõem a estrutura do capítulo, no uso de referências e avaliação de argumentos. As características do capítulo de

conclusão e as variações encontradas nas duas línguas revelam que as convenções estabelecidas para a elaboração do gênero nesta área disciplinar não é engessada e que é necessário que novos pesquisadores conheçam as práticas discursivas e se conscientizem que escrever uma tese ou mesmo uma dissertação não é um processo fácil, pois exige por parte do escritor um nível de proficiência que inclui conhecimento textual, de gênero e práticas sócio-discursivas. No entanto, é necessário que mais pesquisas se realizem sobre as conclusões de teses para confirmar estes resultados e para se identificar que variações são convencionais. Tais resultados poderiam ser usados pelos alunos que querem adquirir expertise, já que os livros didáticos não ajudam os novos pesquisadores a se tornarem escritores competentes nesse gênero.

6. Referências Bibliográficas

- BHATIA, V. J. *Analysing genre: Language use in professional settings*. New York: Longman. 1993.
- BUNTON, D. The structure of PHD conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes*. 4 , 207-224, 2005.
- BUNTON, D. The use of higher level metatext in Ph.D theses. *English for Specific Purposes*. 18 Pergamon, 41-56, 1999.
- CADMAN, K. Thesis writing for international students: A question of Identity? *English for Specific Purposes*. Vol 16, N.1, 3-14., 1997.
- DUDLEY-EVANS, T. Genre analysis: An investigation of the introduction and discussions sections of MSc dissertations. *Talking about text*. M. Coulthard (ed.) Birmingham: English Language Research, 1986, 128-145.
- DUDLEY-EVANS, T. Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. *Advances in written text analysis*. Malcolm Coulthard (ed.). London: Routledge, 1994, 219-228.
- HARWOOD, Nigel. 'We do not seem to have a theory.... The theory I present here attempts to fill this gap': inclusive and exclusive pronouns in academic writing. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, Vol. 26(3): 343-375, 2005.
- HILL, S. S., SOPPELSA, B. F. & WEST, G. K. Teaching ESL students to read and write experimental research papers. *TESOL Quarterly*, 16(3), 333-347, 1982.
- HYLAND, K. Disciplinary discourses: writer stance in research articles. *Writing: Texts, Processes and Practices*. London: Longman. 1999b, 99-121.
- HYLAND, K. Options of identity in academic writing. *ELT Journal*. V. 56/4, Oxford University Press, 351-358, 2002.

HEWINGS, M. The end! How to conclude a dissertation. In G. M. Blue (ed.). *Language, learning and success: Studying through English*. London: Modern English Publications and the British Council, MacMillan, 1993.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional de linguagem. *Aspectos de Lingüística Aplicada*. Mailce B. M. Fortkamp & Lêda M. B. Tomitch (orgs.) Florianópolis: Ed. Insular, 2000, 149-166.

PALTRIDGE, B.. Thesis and dissertation writing: an examination of published advice and actual practice. *English for Specific Purposes*, 21, 125-143, 2002.

SPINK, Mary J. P. & FREZZA, Rose M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. SPINK, Mary Jane (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no campo – aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, 17-39.

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

SWALES, J. M. *Genre analysis: research genres – explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University, 2004.

TANG, R. & S. JOHN. The "I" in identity: exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*. 18: 23-39, 1999.

Genre, Society, and School: What Do We Teach and Why?

Charles Bazerman

When in Brazil earlier this year I presented a view of genre based on the idea of social typification, from the sociologist Alfred Schutz. The basic problem this social theory of meaning addresses is essentially a cognitive one—how do we make sense of the life world as we move about in it, and more particularly how do we make sense of the actions and words of others so that we can coordinate or align with them in activities. The solution is that we orient to socially recognizable patterns of behavior that come to take on well-understood meanings. Thus we recognize when someone wears clothes that are formal or informal, or indicating some profession or office—and this information helps align our orientation to them. Similarly, we recognize words that form a pleasant informal greeting suggesting a reciprocal response or that demand obedience to an official command.

In written language, where words come to us on undistinguishable sheets of paper or computer screens the problem of recognition is even more severe, but still forms become so typified that we can immediately recognize a promotional advertisement that we may be tempted by or ignore, or a government form that must be filled out, or a scholarly treatise that we might want to study. What signals these recognitions of genre may be anything from the layout on the page, the kind of postage on the letter, the heading or signature, the opening words or headlines, even the smell and feel of the paper. But once we recognize the genre we may have many more expectations for what the document will include, how it will be structured, what it will offer us in the interaction. These expectations may be fulfilled and exceeded, or they may be disappointed or even replaced by new expectations which the document constructs.

We may also come to see multiple layers or interacting genres, as we recognize a joke which is also a political comment, or an office memo that is also a position in a discussion over office restructuring. Readers may also differ in their perception of a genre. Sometimes the difference may be over detailed refinement—a naïve reader of newspapers may simply see a crime story, but a more sophisticated one might see this as a piece of evidence in an ongoing corruption expose spread over a series of articles. Or the difference may actually be substantial, as someone interprets an essay as a piece of careful analysis of an economic problem, while another sees it as a piece of propaganda from a group seeking special favors from the government. But for most purposes we develop fairly robust shared public understanding that allows us to coordinate the sharing of information. And where mutual understanding is crucial, such as in government documents—such as a passport or driver's license, there are so many typifications of uses and circumstances that the general meanings are well reinforced—but even then that does not stop someone from seeing the passport as also a bit of memorabilia of one's trips or as evidence of one's travels to suspect states—such uses of texts show just how much one's reading orientation is influenced by what we see the document as.

From the cognitive perspective genre does more than solve the sense-making problem. It shapes the language forms by which we express thoughts publicly and receive the thoughts of others. It also shapes the expressed contents we attend to and thus think about. But it also shapes the linguistic forms we internalize and externalize our thoughts—in the manner suggested by

Vygotsky.

These and related ideas are also elaborated in some of my articles recently translated into Portuguese. But today I would like to expand on some of the historical and social extensions of this view, in part because it makes evident the important role of writing in contemporary society, and in part because it will help us think about writing in schools, how we got to our current set of policies and practices that influence writing education, what they are and how they work, and how we might change them to the benefit of our students.

While genre is important for the organization and interpretation of face to face talk, the rich and complex embodied signaling of mutual intelligibility or lack thereof and the constant unfolding of interchange by which the situations evolve provide real-time guideposts for constantly adjustment of sense-making and adjustment of future utterance. In written language the writer-reader relationship is much more tenuous and uncertain. Messages rather than arising in recognizable physical surroundings come from a distance, stripped of some of the embodied context that provides orientation clues. In the earliest days of letter writing, a messenger bearing the identity of the king carried the letter, and the message was delivered with some ceremony to reproduce the royal presence. Now most texts sit in among other texts or with few external orientation clues. The reader and writer need the genre to create a communicative meeting place legible from the very form and content of the text. Further once that place is recognizably presented readers may easily lose their place if the text starts doing something different.

Even when communicated in familiar genres, writing is in some ways more fragile than face-to-face interaction. Written communication is easily disrupted through loss of attention, imposition of alternative unintended frames, multiple proliferation of alternative meanings, or the construction of hostile, unsympathetic counter texts. Even sympathetic extended interpretation can lead to proliferating meaning, especially as motivated by different interests. Thus interpretive professions, such as law, philosophy, theology, or literary studies rarely lead to definitive meanings except through some hierarchical ruling, such as in the courts or a supreme religious body.

These frailties of written communication create an even heavier burden on genres to define the situation and align participants to congruent roles, such that they can reach some degree of coordinated sense. Every additional degree of novelty requires higher degrees of attention and alignment from the audience as well as introducing possibilities for divergent sense-making. The divergence in sense-making of any text often does not surface to socially recognizable disagreement because few opportunities arise to compare or make accountable different readings of a text, except for situations specifically structured for that purpose, such as reading comprehension exams, classroom discussions of the interpretation of a text, or courtroom disputes over the applicability of specific laws to the case at hand. But even in most classrooms or monitoring of job performance, references to text meaning are so broad-stroke as to not uncover focused differences of interpretation. To avoid difficulties that might come from interpretation, students and employees often stick closely to the authoritative words of textbooks, company documents, teachers or supervisors. Sticking close to the received word encourages shallower readings that do not get one into deeper waters by wondering what the words might actually mean.

Despite the difficulties of interpreting texts from a distance, today we have many highly specialized forms of communication that are embedded in specialized practices, beliefs, knowledge and stances of particular social formations. These texts no longer are situated in familiar forms of face-to-face interaction, but rather create new meeting places that are embedded in a world of literate interchange. Taxpayers communicate with their government in some abstracted space of machine-enhanced accountancy. In most cases the tax form is “read” by a machine, with only a few samples ever coming to the attention of a human reader. In reading and writing philosophy, the professional philosopher joins in the great conversations of philosophy in an imagined place situated above and beyond any seminar room. Nonetheless this discussion uses skills honed and is rehearsed in numerous seminars.

But when literacy began five thousand or so years ago, the only places that were recognizable were the actual places of face-to-face communication. A number of written genres originated as transcriptions or reproductions or reenactments or transformations or preparatory scripts for recognizable public events--such as recitations of odes and epics, or dramatic performances, or philosophic dialogues, or commands of the king. Or they were records of the counting house. Texts at first were often used for memory purposes, so that the original person could reconstruct the meaning, intent, and situational purposes behind the inscriptions. But another means of making writing socially intelligible is for it to take on the voice of direct address while providing all the situational information necessary for the scene, relationship, and occasion to be reconstructed by the reader. This is the form of a letter, headed by a date and place of origin, specifying an addressee who is directly spoken to (typically in the second person), and undersigned by the speaker. The letter is then taken to be in the voice and name of the undersigned who is often represented in the first person. From letters’ overt representations of social situations, relationships and actions, more abstracted forms of interaction gradually emerged that take place only in the world of written communication. Letters have had a role in the formation of military and governmental directives and reports, philosophic treatises, church doctrinal documents, business and bureaucratic records, organizational communication, newspapers, scientific journals, financial reports to stockholders, contracts and deeds, and many other kinds of documents.

The most striking example of specialized genres emerging from letters is the emergence of financial instruments, including checks and paper currency. These documents still bear residual markings of letters, including date, signature, and some message to the bearer or a financial agency. Financial instruments had their origin in communications from wealthy folk who had deposited holdings with bankers, for those specific bankers to release or transfer precious metals to particular parties.

This case is striking because of the extreme reduction and transformation over less than a thousand years of a rather concrete and particular genred communication into an abstract meaning that has only the slightest inscriptive trace, a few electrons in a bank computer, to which we attribute great meaning. But the case is also striking in that the meaning we attribute to these inscriptions depends on an increasingly complex social system, consisting of many institutions. Governments, banks, interbank transfer agencies, national monetary policy boards, accountancy professions, laws, police, courts, bond markets, credit card companies, electronic technology

companies and a host of other socially organized activities are part of the maintenance and operations of our financial system. All these socially organized systems must operate sufficiently reliably so that I can trust that my bank account will record my holdings and will maintain its value—just so that I can earn and spend my limited resources. Every other person and organization with whom I make financial transactions must also have similar trust in those systems, so that we can carry out our exchanges. Not only that, there are many other kinds of documents upon which these systems are built and which are the life-blood of the flow of information by which they work. The sets of documents are systematically organized with temporal and intertextual relations with each other and in relation to the activities and roles of the various socially organized participants. In the contemporary professionalized financial world, moreover, there are philosophic, political, and economic literatures that provide rationales, means of conceptualizing, and theorized methods of calculation for the management of the complex system of international economies and monetary policy.

These documents are said to bear information. To successfully use information in the modern world one needs to know which documents bear the information one seeks. Information is created by inscription. And inscription of specific types only takes place in certain forms in certain documents and is stored for retrieval in other particular documents. Following Bakhtin, we can in fact identify the particular chronotopes of each document in terms of the kinds of information each holds and each manipulates or tells a particular kind of story about.

Power aggregates in these socially organized literate systems. However, this power is not an abstraction, but only exists in its specific exercise in specific projects. These literate systems are means of doing things through influencing others who are somehow tied to or beholden to these literate systems. The communicative work that Thomas Edison and his colleagues did in multiple social systems to bring electric light and central power into being makes this case strikingly. In order to gain cooperation of people in multiple social spheres -- financial, technical, scientific, legal, governmental and organizational – Edison had to communicate within many highly elaborated literate activity systems. But each system was configured differently, and Edison had different resources and aims in dealing with each

Because writing so quickly became attached to power and to complex activities, there was soon a need to develop schools to train scribes to meet the needs of powerful institutions that were spreading their domain over larger regions and seeking stability over time—government and religions each developed their literate scribal classes that became powerful in themselves or directly served the most powerful leaders. Because writing also has the character of removing one from the here and now of face to face interaction to attend to messages from long ago and far away—the there and then—training in written language also involved some removal from the daily activity of the marketplace. And as writing became more complex in its functions, training in schools soon began at earlier ages of childhood. From the time of the Sumerian Eduba to the modern education systems that may control the lives of the young from age three through perhaps eighteen, or twenty, or even thirty, schools have become self-enclosing institutions. Although ultimately they are to serve the needs of society and develop people to carry on significant social roles, yet schools develop their own culture, internal regulation, and even their own specialized literacy activities that may have only tenuous relation to the literacy activities carried on outside schooling.

So it is useful to consider the familiar curricular and student texts in writing education, but from the perspective of how genres and activity systems work together to produce social cooperation. This perspective is a bit different than our usual one as teachers and evaluators. When we teach writing we are very interested in getting students to inscribe thoughts correctly and precisely within the available appropriate sign systems, and we evaluate them on how well they do this. But why we focus on particular tasks and view our roles in the way we do usually escapes our attention because we take our school forms of writing largely for granted. We tend to think that if students learn to write these particular kinds of texts to our, the teacher-examiner's expectations, then they know how to write. Furthermore, if students succeed in these forms of writing, they think all writing is surrounded by evaluation, a performance for recognition and reward (whether gold stars, high grades, or opportunities for advancement). Insofar as evaluation focuses on formal correctness, people leave school with deeply seated anxieties about their ability to express themselves correctly. As natural as this set of affairs may seem to us, they are not inevitable; they are the consequences of historically emerged sets of social arrangements.

Texts are social relations--written in specific circumstances at specific times and read in specific circumstances at specific times, thereby realizing concrete social interactions. Nonetheless, in schooling our focus is on the correctness of the signs, rather than on the social relations. If we were to focus on the social relations we would become aware of how particular and unusual the school situation is which frames student writing. Moreover, that situation varies from class to class, grade to grade, and educational system to educational system.

I raise the question of the social arrangements embedded in our writing and writing instruction practices in part in response to the good fortune I had during my previous trip to Brazil to meet with writing educators in different parts of the country, to visit schools, and to begin to learn how the teaching of writing is carried out in Brazil. Learning about writing pedagogy in another country always defamiliarizes one's own taken for granted practices and helps one to see more in the comparison. *"Good writing" in a Cross Cultural Context*, for example studies the evaluative criteria imposed by secondary writing teachers in China and the US. A more recent volume edited by David Russell and David Foster *Writing and Learning in Cross-National Perspective* provides comparative descriptions of writing education in six countries in Africa, Europe, and Asia (though unfortunately not in Latin America). The chapters in this volume make clear how influential the examination and student accountability structure is in defining the kind of writing taught and where, when, and how it is taught. (See also Freedman 1994 for another cross-national comparison.)

This issue came home to me when two decades ago I taught in Singapore where much of the pre-university writing instruction centered on what was called the "general paper" for the A (advanced) level exam, which measured readiness for university entry. Even though Singapore was then independent for twenty years, because the education system was established under British colonial rule, the exam scripts were still sent off to the UK to be externally graded. In former British colonies the external exams may take on a power even greater than in Britain, for these exams are a point of contact with the authorizing system which is thought to guarantee standards. This imagination of a distant authority has a magnifying and distortive effect which then can further intervene in the communicative immediacy of writing, and the ability to connect

up with local society and locally relevant institutions. This concern for the opinion of an imagined distant cosmopolis is one of the remnants of empire which may fall away as countries come to see themselves as full and equal players on the world stage. As I began to understand a bit of Brazil's history and current linguistic situation I was greatly heartened to witness the robustness of Portuguese and Brazil's recognition of its central place in the language. Brazil clearly has its own robust academic, intellectual, and popular press, its own entertainment industries that more than rivaled imports, and an education system seeking its own path, learning from the rest of the world but forging its own path for future generations of Brazilians.

I also noticed, nonetheless, that Brazil's early independence with only a limited revolutionary struggle left many questions still being sorted through about the legacies of the colonial experience. I particularly wondered about the division of practices between private and public education, a division that we have in the U. S., but one that appears to work out in a somewhat different way. I also wondered about the origins, legacy, and impact of the Vestibular on writing instruction in both the private and the public schools. I also noted, however, a recent push towards expanded public education has fostered much creative thinking, new national curricula, and institutional rearrangements. Also I noted that the national university system has expanded and taken on more of a research and graduate training function in recent decades. It seems a productive moment to consider Brazilian literacy education. But as I am still so deeply ignorant about the history and practices of Brazilian education, the uses of literacy in contemporary Brazil, and the dynamics and institutions of writing education, it is hard for me to say more.

Rather, to provide a contrast to your own educational system and the role of writing within it, I will tell you some of the things U. S. scholarship on the teaching of writing has found out about the history and arrangements of U.S. literacy instruction. At the least this may provide a frame to help you interpret the U.S. work on writing education you may come across. At the best it may give you some ideas about how to proceed in mapping your own stories. It cannot and should not, however, provide any direct advice for where you should go. If communicative practices including writing are situated within particular contexts then the literacy and educational histories and needs of the nation should define the issues to be addressed, the forms of writing and reading to be taught and learned, the potentials for vibrant literacy that can thrive in each place.

First I need to point out that most early educational history in the United States has been written in relation to the eastern colonies under the most direct influence of Britain. The educational history of the southwestern states under the influence of Spain has barely begun to be written. In the largely Protestant Atlantic coastal colonies, reading was understood to be a general community obligation for both men and women almost solely for religious reasons, but writing was seen as of use to only a smaller subset of people, primarily male and primarily for business reasons. So while reading was taught to most children, male and female in community based schools, writing was taught for the most part in private male-only business-oriented schools around record keeping and business correspondence. Higher education, based on the British Oxford and Cambridge model, was largely for social elites entering the clergy or the landholding classes, and thus was primarily male—with a focus on oral rhetorical performance, grounded in training of the trivium (grammar, logic, and rhetoric) and classical languages). In this form of higher education writing was primarily a means of scripting orations, and the most important

presentations were oratorical—which were seen as a male domain. These patterns of education remained well past independence and into the nineteenth century.

Only well into the nineteenth century were substantial higher education opportunities offered to women and only gradually was it seen appropriate for them to engage in public oratory. The temperance, abolitionist, and suffrage movements in the middle of the century provided the first substantial opportunities for women to engage in influential oratory. Similarly the Abolitionist movement provided the first substantial opportunities for African Americans to take on public rhetorical roles and after 1865 some degree of educational opportunity opened up for African Americans, though in largely segregated circumstances for almost an additional century, with the consequence of some distinctive literacy traditions being developed. Immigration, as well, has challenged literacy instruction from the late nineteenth-century through today, with changing beliefs and practices concerning the relation between instruction in the first and second language.

Throughout the middle of the nineteenth century, nonetheless, there was rapid commercial expansion increasing the need for writing and reading, often in relation to new technology based industries, with industrial journalism arising simultaneously with urban expansion and the rapid development of large-circulation newspapers. To serve the needs of the working and middle classes, community education expanded and began to include writing education, but since this was not based on the traditional elite model of the trivium, it looked to the progressive child-centered ideas of reformers like Pestalozzi. From this developed a strong tradition in the school years of reading and writing being about the world familiar to children, expressing their interests and experiences. Nonetheless secondary education in the college preparatory academies remained largely male, elite, and classical. Two major changes in the middle of the nineteenth century, however, affected universities the university, which in turn reorganized secondary, and to some degree primary education. First, to serve the needs of the growing society in 1862 Congress passed the Morrill Land-Grant Colleges Act establishing state run universities in the mechanical and agricultural arts. Because of separation of church and state in the U.S. these were entirely secular and were aimed at advancing practical arts. This coincided with the importation of the German research model of the university, with a focus on doctoral degrees, a concern that the teaching faculty should also be trained as researchers, and perhaps most significantly that the university would be organized on departmental lines following the divisions of research disciplines.

Although the traditional model of advanced personal development is alive to this day in small liberal arts schools colleges, the reorientation towards both practical and research oriented knowledge and the departmental organization along disciplinary lines pervaded higher education. Consequently, advanced teaching of reading and writing was not the heart of any of the disciplines. Philology and literary studies gained control of the curricular space devoted to teaching of English and rhetoric lost central place in education. Then when it was viewed that students admitted to this new university needed additional language skills, particularly writing skills, this was assigned to the departments of literary and philological students, as an adjunct remedial function—to be taught not by professors but by graduate students and other adjunct labor. As a result of this marginal status dominated by a research discipline not interested in the substance of writing education, for almost a century with a few notable exceptions there was little advance in teaching, with instruction focused on grammatical correctness and genres

dictated by a nineteenth-century psychological model that saw modes of text organizations such as narrative, contrast, description, and analysis associated with intellectual capacities that could be strengthened through the practice of these discourse modes. Pursuit of these intellectual disciplines also favored a concise and clear style without much attention to rhetorical relations with audience or figures of speech. Nor was there much attention to the writing practices of the separate disciplines of the other university departments, even as they were developing distinctive practices and activities in pursuit of their particular forms of knowledge. Nor was there much attention to the practical forms of writing in the growing corporations, industrial world, and governmental bureaucracies. To serve these special needs smaller business and technical communications programs developed in connection with engineering and business programs.

To prepare students for the new universities, secondary education became reorganized as comprehensive high schools organized on disciplinary lines, with language education relegated to the subject area of English and language arts. As literary reading was a central task of high school English instruction, writing took a back seat to reading, and particularly the reading of literary texts. Neither was writing foregrounded in any other areas of learning such as history or the sciences.

The focus on correctness and meeting formal expectations was heightened by a national obsession with testing and measurement particularly in public K-12 education as a guarantee of accountability and standards. The need for students to be able to produce brief essays in short time periods for examinations in all areas as well as to produce general displays of their writing skills under such examination conditions has led to an enduring presence of the so-called five-paragraph essay and its variants, consisting of an introductory paragraph setting out a thesis with three subpoints, three middle paragraphs developing each of the subpoints, and a conclusion repeating the major points.

Short answer, true false, and multiple choice mechanically scorable examinations became popular after the introduction of psychometrics during World War I. Such exams tended to further atomize notions of correctness to make it easily and uniformly scored; they also decreased the use of writing as a means of extended thought and communication in the various subject areas. The most significant institutionalization of this practice was the near universal use of the multiple choice SAT. Only recently has it reintroduced a twenty-five minute writing sample as a central component.

While the regimes of state and national testing along with the focus on college entrance provide constrained contexts for writing, particularly in high schools, higher education provides far more autonomy for the instructor, with few centralized or common examinations and extensive paper assignments requiring research and argument frequently being a large part of the grade. Such writing assignments can also be closely aligned to instructors' goals for the course and the intellectual problems they wish students to address. This difference between higher education and secondary school writing assignment has led to major differences in the kinds of writing students do and the expectations for student skills. The required first year composition course at most universities is aimed at helping students write for the different set of expectations they will meet in higher education.

A large expansion of the higher education system following World War II also meant a large expansion of the responsibilities of the first year writing course. As college attendance moved from 3-4% of the population to well over half the population now, students of more varied backgrounds, classes, and quality of education needed to be introduced to college level writing. In this period composition emerged as a professional field, producing pedagogical advances, professional organizations and journals and increasingly sophisticated research. Professors began to identify with the field and devoted their research publications to it. By the late 1970's graduate programs developed in rhetoric and composition. This ferment produced new teaching methods, classroom research on the impact of alternative methods and the processes of student learning, linguistic research on the characteristics of mature writing, and investigation of writing processes. There also began to be more thorough investigations in the kinds of writing students needed to do throughout the university curriculum and in their careers after they finished the university. This concern with the varied forms and practices of writing through the varied disciplines of the university and the professions and workplaces has been the central motivator of social research and theory about writing, with a focus on genre and activity theories.

Because many professors who identified with this field were initially trained in literary studies and they were employed within English Departments they carried out historical work in rhetoric, which complemented traditional literary forms of study. As critical theory and cultural studies also gained presence in English departments these became popular in composition and writing studies. However, as the field grew more robust, graduate programs developed, and some writing programs became independent of English departments, methods of study from the social sciences such as psychology, anthropology, sociology, and linguistics also gained substantial presence.

This growth of writing studies in higher education, however, remained largely distinct from literacy research and curriculum in K-12 that was centrally focused on reading. Again there have been a few notable exceptions, particularly concerning the involvement of writing within emergent literacy and on writing in younger students' lives. The one substantial channel of communication that developed between higher education teachers of writing and language arts teachers in K-12 schooling was the National Writing Project with its many regional affiliates (www.nwp.org). Recently having celebrated its twenty-fifth year the NWP has focused mostly on teacher development, so that the teachers could create a positive and creative environment for their students writing, with a strong emphasis on writing process. Because of the focus on teacher development and development of teacher-writer communities there has been less focus on research on systematic curriculum and program development, although now the NWP is engaged in major research initiative to study the project's impacts.

As I said before there is nothing privileged about this history, only particularity and peculiarity. It perhaps explains the approaches to teaching of writing and writing research in the U.S. It also may explain the genres we ask students to write in, what our orientation to those texts are, and the kinds of social transactions that are mediated by such texts. Thus it helps us understand what students are doing and learning as they write for us in school contexts. It also reveals to us how students may or may not connect writing in school with meaningful tasks and skills that they see as relevant for their lives and that they will pursue once outside the school building. Brazil has its own story to tell about where its interests in writing lie, what the forms and practices of writing

are that should be required and supported, about the aspects of writing to be investigated. I look forward to continuing dialogue with colleagues in Brazil to learn from each other about the creative and multiform presence of writing in our societies and schools.

Works Cited

Freedman, S. H. (1994). *Exchanging Writing, Exchanging Cultures*. Cambridge: Harvard University Press.

Li, X. M. (1996). *"Good writing" in cross-cultural context*. Albany, NY: SUNY Press,

Russell, D. R. & Foster, D. (Eds.) (2002). *Writing and learning in cross-national perspective: Transitions from secondary to higher education*. Urbana: NCTE.

**AS MARCAS DA HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA EM GUIAS
INSTITUCIONAIS DO ESTADO DA PARAÍBA**

Indira Toscano Brandão

End. Av. Mato Grosso, 1111 – Bairro dos Estados – João Pessoa – Paraíba. CEP: 58030-082

E-mail: indiratb@yahoo.com.br

Universidade Federal da Paraíba.

Ana Cristina de Sousa Aldrigue

End: Rua Aurora, 201 apto 907 – Miramar – João Pessoa – Paraíba. CEP: 58043-270

E-mail: aldrigue@terra.com.br

Universidade Federal da Paraíba.

AS MARCAS DA HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA EM GUIAS INSTITUCIONAIS DO ESTADO DA PARAÍBA

Indira Toscano BRANDÃO¹
Ana Cristina de S. ALDRIGUE²

RESUMO

No domínio da publicidade e da propaganda existe uma diversidade de formas de dizer – gêneros discursivos - que circulam em suportes como: panfleto, folder, cartaz, outdoor, guias turísticos, etc. e que apresentam uma linguagem própria. Este trabalho visa refletir sobre a organização das linguagens verbal e não-verbal nos guias turísticos oficiais produzidos pelo governo do Estado da Paraíba. Para a realização da pesquisa foram analisados guias turísticos em diferentes condições de enunciações, ou seja, produzidos em condições sócio-históricas distintas pela Empresa Paraibana de Turismo – PBTUR. Utilizaremos como referência teórica para os procedimentos de análise dos discursos as idéias de Authier-Revoux e Bakhtin, pelo fato de tais pensadores serem referências para uma análise interacionista, sobretudo, com enfoques centrados em pontos de vista da heterogeneidade enunciativa.

MARKS FROM HETEROGENIC CONSTITUTION IN PARAIBA STATE OFFICIAL TOURISTIC PROPAGANDA.

Abstract

In the advertisement/publicity domain there are many ways of discourse - discourse gender - that appear in supports as: leaflets, folders, outdoor propaganda, touristic guides, etc. and that have an specific linguistic approach. This project intends to cause reflection upon the organization of the verbal and non-verbal discourse of the official touristic propaganda from the Paraíba State, Brazil. For the development of this research we have analyzed touristic guides in differents periods of enunciation, i.e, developed in different social-historic situations by the official Touristic Organization from this region – PBTUR. As specific theoretical reference for this discourse analysis procedure, we entered in the ideas of Authier-Revoux and Bakhtin, as these thinkers are a reference to an interactive analysis, specially when we emphasize the dialectical point of view.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vários estudiosos têm se dedicado ao estudo da linguagem num enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin. Embora este estudioso não seja autor de uma teoria sistematizada do texto, é na sua concepção de linguagem como sistema dialógico de signos, valorizando o texto enquanto ato interativo, que encontramos os elementos necessários para a compreensão da trama de relacionamentos da textualidade. Segundo Brandão (2000, p.19),

¹ UFPB/PIBIC/CNPq

² Professora da UFPB

Uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma indiferenciada, em que, qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação. Uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocuções.

2. Fundamentação Teórica

Para Marcuschi (2002, p.19), os gêneros discursivos contribuem na ordenação e estabilização das atividades de comunicação do cotidiano, sendo fenômenos históricos e entidades sócio-discursivas, que se caracterizam como eventos textuais maleáveis e dinâmicos.

Para Bakhtin, apenas o Adão mítico enunciou um discurso original. Depois dele todos os discursos são originários das culturas existentes ou dos ditos pronunciados por alguma outra pessoa anteriormente.

O surgimento dos gêneros deu-se em três fases: 1ª) onde os povos desenvolveram um conjunto limitado de gêneros; 2ª) após a escrita surgiram vários gêneros que eram típicos da escrita; 3ª) os gêneros expandem-se com a cultura impressa. Hoje já sentimos a existência de outros gêneros como a internet, a televisão e o telefone, que dão origem a novas formas discursivas como os *e-mails*, os telefonemas, os noticiários, as videoconferências, etc. Bakhtin já havia afirmado que um novo gênero surgia quando outros que se *transmutam*.

Segundo Machado (2002, p.4), Bakhtin denominou de gênero do discurso os processos combinatórios de formas ou de códigos variados que gravitam em torno da comunicação verbal, embora não se restrinjam a ela.

Os gêneros discursivos não existem fora do texto, o qual sem eles se esfarela. Os gêneros produzem a textualidade, formam o discurso, onde cada enunciado cria um elo de comunicação com o discurso. Eles determinam a fala, pois todas as enunciações do discurso mostram escolhas particulares de formas construídas dentro de um todo. Bakhtin valorizou a pluralidade, afirmando a não existência de gênero no singular, pois este nunca constitui uma classe e que um único texto se constitui de vários gêneros do discurso comunicativo.

Os gêneros discursivos se distribuem nas modalidades de oralidade e escrita, que estão relacionadas entre si, desde os mais formais aos mais informais contextos da vida cotidiana. Em alguns casos, os gêneros que foram produzidos na forma escrita são recebidos na forma oral, como as telenovelas, as orações, etc. Eles não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelos homens (MARCUSCHI, 2002, p.30).

Bakhtin distingue os gêneros do discurso em dois tipos: os gêneros primários – ou simples – e os gêneros secundários – ou estandarizados. Os gêneros primários são aqueles que constituem uma conversa ou diálogo do dia-a-dia e que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos, isto é: correspondem a um espectro diversificado da atividade lingüística humana relacionada com os discursos da oralidade em seus mais variados níveis (do diálogo cotidiano ao discurso didático, filosófico ou sociológico) (MACHADO, 2002, p.50)

Os gêneros secundários surgem na comunicação cultural mais complexa – artística, científica, sócio-política – principalmente a escrita, onde é preciso se aprofundar mais em um determinado assunto para falar sobre ele, que repousam sobre instituições sociais e tendem a explorar e a recuperar os gêneros primários: os gêneros secundários (da literatura, da ciência, da filosofia, da política), embora elaborados pela comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita, correspondem a uma interface dos gêneros primários. (MACHADO, 2002, p.50)

2.1. A propaganda: um gênero discursivo

A propaganda é uma técnica de comunicação, onde um fenômeno isolado é envolvido com fenômenos paralelos, é o termo mais abrangente. Serve tanto para a propagação de idéias, como no sentido de publicidade, sendo um instrumento de manipulação social. Ela tem como objetivos a venda, o lucro e o poder. Este discurso afeta nossas práticas, nossos comportamentos e nossas condutas.

A publicidade é a venda de produtos ou serviços, através do desenvolvimento da mídia; jornais, rádio e TV; é a irrupção da produção de massa e a elevação do nível de vida médio. A publicidade é uma ciência ligada à sociologia, semiologia, retórica e psicologia. Ela é um apelo e diz o que o público quer ouvir.

Para a publicidade satisfazer a necessidade do público ela precisa falar para o público além do que ele precisa saber; falar o que ele também quer ouvir. Para Monnerat (2003, p.17) três princípios são fundamentais para um sujeito ser segmentado em relação a um objeto, são eles: as motivações que impulsionam as pessoas a agir; as atitudes que são predisposições interiores sobre um produto, quando expressada, torna-se opinião, podendo ser negativas – preconceitos, neutras – indiferença ou ignorância e positivas – intensidade, e o comportamento que é a condução sobre produto.

Mas estes princípios não são suficientes, é preciso saber como propagar sua idéia a ponto que ela chame atenção da pessoa que vai adquirir seu produto, ou seja, do seu cliente. Estes podem ser chamados de leitor “conquistado”, que não desejava consumir até ver a propaganda, leitor motivado que antes de ver a propaganda já tinha a intenção de comprar e leitor “espontâneo” que se interessa por tudo, independente do produto.

Dentre os diversos tipos de propaganda temos a propaganda política que propaga os valores éticos e a propaganda comercial que propaga os desejos e as necessidades humanas. E dentro da propaganda temos o discurso publicitário, que não toca o “espaço público” e o discurso político, que é bastante social e individual.

Os signos são elementos de grande importância para a propaganda, é algo, que, de algum modo representa alguma coisa para alguém. A capacidade de ver no signo outra coisa, requer do interpretante maior ou menor grau de inteligência. Três elementos constituem a importância do signo: o objeto ou referente, o signo ou representante e o sujeito ou interpretante.

Ao analisarmos os signos da propaganda, teremos duas figuras de linguagens indispensáveis para o nosso estudo: a metáfora, quando o princípio que faz com que o significante de um signo se refira a outro objeto ou referente tiver base na mesma semelhança, e a metonímia, quando esse princípio de transferência tiver como base a contigüidade. Além dessas, também são muito usadas a antonímia e a personificação. Os textos podem combinar mais de um tipo de signo, e na linguagem da propaganda isto acontece muito bem.

2.2. A heterogeneidade constitutiva

O primeiro momento da atividade estética é a vivência: eu tenho de viver (ver e conhecer) aquilo que está vivendo o outro, tenho que me colocar no seu lugar, como se coincidisse com ele (...). Devo assumir o horizonte vital dessa pessoa tal como ela vive; dentro desse horizonte, contudo, há lacunas que só são visíveis no meu lugar.

BAKHTIN

Para Authier (1990) fazer um estudo sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, ela se apóia na problemática do dialogismo de Bakhtin e na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem.

Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidades diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição (AUTHIER, 1990, P.32).

A interdiscursividade faz parte da heterogeneidade constitutiva e a intertextualidade da heterogeneidade mostrada. O conceito de interdiscursividade diz respeito à presença – ou à penetração de sentidos ou discursos social e economicamente – sobre determinados enunciados e, também, ao processo onde outros discursos são incorporados. Nessa perspectiva, é proposto o princípio da heterogeneidade na linguagem, isto é, a idéia de que tudo o que dissemos já foi dito anteriormente pelo *outro*.

Logo, interdiscursividade é condição da linguagem, onde sua presença é constitutiva de qualquer discurso, e a mesma está na memória do sujeito, enquanto a intertextualidade é a retomada do consciente, a palavra do *outro* é dita de forma intencional pelo sujeito, ou seja, é a presença do discurso já dito de forma explícita. O interdiscurso está diretamente ligado ao dialogismo, que é o discurso do inconsciente, que se dá no plano de expressão e de conteúdo.

Dizer que a interdiscursividade é constitutiva é também dizer que um discurso não nasce, como em geral pretende-se, ou seja, de algum retorno às mesmas coisas, (...), mas de um trabalho sobre outros discursos. (MAINGUENEAU, apud BARROS & FIORIN, 1994:35)

Para Authier, existe uma negociação entre a heterogeneidade mostrada *na* linguagem e a heterogeneidade constitutiva *da* linguagem, onde o sujeito localiza o *outro* e delimita o seu lugar movido pela ilusão do centro, de ser a fonte do discurso. Para Brait (1994), o sujeito deixa-se entrever como uma unidade cuja característica é a cisão, a heterogeneidade.

Apreende-se a heterogeneidade constitutiva pela memória discursiva de uma dada formação social. É a apreensão dos diferentes discursos que circulam numa dada formação social dividida em classes, subclasses, grupos de interesses divergentes, pontos de vistas múltiplos sobre uma dada realidade, que permite ver as relações polêmicas entre eles. (...) a heterogeneidade mostrada refere-se à voz do outro inscrita no discurso (FIORIN, 1997, p.231).

Authier trabalha com o conceito de heterogeneidade constitutiva como a pluralidade inquestionável do sujeito e do seu discurso, e a possibilidade que essa heterogeneidade tem de se mostrar, de forma marcada ou não-marcada, pela intertextualidade. Ela é inerente a todo e qualquer discurso, é *natural* e *real*. A heterogeneidade mostrada - marcada ou não-marcada - é *provocada* e, apesar de ser *não menos real*, representa os processos de constituição da primeira.

A heterogeneidade constitutiva do discurso e a heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: aquela dos processos reais da constituição de um discurso e estas dos processos não menos reais, de representação em um discurso, de sua constituição. (AUTHIER, apud. BRAIT, 1997, p.106)

Na heterogeneidade constitutiva, o sujeito do discurso satisfaz-se em reproduzir, a ilusão do sujeito enunciador capaz de escolhas, intenções e decisões, onde dentro do discurso e do sujeito está o *outro* que desperta as concepções de discurso, da ideologia e do inconsciente.

3. Análise do *corpus*

A partir das concepções de discurso de Bakhtin e Authier, neste trabalho o *corpus* analisado é formado por textos de um folder institucional, produzidos pela Empresa Paraibana de Turismo – PBTUR, confeccionado juntamente com o Programa de Desenvolvimento Turístico do Nordeste – PRODETUR e com o Banco do Nordeste, e por um outro produzido pelo atual governo do Estado.

Observa-se na complexidade do primeiro folder, desde a parte introdutória, a presença da heterogeneidade constitutiva. O mesmo trata logo no início, dos **doces prazeres da vida**, fazendo uma analogia com a Paraíba. Ele quer mostrar que a Paraíba é rica em prazeres, com o intuito de persuadir o leitor a vim visitá-la. Como se sabe, os indivíduos sempre buscam os prazeres da vida, e os da Paraíba não bastam ser prazeres, ainda são **doces prazeres**.

Doces prazeres da vida. Quem disse que não há pecado do lado debaixo do equador? Existe sim. Não conhecer a Paraíba, por exemplo, é pecado capital. Assim, como não provar as delícias da sua culinária. Outra falta grave é desconhecer a cor do pecado impressa na natureza nua e crua desse cenário tropical. (figura 01)

O autor não se contenta apenas com **os doces prazeres da vida**. Ele enfatiza no mesmo discurso a questão do **pecado**. Ele faz uma combinação entre os prazeres e os pecados. É possível observar que foram usados dois títulos de novelas da Rede Globo: Pecado Capital e A Cor do Pecado. Esta era determinada pela cor negra da personagem principal, como uma cor exuberante e exótica. Já no exemplo acima o autor tenta retratar as cores da natureza com esses mesmos adjetivos. No outro tema, ou seja, no Pecado Capital, a novela explorou a questão do capitalismo, onde havia desavença por causa da ambição dos personagens. Porém, sobre o tema pecado capital, pode-se ir além das novelas da Rede Globo. Os pecados capitais vieram de uma questão religiosa, onde cada um deles trata de coisas que os seres humanos não deveriam buscar, nem muito menos fazer. São eles os pecados capitais: gula, cobiça, luxúria, avareza, preguiça, ira e inveja.

Logo em seguida é apresentado um ponto turístico muito famoso da Paraíba: Areia Vermelha. Ele a apresenta ao turista como a **Ilha da fantasia**, explicando a sua formação natural e geográfica.

Ilha da Fantasia. Areia Vermelha é um extenso banco arenoso de cor avermelhada que emerge na maré baixa a pequena distância da praia de Camboinha. Você tem de três a quatro horas para curtir o Sol ou a Lua cercado de águas mornas por todos os lados até a maré começar a subir. (figura 01)

A idéia da **Ilha da Fantasia** mostra mais uma vez os **doces prazeres da vida**, pois a fantasia é aquilo que as pessoas sonham e idealizam para si mesmos. A ilha da fantasia da idéia de paraíso, de um lugar paradisíaco, onde é possível relaxar e encontrar prazer. Neste caso o autor está elevando o banco de areia existente no estado da Paraíba com status de ilha, quando na verdade Areia Vermelha não vem a ser uma ilha. Areia Vermelha é um lugar onde o indivíduo encontrar-se rodeado de elementos naturais: a água transparente, os corais, os animais marinhos como peixes, polvos e lulas, etc. Esta expressão qualifica também o poder que a Ilha de Areia Vermelha tem para encantar os turistas.

Outro grande atrativo turístico paraibano encontra-se na capital do estado, ou seja, na cidade de João Pessoa. Ele é conhecido pela suas piscinas naturais de águas claras: Picãozinho. No folder que esta sendo analisado, há a heterogeneidade constitutiva quando Picãozinho é tratado como uma **beleza pura**. Esta qualificação foi dada por Caetano Veloso como nome de uma música, que mostra os fatos simples da vida como **beleza pura**. Assim, mostra a pureza ali existente, uma vez que se deseja preservar a natureza que compõe este atrativo turístico. Além de ser um local belo para se conhecer, é também uma **beleza pura**.

Beleza Pura. Picãozinho é uma monumental piscina de águas naturais formada entre arrecifes a poucos metros da praia de Tambaú. A transparência é tal que você pode pegar peixinhos com a mão e servi-lhes comida como só se vê no cinema. (figura 01)

É possível observar que este folder trata, na sua maioria, das belezas naturais da Paraíba. A próxima a ser tratada é a praia de naturismo: Tambaba. **Tirar o chapéu** é um dito popular que atualmente vem sendo bastante usado, principalmente no programa de

Raul Gil, quando seus convidados se submetem a tirar o chapéu ou não para determinadas pessoas. Por ser muito comum nos dias atuais a idéia de **tirar o chapéu**, a mesma está sendo relacionada com a praia no que se refere a sua beleza, por ser um diferencial para as pessoas naturistas. Porém, na linguagem não verbal, a fotografia de uma mulher nua, remete a idéia de **tirar o chapéu** para o nudismo e não para as belezas naturais da praia.

Para tirar o chapéu. Município vizinho de João Pessoa, o balneário do Conde conta com o único campo oficial de nudismo do Nordeste. É a Praia de Tambaba, freqüentada por naturistas do todo o mundo. Uma paisagem de tirar o chapéu e o que mais lhe vier à cabeça. Dispa-se de qualquer preconceito e sinta a natureza como você veio ao mundo. (figura 01)

No folder do Governo do estado da Paraíba, da atual gestão do governador Cássio Cunha Lima, observa-se uma proposta através da linguagem verbal e não verbal diferente das apresentadas até agora. Há uma heterogeneidade em forma de símbolos que mostra os atrativos turísticos existentes no local, bem como alguns traços históricos. Este folder tem um caráter de guia turístico por trabalhar com símbolos, remetendo-se ao guia quatro rodas, por ter sido o pioneiro a trabalhar dessa maneira, enfatizando as cinco macro-regiões da Paraíba. Os símbolos têm por objetivo classificar as atividades que podem ser desenvolvidas com o ecoturismo. Pode-se contemplar a riqueza e a beleza deste folder na figura 02.

4. Referência Bibliográfica

ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; ALVEZ, Eliane Ferraz. *Diálogos Heterogêneos*. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2004.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Introdução à Análise do Discurso*. 2. ed. Campinas: EDUCAMP.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

MONNERAT, Roseane Mauro. *A publicidade pelo avesso*. Niterói: EDUFF, 2003.

UTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. In: *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas: EDUCAMP, (19): 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Gêneros do discurso*. In: *Estética da Criação Verbal*. Campinas: Pontes, 1992.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Ed UNICAMP, 1997.

5. Anexo

Figura 01



Dois pra lá, dois pra cá
A praia fluvial de Jacaré, distante poucos quilômetros da orla marítima de João Pessoa, é recanto ideal para eternos enamorados. Todo final de tarde, bares do lugar convidam para o pôr do sol ao som do Bolero de Ravel, compondo um clima que dá ao cenário toques de raro apelo romântico. Não dá para não ser feliz!

Doces prazeres da vida
Quem foi que disse que não existe pecado do lado de baixo do equador? Existe sim. Não conhecer a Paraíba, por exemplo, é pecado capital. Assim como não provar as delícias da sua culinária. Outra falta grave é desconhecer a cor do pecado impressa na natureza nua e crua desse cenário tropical. Descubra o paraíso que é a Paraiba. E sinta-se à vontade para gozar os doces prazeres da vida.

Seduções irresistíveis no paraíso

Beleza pura
Picãozinho é uma monumental piscina de águas naturais formada entre arrecifes a poucos metros da praia de Tambáú. A transparência é tal que você pode pegar peixinhos com a mão e servir-lhes comida como se se vê no cinema. Plataformas ficam fundeadas para mergulhos e também funcionam como bares flutuantes. Beleza pura!

Pra tirar o chapéu
Município vizinho de João Pessoa, o balneário do Conde conta com o único campo oficial de nudismo existente no Nordeste. É a Praia de Tambáú, frequentada por naturistas de todo o mundo. Uma paisagem de tirar o chapéu e o que mais lhe vier à cabeça. Dispá-se de qualquer preconceito e sinta a natureza como você veio ao mundo.

Ilha da Fantasia
Areia Vermelha é um extenso banco arenoso de cor avermelhada que emerge na maré baixa a pequena distância da praia de Cambóinha. Você tem de três a quatro horas para curtir o Sol ou a Lua cercado de águas mornas por todos os lados até a maré começar a subir. Barcos de aluguel fazem a travessia e garantem o abastecimento de comeres e bebes. Fantástico!

História natural
Segunda cidade mais verde do mundo, João Pessoa é a terceira capital mais antiga do Brasil. Seus parques centrais e suas inúmeras praças compõem uma cobertura vegetal exuberante. E o Centro Histórico rivaliza, no Nordeste, com Salvador e Olinda, preservando monumentos de inestimável valor arquitetônico, como o conjunto barroco de São Francisco, referência da arte colonial brasileira.

Figura 02

DISTÂNCIAS DE JOÃO PESSOA

Campina Grande - 130 km
Cabaceiras - 200km
Sousa - 450 km
Araruna - 150 km

SIMBOLOGIA

PARAÍBA
NA ROTA DO ECOTURISMO

Escalé seu cliente nessa aventura.

Brasil Paraíba
Para conquistar você.

Empresa Paraibana de Turismo S/A
Av. Almirante Tamandaré, 100 - Tambaú - CEP 58039-903 - João Pessoa
Paraíba - Brasil - Fone: 55 - (83) 214-8279 Fax: 55 (83) 247-4481
Toll Free: 0800 281-9229
www.paraiba.pb.gov.br

GOVERNO DA PARAÍBA
Estado sem fronteira

CARTAS PARA *PEN-PAL*: DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO E DA INFRA-ESTRUTURA GLOBAL DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES BRASILEIROS, NORTE-AMERICANOS E ESLOVACOS.

Ana Paula Marques Beato Canato¹
Vera Lúcia Lopes Cristovão²

Resumo: Desde a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), há uma divulgação cada vez maior da necessidade de trabalho com gêneros textuais no ensino. Schneuwly e Dolz (1999) afirmam que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes. Para que isso ocorra é preciso que professores conheçam as características de diferentes gêneros para que consigam transpô-los ao ensino. Partindo deste pressuposto, temos grupos de pesquisa na UEL (Universidade Estadual de Londrina) preocupados em descrever gêneros e preparar seqüências didáticas. Inseridas, portanto, neste contexto, estamos trabalhando com o gênero carta para *pen-pal* a partir do folhado textual de Bronckart (2003), que divide a análise em dois níveis, sociológico e psicológico, e este último em três camadas: infra-estrutura global do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Como este trabalho está em andamento e faz parte de uma pesquisa bem mais ampla em nível de doutoramento, temos o objetivo de apresentar nesta comunicação a análise de nível sociológico, isto é, o contexto de produção das cartas, e no nível psicológico, nos restringiremos a apresentar a primeira camada do folhado, que é a infra-estrutura global do texto.

Palavras-chave: gênero textual; cartas para pen-pal; interacionismo sócio-discursivo; contexto de produção; infra-estrutura global

PEN-PAL LETTERS: DESCRIPTION OF THE PRODUCTION CONTEXT AND THE GLOBAL INFRA-STRUCTURE OF BRAZILIAN, NORTH-AMERICAN AND SLOVAK STUDENTS TEXTS.

Abstract: Since the PCN (BRASIL, 1998) publication, the work with textual genres in education has been spread. Schneuwly & Dolz (1999) assure that it is through textual genres that language practices are embodied in the learner activities. To make it happen, it is necessary that teachers know the characteristics of different textual genres to be able to transpose it to teaching. Working on this principle, we have research groups at UEL (Universidade Estadual de Londrina) concerned with describing textual genres and preparing didactic sequences. Included in this context, at the moment, we are working with the study of pen-pal letters, analyzing it as proposed by Bronckart (2003), who divides the analysis into two levels: sociological and psychological, and the last one into three levels: global infra-structure, textualization mechanisms and utterances mechanisms. As this research is part of a broader doctoral research, our aim in this paper is the presentation of the production context of the letters and, in the psychological level, we are going to restrict ourselves to the presentation of the first level, that is, the global infra-structure of the text.

Key-words: textual genres, pen-pal letters, socio-discursive interactionism, context, infra-structure.

¹ PG - UEL

² UEL

1. Introdução

A utilização de gêneros textuais no ensino tem sido preocupação constante de professores e pesquisadores desde a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), o que tem propiciado muitas discussões, estudos e diversas publicações sobre o tema. Essa abordagem se justifica, segundo Marcuschi (2005:19), pelo fato de gêneros serem formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos e seu ensino ser um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. Para que esse trabalho se efetive, é necessário que os professores conheçam as características do gênero para poder eleger os conteúdos e as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas a partir dele.

Comprometidas com isso, participamos, como integrante e coordenadora/supervisora, na UEL (Universidade Estadual de Londrina) de grupos de pesquisa e estudo preocupados em descrever gêneros e preparar seqüências didáticas, acreditando que o conhecimento das características do funcionamento da linguagem em gêneros é essencial para que os professores tenham conhecimento das capacidades de linguagem e dos conteúdos que podem ser ensinados em sala.

Com base nos pressupostos de que o desenvolvimento de seqüências didáticas, ou seja, de um conjunto de atividades em torno de um determinado gênero textual, tem sido apontado como uma maneira possível e produtiva de trabalho em sala de aula, no momento, estamos trabalhando com o gênero carta para *pen-pal*. Esse estudo está sendo realizado tendo em vista o aperfeiçoamento de um projeto que estamos realizando de troca de cartas de estudantes brasileiros com norte-americanos e, mais recentemente, com eslovacos.

A análise parte do folhado textual apresentado por Bronckart (2003), que divide a análise em dois níveis, sociológico e psicológico, e este último em três camadas: infra-estrutura global do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Como este estudo está em andamento e faz parte de uma pesquisa bem mais ampla em nível de doutoramento, temos o objetivo de descrever neste artigo a análise de nível sociológico, isto é, o contexto de produção das cartas, e no nível psicológico, nos restringiremos a apresentar a primeira camada do folhado, que é a infra-estrutura global do texto.

Iniciamos com uma breve exposição do construto teórico e de algumas características de cartas para então, nos determos às análises de cartas para *pen-pals*.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Gêneros textuais

De acordo com Bakhtin (1992), gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, caracterizados por um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. Portanto, “têm identidade e eles são entidades poderosas que na produção textual nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001)” (MARCUSCHI, 2005: 18).

Ainda segundo Bakhtin (op.cit), estudar a natureza do enunciado serve para que fique clara a formação histórica dos gêneros, a inter-relação entre eles e correlação entre língua, ideologia e visões de mundo.

Seguindo essas idéias, muitos pesquisadores têm apontado para a importância do estudo de gêneros na escola de modo a contribuir com os alunos na atuação sócio-discursiva em determinada cultura. Com isso, surge a preocupação em descrever os

gêneros para contribuir com o trabalho dos professores que precisam conhecer suas características para poder trabalhá-los em sala de forma produtiva, como pode ser observado em congressos e nas publicações mais recentes, como os livros *Gêneros textuais e ensino* organizado por Dionísio, Machado e Bezerra (2003), *Gêneros Textuais: teoria e prática*, organizado por Cristovão e Nascimento (2004), *Gêneros textuais: reflexões e ensino*, organizado por Karwoski, Gaydeczka e Brito (2005), nos quais há capítulos de diversos pesquisadores sobre o tema.

A produção textual pode ser influenciada pelas propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) e é isto que é denominado de situação de ação da linguagem, entretanto, em determinadas situações de produção, o agente dispõe apenas de versões particulares dessas representações sociais, que, portanto, podem ser distinguidas em situação de ação de linguagem externa (características dos mundos formais) e situação de ação de linguagem interna ou efetiva (representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou). Esses mundos formais podem ser descritos a priori ou podemos apenas formular hipótese sobre a situação efetiva do agente (BRONCKART, 2003).

2.2. O gênero carta para *pen-pal*

O gênero carta surgiu há muito tempo e tem servido como meio de comunicação para diferentes fins (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda etc), circulando em esferas de atividades diversas com funções variadas.

Por isso, Silva (1988, *apud* BEZERRA, 2003: 210), sugere que há o gênero maior “carta” e subgêneros, pois todas possuem uma estrutura básica, com diversas formas de realização dependendo das intenções do produtor.

Ainda segundo Silva (*op. cit.*), o gênero maior “carta” apresenta a estrutura básica constituída por: seção de contato, núcleo e seção de despedida, mas são utilizadas com diferentes funções comunicativas, para as quais outras características são incluídas e, assim, conforme seu objetivo, são denominadas “carta de pedido”, “carta aberta”, “carta resposta”, “carta pessoal”, “carta programa”, “carta circular”, “carta do leitor”, “carta ao leitor”, “carta de pedido de conselho”, “carta para *pen-pal*” e tantas outras.

A carta surgiu na Grécia antiga (PAIVA, 2004:68) e foi utilizada desde então para questões militares, administrativas e políticas. Elas forneciam a identificação do autor e audiência e eram entregues por mensageiro pessoal da autoridade que lia a mensagem em voz alta (WHITE, 1982, *apud* BAZERMAN, 2005:86).

A utilização de cartas foi se expandindo, tornando-se bastante comum para envio de mensagens particulares entre todas as classes dos mundos helênico e romano.

Aos poucos, foram utilizadas para os mais variados fins (religião, documentação, petição, rebelião/ manifestação, registro de histórias familiares) e deram origem a outros gêneros, até mesmo ao jornal, à revista e ao romance, sugere Bazerman (2005).

Com o passar do tempo, as formas de transmissão de mensagens foram sendo aprimoradas: dos mensageiros de mensagens orais, surgiram os textos escritos, primeiramente em tijolos de argila, depois em tábuas de cera, papiros, e documentos em papel – cartas, bilhetes, memorandos, ofícios, requerimentos-, e, finalmente, o e-mail (PAIVA, 2004:70).

Tratando-se de cartas para *pen-pal*, não encontramos registros sobre seu surgimento. Há diferentes estudos sobre o gênero carta, como os citados anteriormente, mas sobre cartas para *pen-pal* encontramos apenas os trabalhos de Nardi e Fontana

(2003) e Bunzen (2004), que, no entanto, não descrevem o gênero nem revelam dados históricos sobre o mesmo.

Como o nome sugere, cartas para *pen-pal*, são cartas produzidas e trocadas por interlocutores que se conhecem apenas por meio de cartas, a princípio pelo menos, com o objetivo primeiro de conhecer pessoas, fazer amigos.

Na parte seguinte, apresentamos a análise que fizemos, com base em Bronckart (1999) do gênero carta para *penpal*, partindo da idéia de subgêneros, apresentada por Silva (1988, *apud* BEZERRA, 2003: 210).

3. Metodologia

3.1 Descrição dos corpora

Nos restringimos a analisar 15 cartas, sendo 5 de cada nacionalidade (brasileiras, norte-americanas e eslovacas) por serem exemplares de cartas com as quais nossos alunos trabalharam. É importante salientar que as cartas analisadas foram as primeiras cartas enviadas, por isso, o tema é bastante semelhante em todas elas, havendo uma apresentação pessoal e perguntas pessoais sobre o *pen-pal*.

3.2 Procedimentos de análise

Segundo Bronckart (2003), o conhecimento do contexto de produção é fundamental para a compreensão de qualquer texto. Ainda de acordo com ele, devemos considerar nesta análise os seguintes aspectos: gênero, contexto, conteúdo, tipo de discurso e de seqüência, organização textual e empréstimo do intertexto.

O contexto de produção é definido por Bronckart (*op. cit*, p.93) como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Esses fatores podem ser reagrupados em dois conjuntos: mundo físico e mundo social e subjetivo. O contexto físico pode ser definido por quatro parâmetros: lugar de produção, momento de produção (extensão do tempo durante a qual o texto é produzido), emissor e receptor. No segundo plano, estão os aspectos sociais (normas, valores, regras, etc.) e os aspectos subjetivos (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto também pode ser dividido em quatro parâmetros principais: lugar social (em que modo de interação o texto é produzido), posição social do emissor (papel social), posição social do receptor e objetivo da interação.

Quanto ao conteúdo temático de um texto, Bronckart (*op. cit*, p.) define como “conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Essas informações são resultantes de representações construídas pelo agente-produtor e dependem da experiência de vida de cada um. Essas representações são submetidas a uma reestruturação quando inseridas num texto.

Este é o nível mais profundo do folhado textual e é constituído pelo plano mais geral do texto: os tipos de discurso, as modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e as seqüências que nele eventualmente aparecem.

O **plano geral** refere-se à “organização do conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 2003:120).

Os **tipos de discurso** são segmentos de *texto*³ (ou até mesmo um texto inteiro), que apresentam características próprias em diferentes níveis: semântico-pragmático (relação com contexto físico de produção e tempo-espço); morfossintático (unidades lingüísticas discriminativas que marcam as relações estabelecidas no nível anterior); psicológico (relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação).

Atualmente, considera-se que há quatro tipos de discurso básicos: *interativo, teórico, relato interativo e narração*.

Um texto pode apresentar um único tipo de discurso, no caso, por exemplo, de verbetes de enciclopédias (discurso teórico), ou pode ser constituído por vários tipos de discurso, articulados de diferentes formas.

Seqüência designa os modos de planificação da linguagem mais convencionais, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto. Elas se distribuem em seis tipos: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva.

As seqüências também são definidas em diferentes níveis: 1) semântico-pragmático (formas mais canônicas de o produtor (re)construir, no mundo discursivo, os elementos do mundo ordinário, de acordo com suas representações sobre o(s) destinatário(s) e sobre os efeitos que nele(s) quer produzir) e 2) nível morfossintático (plano constituído por um número *n* de fases, freqüentemente marcado por unidades lingüísticas típicas de cada uma delas).

Ainda é possível definir outros quatro níveis de caracterização das seqüências: 1) nível psicológico (implicam operações discursivas desenvolvidas pelo produtor para organizar os conteúdos); 2) nível teórico (*protótipos*, ou seja, construtos teóricos derivados de análises); 3) nível de sua relação com os *tipos de discurso* (há uma tendência ao predomínio de determinadas seqüências em cada tipo de discurso); 4) nível da relação com os *textos*.

4. Características do gênero carta para *pen-pal*

Conforme dito anteriormente, nossa análise de cartas para *pen-pal* neste trabalho se restringe ao nível sociológico, que é o contexto de produção das cartas, e, no nível psicológico, à primeira camada do folhado textual de Bronckart (2003), ou seja, a infra-estrutural geral do texto.

4.1 O contexto de produção

O conjunto de cartas que estamos analisando foram produzidas ou recebidas por estudantes de uma mesma escola. Essas foram produzidas por estudantes brasileiros, norte-americanos e eslovacos, sendo os primeiros produtores e também os receptores das demais.

A escola brasileira que recebe as cartas é da rede municipal de ensino da cidade de Joinville, cidade que possui uma cidade irmã nos Estados Unidos da América, Cheseapeake, com a qual são desenvolvidos diversos projetos, sendo o de troca de cartas entre estudantes um deles.

A cidade eslovaca, Spisska Nova Ves, também tem ligações estreitas com Joinville, devido ao estabelecimento nesta localidade de uma unidade de uma

³ Para o ISD, texto é toda unidade de produção verbal contextualizada, que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário. É, portanto, a unidade comunicativa de nível superior, resultante de um conjunto de operações de linguagem (Bronckart, 1996a, in Machado, no prelo).

multinacional brasileira, com sede em Joinville, e da transferência de vários profissionais para lá.

A escola se localiza em bairro de classe média baixa/ baixa e o projeto foi iniciado neste estabelecimento no início de 2004, sendo esta uma das únicas escolas que tem conseguido manter o projeto que tem como maior dificuldade a diferença no calendário escolar das unidades envolvidas.

O professor é o responsável pelo projeto, cabendo a ele manter contato com as unidades estrangeiras e motivar os alunos para seu andamento, trabalhando com informações sobre os países envolvidos, levando e-mails recebidos dos professores e também estabelecendo com os alunos datas e prazos para entrega e envio das cartas.

Nas três escolas envolvidas, os professores têm se mostrado bastante preocupados com o projeto. Nos EUA, uma exposição sobre o Brasil foi montada para toda a escola e, na Eslováquia, um grupo de brasileiros foi até a escola e apresentou características sobre o Brasil, com destaque para Joinville. Essa foi uma maneira encontrada de motivar os alunos para o início do projeto.

No geral, os alunos produzem as cartas em ambiente escolar, ou em casa, com o prazo de entrega estipulado. Os emissores são, portanto, estudantes brasileiros, norte-americanos e eslovacos, com faixa etária entre 10 e 13 anos. Tanto os brasileiros quanto os eslovacos têm inglês como língua estrangeira e os norte-americanos como língua materna.

No geral, podemos dizer que os estudantes brasileiros se mostram bastante motivados com a idéia de trocarem cartas com colegas de outros países, para o desenvolvimento lingüístico, mas especialmente pelo conhecimento cultural que essa troca permite. É claro que há resistência por parte de alguns alunos, especialmente pela dificuldade lingüística, mas o sentimento mais perceptível entre os alunos brasileiros é de orgulho por estar trocando cartas com estudantes estrangeiros, enquanto os demais alunos da escola não estão tendo a mesma oportunidade. Isso faz com que tenham maior interesse pela língua também, pois é necessário desenvolver a capacidade lingüístico-discursiva para conseguirem se expressar melhor.

O objetivo da produção do texto é conhecer e fazer amizade com estudantes norte-americanos, com os quais poderão aprender a língua alvo e também trocar informações pessoais e culturais.

4.1.1 Conteúdo temático do texto

No caso de primeiras cartas para *pen-pal*, que estão sendo analisadas, o tema é quase que exclusivamente informações pessoais. Os agentes falam de si (nome, idade, cor/ esporte favorito, animal de estimação, nomes dos familiares, etc) e pedem para que o interlocutor fale sobre as mesmas coisas. Essa característica é observada nas cartas de todos os estudantes.

Bronckart (*op. cit*) define então a ação da linguagem num nível psicológico como “conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal”. Desse modo, descrevê-la significa identificar os valores atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto.

O autor também destaca o empréstimo do intertexto que ocorre quando o agente-produtor produz um texto. Ele não conhece, é óbvio, todos os gêneros, mas a partir de seu conhecimento deles é que escolhe o gênero mais apropriado à situação e adapta o que quer dizer a ele, contando com estilo próprio.

No caso das cartas analisadas, pudemos perceber que todas seguem certas características. Também pudemos perceber que algumas delas aparecem apenas em cartas de uma nacionalidade, o que pode ser índice de um fator cultural ou também da influência do professor, que procura colaborar com os alunos inevitavelmente.

Abaixo apresentamos um quadro resumo do contexto de produção, com os itens apontados por Bronckart (*op. Cit.*) como fundamentais:

Quadro 1: Contexto de produção de cartas para *pen-pal*

Situação de Produção	Carta para <i>pen-pal</i>
Autor	Crianças e Adolescentes inseridos em ambiente escolar
Destinatário	Crianças e adolescentes inseridos em ambiente escolar em outro país.
Objetivos	Conhecer pessoas de outras nacionalidades, conhecer novas culturas e desenvolver a capacidade lingüístico-discursiva
Conteúdo	Informações pessoais, como nome, idade, cor/ animal/ esporte favorito, informações sobre familiares.
Espaço social de produção	Escola ou residência
Momento histórico de produção	Ano de 2004/ 2005, fase escolar dos envolvidos.
Meio de veiculação	Cartas são entregues aos professores e enviadas por correio para os demais professores envolvidos.

4.2 A infra-estrutura textual

4.2.1 Plano global do texto

Tratando-se de carta para *pen-pal*, observamos a presença de saudação inicial, algumas informações pessoais e, no final, uma despedida com o nome do produtor. Um outro traço característico é a utilização de canetas coloridas e desenhos.

Ao examinar o plano geral das cartas para *pen-pal*, percebemos que a estrutura lingüística utilizada é bastante simples, reduzindo-se geralmente a construção de vários enunciados bastante similares, em busca de compartilhar informações pessoais.

Tanto a saudação inicial quanto a despedida são afetivas e simples e o texto como um todo é geralmente curto com, em média, 15 enunciados.

O quadro 2 apresenta as características das cartas para *pen-pal* analisadas e a quantidade de cartas de cada nacionalidade em que elas apareceram:

Quadro 2: Características das cartas para *penpal* analisadas

Característica		Cartas brasileiras	Cartas norte-americanas	Cartas eslovacas
Data	Início da carta	5	3	0
Saudação inicial	- Hello/ hi!	1	0	4
	- Dear penpal	0	4	0
	- Hello/ Hi, dear penpal	4	0	0
	- ø	0	0	1
Endereço da escola	No canto direito acima na folha	5	0	0

Endereço pessoal	- no final da carta;	0	0	5
	- ao longo da carta	0	2	0
Saudação final	- Sincerely	2	3	0
	- Love	0	0	2
	- Good bye	3	0	3
	- ø	0	2	3
Informações pessoais		5	5	5
Preferências		5	5	4
Informações sobre a família		4	2	4
Perguntas pessoais sobre o penpal	- Inseridas no corpo da carta	2	2	4
	- colocadas todas juntas no final da carta	0	1	0
Foto		1	0	2
Desenho/ papel de carta		4	2	4
Dêiticos (I/ you)		5	5	5
Tempo verbal presente	- presente	5	5	5
	- passado	0	0	2
Uso de meta-verbos		2 (would)	0	4 (would/ could)
Frases não declarativas	- Imperativas	0	4	1
	- Interrogativas	2	3	3
	- exclamativas	4	2	3

4.2.2 Tipos de discurso

Nossa análise nos permite dizer que o tipo de discurso predominante em todas as cartas é o interativo, pois o mundo discursivo em que se baseia está em conjunção com os parâmetros de uma interação que se desenvolve no mundo ordinário, como mostra o quadro 3:

Quadro 3: características do discurso interativo nas cartas

CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO INTERATIVO	EXEMPLOS
Dêiticos pessoais (I, you)	I have one brother and one sister. My favorite subject in school is English
Segmentos que remetem diretamente ao espaço da interação	I study at Valentim João da Rocha school. I live in a small village in Slovakia.
Unidades que remetem ao momento da interação	Most kids are still at school. August 11 th , 2004.
Monólogo escrito	Well, hi penpal! My name is Lyndsey Kyers and I'm 11 ½ years old.
Frases não declarativas (exclamativa, interrogativa e imperativa).	Hello, dear penpal! What's it like living in Brazil? Please, write back.

Predominância do tempo verbal presente	I like to play football.
Presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de 1ª. e 2ª. Pessoa do singular.	My name is Alfred Caple. I'm in the 5 th grade.

4.2.3. Tipos de seqüência

As cartas analisadas apresentam diferentes tipos de seqüência, como mostra o quadro 4:

Quadro 4: Seqüências tipológicas das cartas analisadas

Seqüências tipológicas de carta para <i>pen-pal</i>	Conteúdo	Exemplo	Cartas brasileiras	Cartas norte-americanas	Cartas eslovacas
Dialogal	- Saudação inicial	- Hello/ Hi! - Dear pen-pal - Hello/ Hi, dear pen-pal	1 0 4	1 4 0	4 0 0
	- saudação final	Sincerely Love Good bye	2 0 3	3 0 0	0 2 0
	- perguntas pessoais e sobre os familiares	What's your favorite sport?	3	3	4
Descritiva	- Data	August 11 th , 2004	5	3	0
	- Endereço da escola no canto direito acima na folha	- 7030, XV de novembro street. 89237-000 Joinville – Santa Catarina	5	0	0
	- Endereço pessoal no final da carta	- My address: Michaela Hankova Hniler 72 Spisska Nova Ves 05375 - Slovakia	0	0	5
	-Endereço pessoal ao longo da carta	- I live at 1201 Wes rd. Chesapeake V.A. 23323	0	2	0
Expositiva	- informações pessoais	My name is Alfred Caple I go to Grassfield Elementary	5	5	5
	- Preferências	It's nice living in Chesapeake	1	0	0

Narrativa	Informações sobre a rotina	We have school from January to December, it starts at 7:30 in the morning and ends at 11:45 in the morning.	1	1	2
-----------	----------------------------	---	---	---	---

4. Considerações finais

Neste artigo, fizemos uma análise de quinze primeiras cartas para pen-pal, escritas por estudantes de três países (Brasil, Estados Unidos e Eslováquia). Para isso, utilizamos os procedimentos de análise propostos por Bronckart (2003), nos restringindo a apresentar o contexto de produção (nível sociológico) e a infra-estrutural global, ou seja, os tipos de discurso e de seqüências das cartas. As análises revelam grandes semelhanças entre as cartas das diferentes nacionalidades tanto no que concerne o conteúdo quanto aos recursos lingüístico-discursivos.

Acreditamos ter contribuído para as pesquisas preocupadas com descrição de gêneros, especialmente voltadas para o ensino já que a compreensão do funcionamento da linguagem em cartas para *pen-pals* possibilita a preparação de atividades didáticas coerentes e produtivas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso: problemática e definição. In: _____ *Estética da criação verbal*. 3ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucenas, 2003, p. 208-216.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília : MEC/SEF, 120p.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo*; trad. Anna Raquel Machado, Pérciles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- BUNZEN, Clecio. Cartas pessoais nos manuais escolares: letramento escolar? *Intercâmbio*, São Paulo, vol. 8, 2004, p.1-8.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.) *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Fundação Araucária, 2004.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexes e ensino*. Palmas: Kaygangue, 2005.
- MACHADO, Anna Raquel. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: BONINI, A.; MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros sob diversas perspectivas*, (prelo).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e, E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucena, 2004, p. 68 – 90.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, cap. 1, p. 19-36.

NARDI, Nadia Lúcia; FONTANA, Nauria. Niños productores de textos: módulo de aprendizaje ‘cartas’. *Revista de Letras, Pernambuco – Ceará*, nº 25 – vol.1/2 – jan./dez. 2003, p. 99-102.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, nº 11, 1999, p. 5-16.

A presença de textos da esfera da propaganda no Livro didático de Língua Portuguesa

SUELI DA COSTA

Rua: Sandra Regina Alves Barbosa, nº 15; Jardim Santo Antônio

Cidade: Osasco/SP; CEP: 06152.150

Doutoranda: Lingüística Aplicada ao Ensino da Linguagem - LAEL – PUC/SP

***A PRESENÇA DE TEXTOS DA ESFERA DA PROPAGANDA EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA***

Sueli da Costa¹

Este artigo tem como objetivo principal discorrer sobre a relevância dos gêneros da esfera da propaganda (GEP) nos livros didáticos de língua portuguesa (LDP), dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Examinaremos, primeiramente, os resultados de um levantamento quantitativo concernente aos referidos gêneros nas coleções que integram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2002) e, em seguida, faremos uma reflexão sobre os modos de abordagem desses gêneros, a partir de uma coleção.

The aim of this article is to discuss about the importance of the advertisements as a gender in Portuguese didactic books for elementary school. First of all, we will analyse the results of a quantitative research to identify these texts in the books of Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2002). Then, we will reflect on how these genders are considered in a specific book collection.

1. Dos gêneros

A importância de uma abordagem do ensino-aprendizagem de língua a partir do estudo de gêneros, com base nas concepções de Bakhtin (1929; 1934 – 35/1975), tem se mostrado, de um lado, pelas orientações dos documentos curriculares oficiais, sobretudo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que chamam a atenção para a necessidade de se contemplar os gêneros nas atividades de ensino de língua. De outro lado, pelo crescente interesse por parte de pesquisadores e de teóricos, que buscam descrever e explicar as possibilidades de trabalho com os gêneros no contexto escolar².

Com o intuito de se mostrar coerente às orientações dos documentos oficiais, os livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDP) têm considerado ou, ao menos, mencionado

¹ Doutoranda em Lingüística Aplicada (LAEL) – PUC/SP;
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

² Ver Marcuschi (2005); Dolz e Schneuwly (2004) e Rojo (2002).

uma abordagem dos gêneros como objeto de ensino³. Parece-nos que tal fato seria, também, conseqüência do impacto da avaliação à qual são submetidos os LD, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que toma por base as orientações dos PCN, como explicita, já na introdução, o Guia FNDE (2003:03):

Esse exame baseou-se, por um lado, nos objetivos de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, inclusive nas Recomendações que figuram nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa - 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (...)

Desse modo, é compreensível o interesse por parte dos pesquisadores (e docentes de língua) em estudar o tratamento dado aos gêneros pelos LDP. A exemplo disso, Barros-Mendes⁴ e Padilha⁵ propõem, respectivamente, estudos acerca dos gêneros orais e gêneros poéticos nos LDP do Ensino Fundamental. Assim, o presente artigo, em consonância com essas pesquisas, se propõe a realizar uma breve reflexão sobre a presença dos gêneros da esfera da propaganda em LDP, dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

Cabe lembrar que os textos propagandísticos recebem especial atenção dos documentos oficiais, pois tanto os PCN de Língua Portuguesa quanto os Temas Transversais levam em conta a publicidade/propaganda no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos abordados nos 3º e 4º ciclos.

Os PCN de Língua Portuguesa inserem a publicidade/propaganda⁶ no grupo (sugerido) de gêneros privilegiados nas "práticas de escuta e leitura de textos". Este documento, que toma o texto como "unidade básica de ensino" e o gênero como objeto de ensino, chama a atenção para a diversidade de gêneros e para a necessidade de seleção ou agrupamento destes, com vistas à realização de práticas escolares. A seleção sugerida leva em

³ A exemplo de um estudo sobre gêneros discursivos e livros didáticos, realizado por Lopes - Rossi (2003) e como, ainda, mostra o presente artigo, à página 07.

⁴ Em prep.

⁵ Em prep.

⁶ O documento não apresenta distinção entre propaganda e publicidade. No entanto, esclarecemos que, neste artigo, usaremos o termo esfera da propaganda que, do nosso ponto de vista, compreende tanto os textos publicitários - com finalidade comercial - como os propagandísticos - que visam a adesão do interlocutor e não necessariamente a venda de um serviço ou produto.

conta os gêneros “cujo domínio é fundamental para a efetiva participação social” e também a relevância de sua circulação social.(cf. Brasil/MEC/SEF, 1998: 53). É inegável que a compreensão da organização dos enunciados da esfera propagandística é de significativa importância para o aprendiz, que faz parte de uma sociedade cujos valores são cristalizados e criados, também, pela linguagem sedutora presente nos diversos tipos de anúncios.

Em harmonia com os PCN de Língua Portuguesa, os Temas Transversais - reiterando a idéia de a escola deve “ensinar”, além dos conteúdos específicos de cada disciplina, atitudes e valores – sugerem a abordagem da publicidade/propaganda no tema denominado *Trabalho e Consumo*.

Assim, com a finalidade de verificar a importância dos textos da esfera da propaganda, o presente artigo, partindo de um levantamento (preliminar) de caráter quantitativo dos LDP que constituem o PNLD/2002, pretende responder as seguintes questões:

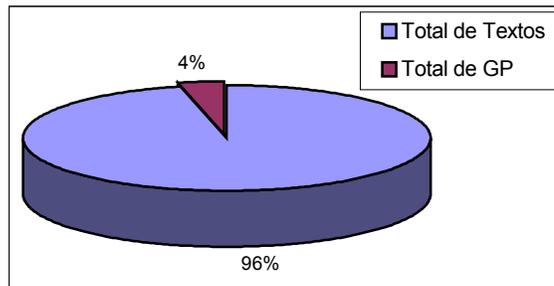
- No que se refere à quantidade, os textos propagandísticos (gêneros da esfera da Propaganda) aparecem significativamente nos LDP?
- No que se refere aos modos de abordagem, esses gêneros são tomados como objeto de ensino no plano da obra (manual do professor)? Quais atividades são propostas a partir de tais textos? Elas seguem as orientações dos PCN?

2. Das coleções

O gráfico abaixo permite a observar a quantidade de textos da esfera da propaganda com relação aos demais gêneros presentes nas trinta e cinco coleções⁷ recomendadas pelo PNLD/2002.

7. Este artigo conta com os dados do Projeto de Pesquisa CNPq, intitulado “O Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, Perfil e circulação” (IEL/ UNICAMP; CEALE / FMG – LAEL- PUC / SP).

Gráfico 1
GÊNEROS DA ESFERA DA PROPAGANDA (GEP) x OUTROS GÊNEROS

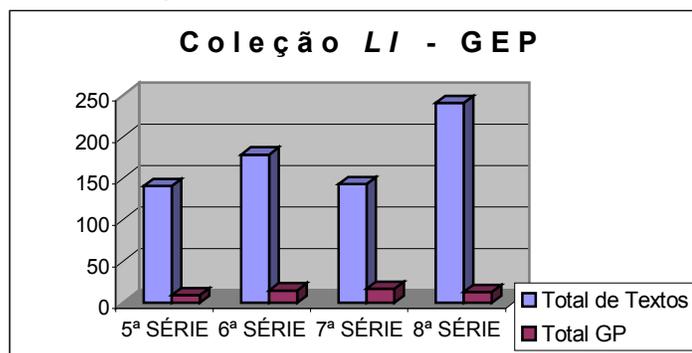


Ressaltamos que os GEP foram encontrados em trinta e uma (31) das trinta e cinco (35) coleções. Isso indica, juntamente com dados acima, que tais gêneros são freqüentes LDP. Assim, quanto à presença, é possível dizer que as coleções seguem as orientações dos documentos curriculares oficiais. Evidentemente, apenas a constatação da presença significativa não responde às questões referentes ao tratamento dado ao GEP. Desse modo, considerando-se a inviabilidade de analisar as trinta e cinco coleções, selecionamos para o presente artigo apenas uma coleção, a partir da qual analisaremos de que maneira os referidos gêneros são abordados.

A coleção escolhida, a qual optamos em denominar pela sigla *LI*, apresenta um total de 704 textos, dentre eles, 54 são GEP, ou seja, aproximadamente 7.5%. Isso indica que *LI* apresenta uma quantidade de gêneros da esfera da propaganda bastante expressiva e acima da média (4%) apresentada pelo gráfico 1.

O gráfico abaixo indica a distribuição de GEP nas séries da coleção.

Gráfico 2
DISTRIBUIÇÃO DE GEP POR SÉRIE EM *LI*:



Embora presente em toda a coleção, os GEP são mais numerosos nas 6ª e 7ª séries, sendo que esta apresenta 143 textos (diversos gêneros), dos quais 17 pertencem à esfera da

propaganda e aquela apresenta 179 textos, entre os quais 15 GEP. Notamos, ainda, que não há diversidade com relação aos exemplares de gêneros na coleção, isto é, tanto as publicidades, que são predominantes, quanto as propagandas são representadas por apenas um modelo de anúncio impresso, não havendo exemplares de panfletos, cartazes, *out doors*, etc. Não apontamos aqui para a necessidade de uma abordagem em progressão, que segundo Schneuwly e Dolz (2004: 57) “a própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impede-nos, pois, de toma-los como unidade de base para pensarmos uma progressão”.

Não obstante, entendemos que a diversidade de modelos possibilitaria maior apreensão das particularidades das práticas (sociais) de linguagem que constituem os textos da esfera da propaganda, uma vez que um *out door*, por exemplo, apresenta uma situação de circulação (normalmente, ao ar livre) diferente de um anúncio publicado em revistas. Evidentemente, para que tal apreensão ocorra é necessário, primeiramente, que o LDP forneça os créditos ou referências acerca dos GEP, pois apenas a exposição destes não seria suficiente para diferenciá-los.

Com interesse em examinar de modo mais acurado como *LI* trata os GEP, selecionamos para a presente ocasião os livros didáticos que iniciam fases especialmente importantes no Ensino Fundamental, isto é, a 5ª e a 7ª séries, referentes aos 3º e 4º ciclos, respectivamente.

O manual do professor de *LI* expõe que as referidas séries, assim como a 6ª e a 7ª, estão organizadas em Módulos Temáticos, que levam em conta os Temas Transversais (*Saúde, Trabalho e Consumo, Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Meio Ambiente*). Observa-se que o manual toma os GEP como objeto de ensino, uma vez que estes são citados no sumário e recebem orientações de trabalho. Além disso, ambas as séries dedicam um de seus respectivos módulos ao estudo do que é denominado publicidade.

O LDP da 5ª série é organizado em doze módulos, sendo que em três deles (módulos 9, 10 e 11) há presença de textos da esfera da propaganda. Vamos nos ater, aqui, ao Módulo 10, dedicado à publicidade.

Esse Módulo é composto por 14 textos, entre os quais, tiras, fábula e os GEP, que são representados por sete anúncios. Verifica-se, logo na página de abertura, uma preocupação em chamar a atenção do aluno para a publicidade, pois a tira que faz a abertura do Módulo aborda esse assunto; em seguida aparecem, na ordem, uma pergunta "Você sabe o que é publicidade?"; um trecho que faz referência ao consumo de cigarro, que acompanha, normalmente, ou as peças publicitárias ou é inscrito na embalagem do produto e, por fim, o aluno é incentivado a ler uma fábula ("A lebre e a tartaruga") e a observar de que maneira tal texto "foi aproveitado em um texto publicitário" .

A referida publicidade, sobre a *Editora Abril* (em anexo), compõe uma das seções de leitura, onde são propostas questões que acionam apenas capacidades cognitivas, tais como ativação de conhecimento de mundo, inferências global e local e, notadamente, questões de localização de informações. Apesar da página inicial do Módulo 10 acenar para uma proposta voltada às capacidades de apreciação e de réplica, por meio de uma leitura intertextual, constata-se que tal idéia não se realiza nas atividades de leitura, em que a questão "O que permite que esse texto publicitário faça referência à fábula da lebre e da tartaruga sem recontá-la?" não é suficiente para que o leitor/aluno se coloque em posição de diálogo ou realize uma leitura crítica com relação à publicidade apresentada.

Seguida às atividades voltadas à leitura, a seção de produção é iniciada por uma breve explicitação acerca do "Texto Publicitário". No caso, vemos de maneira bastante positiva o fato de serem apresentadas não só algumas informações acerca da estrutura composicional do anúncio impresso (slogan, marca...), mas também algumas informações sobre sua finalidade de produção. No entanto, lamentamos que por se tratar de uma breve e, portanto, superficial explanação acerca da publicidade, esta acabe por ser apresentada de forma redutora ou mesmo estereotipada, levando o aluno a entendê-la apenas como um texto que se "destina a convencer os leitores assumir determinado comportamento".

Parece-nos que essa "pressa" em rotular a propaganda/publicidade como um lugar do mero convencimento deixa em segundo plano, de um lado, o trabalho criativo com a linguagem

que constitui, no mais das vezes, os GEP. De outro lado, esta visão acaba por desconsiderar, também, o que bem lembram os Temas Transversais acerca da publicidade:

Mais do que uma simples forma de divulgar um produto ou serviço para torná-lo conhecido do público e, portanto, vendável. Além de produtos e serviços, por meio da publicidade, divulgam-se estilos de vida, padrões de beleza e comportamento que traduzem determinados **valores e expectativas**. Formadora, portanto de modelos, novas necessidades e hábitos de consumo, cumpre um papel relevante na sociedade contemporânea, relacionando-se às características atuais do modelo econômico e às novas possibilidades e recursos dos meios de comunicação. (Brasil/MEC/ SEF, 1998: 392)

Chamamos a atenção para o fato de que é preciso maior acuidade, especialmente por parte do pesquisador interessado no ensino-aprendizagem de língua, ao realizar uma abordagem dos gêneros da esfera da propaganda, de modo que não se reproduza uma leitura/apreensão simplista destes. Voltando à seção de produção, assinalamos que, com referência ao Módulo 10, o manual do professor orienta para a produção de “textos persuasivos”, mais especificamente o texto publicitário e que “seria interessante o professor promover uma avaliação entre o que é anunciado e o que é verdadeiramente vendido”. Mais uma vez, uma idéia inadequada, em nosso entender, acerca do texto publicitário, pois é insinuado que este veicula, em princípio, algo falso. Já atividade de produção propõe uma atividade partindo de uma situação concreta de uma situação concreta/real, dado que sugere a produção de um texto publicitário, a partir da venda de um jogo criado para uma atividade realizada num Módulo anterior (Módulo 8). Embora a finalidade da atividade de produção seja mencionada, “convencer um dos colegas a comprar o jogo”, as questões relacionadas aos dois Temas Transversais - Consumo e Ética - citados como temas do Módulo 10, são deixadas de lado nesta proposta de atividade.

Com relação ao **LDP da 7ª série**, notamos que este é organizado em 10 módulos temáticos, dois a menos que o da 5ª série, porém, com maior frequência de GEP. O livro apresenta ao todo 143 textos, dos quais 17 são pertencentes à esfera da propaganda e estão presentes em 7 módulos (1, 3, 4, 6, 8, 9 e 10). Como no caso da 5ª série, as denominadas publicidades são tomadas como objeto de ensino pelo manual do professor, são mencionadas no sumário e é dedicado a elas um módulo temático.

O Módulo dedicado à publicidade é o de número 10 e, como orienta o manual do professor, propõe a abordagem dos Temas Transversais *Ética, Trabalho e Consumo*. Esse Módulo é composto por 18 textos, entre eles os jornalísticos, os poéticos, as tiras e há, especificamente, 3 textos pertencentes à esfera da propaganda. A página inicial, como no caso da 5ª série, traz uma tira que aborda o assunto consumo/consumismo. O direcionamento para a questão do consumo é frisado por meio de algumas perguntas ao aluno, entre elas: "Qual a importância de consumir para você?" Em seguida, há uma orientação sobre finalidade da leitura dos textos publicitários que sucedem a página inicial: "Os textos deste módulo vão ajudá-lo(a) a refletir sobre essa questão".

Depois desses encaminhamentos, é apresentada uma publicidade sobre as camisetas "Angel" (em anexo). Esta aparece em uma seção de leitura que propõe questões que acionam diferentes capacidades leitoras e, diferente do caso da 5ª série, tais questões não enfatizam as capacidades cognitivas. Observa-se que há um interesse em orientar gradualmente a leitura, partindo das questões de localização para as de interação (leitor/texto). Em seguida, chama-se a atenção para alguns aspectos discursivos dessa publicidade, tais como o questionamento sobre produção de efeito de sentido por meio da expressão "cesta básica", o uso/finalidade da ilustração/imagem.

Outro aspecto que se mostra interessante com relação ao modo de abordagem dos GEP neste módulo diz respeito "ao diálogo" que é proposto entre estes com a esfera jornalística, por exemplo. Isso porque, ainda nas seções de leitura, são apresentados textos que tematizam a questão do consumo, como indicam alguns de seus respectivos títulos: "Consumir é nosso verbo predileto"; "Jovens vivem o capitalismo sem culpa"; "Felicidade *versus* satisfação das necessidades". Verifica-se, ainda, que embora com pouca frequência, existem algumas questões (nas seções de leitura) que propõem uma leitura intertextual, pondo em relação os gêneros publicitários e os jornalísticos. Entre tais questões, destacamos: "Relacione o conteúdo do texto com o da página 182 (Texto Redecard). Pode-se estabelecer uma relação de causa e consequência entre eles?"

Observamos que tanto a 5ª como a 7ª série prioriza as seções de leitura para o

trabalho com os GEP, divergindo, assim, do perfil da coleção, que nos quatro volumes, com relação localização/estudo desses gêneros, prioriza as seções do que denominamos análise lingüística. Tal fato nos leva a crer que há em *LI* já uma intencionalidade de ir além das “tradicionais” atividades de exploração gramatical dos textos, ao menos no que toca à publicidade/propaganda. No entanto, observamos que essa coleção não apresenta, seja no manual do professor, seja nas atividades propostas, um aprofundamento/ampliação do estudo acerca dos GEP, como seria desejável, com relação à presença destes nas duas séries iniciadoras de ciclos.

Constatamos, por fim, por meio dessa breve reflexão, que os GEP correspondem a uma parcela (quantitativa) significativa, presente nos LDP. entretanto, os dados e considerações expostos acima não permitem dizer que as orientações dos documentos oficiais sejam, plenamente, seguidas, sobretudo, no que se refere à reflexão acerca de valores, estilo de vida veiculados pelos GEP. Em síntese, não se observou um tratamento adequado a esses gêneros, uma vez que em *LI* não há - além das fontes/referências dos anúncios - entre outros, propostas ou orientações que possibilitem entendê-los na sua particularidade, enquanto prática social de linguagem, com finalidades, situação de produção e de circulação particulares.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1934 – 35/1975) *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance*. São Paulo, Hucitec/UNESP, 1999.
- _____. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec. 1999.
- BARROS – MENDES, A. N. (em prep.) *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos: Algumas reflexões*. Tese de Doutorado, LAEL/PUC – SP.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY(2004) *Gêneros orais escritos na escola*. São Paulo, Mercado das Letras.
- MARCUSCHI, L. M. (2005) “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”. In: Karkowski, A.; Gaydeczka, B. e Brito, S. K. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas, Kaygangue.
- PADILHA, S. J. (em prep.) *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental: uma abordagem enunciativo - discursiva*. Tese de Doutorado, LAEL/PUC –SP.
- ROJO, R. H. R. (2002) “Modos de transposição didática dos PCNs às praticas de sala de aula: Progressão curricular e projetos”. In: Rojo, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de Aula. Praticando os PCNs*, São Paulo, Mercado das Letras.
- SEF (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*, Brasília, MEC/SEF.
- SEF (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais*, Brasília, MEC / SEF.

MAGAZINES FEMININOS TELEVISIVOS: UM FORMATO HÍBRIDO DE PUBLI-INFO-TRETENIMENTO

*Najara Ferrari Pinheiro*¹

Resumo: Os textos midiáticos têm sido foco de estudo em diferentes áreas, dentre elas pode-se destacar a de Lingüística Aplicada e de Ciências da Comunicação, destacando-se, para fundamentar este trabalho a Análise Crítica do Discurso (ACD), a Análise de Gêneros e a Teoria Social da Mídia. Nesta investigação, discute-se a organização dos magazines femininos veiculados pelas redes de televisão aberta, partindo do pressuposto de que as produções na mídia contemporâneas estão sendo colonizadas pela publicidade (Fairclough, 1992; 2001). A análise, com base nos fundamentos da ACD, focaliza os programas DIA DIA COM OLGA BONGIOVANNI (Rede Bandeirantes), MAIS VOCÊ (Rede Globo) e NOTE e ANOTE (Rede Record)² como produções televisivas organizadas prioritariamente pela lógica do mercado (consumo), marcadas pela veiculação de ações de *merchandisig*. A pesquisa revela que a inserção das ações de *merchandising* no espaço dos magazines é constitutiva desses programas, um formato híbrido de publicidade, informação e entretenimento (publi-info-tretenimento).

1 Considerações Iniciais

Dentre as várias possibilidades de entrada para a análise de textos televisivos encontram-se os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), a qual tem Norman Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001) como um dos principais representantes. Considerando-se esse um modo de olhar os textos aqui investigados, propõe-se a discussão sobre os programas femininos televisivos³ partindo da afirmação de que a lógica do consumo, ou seja, a lógica do mercado os preside e se torna constitutiva dessas produções. Em vista disso, torna-se produtivo buscar o apoio em teóricos da ACD, agregando a esses fundamentos os pressupostos da Teoria Social (da mídia e do discurso), e da Análise de Gêneros para discutir a organização dos magazines femininos televisivos que engendram na sua constituição, de modo [quase] indistinto, a publicidade, a informação e o entretenimento. Esses gêneros, que estão imbricados pelo e ao sistema técnico do texto televisivo, se apresentam de modo ímpar na produção de programas

¹Atualmente é professora adjunto do Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul (UCS). najaraftp@terra.com.br

² Desde setembro de 2005, Mais Você é o único programa que permanece no ar com o mesmo nome e formato. Os outros dois, com pequenas variações em relação ao formato dos programas Note e Anote e Dia Dia, foram substituídos pelos programas Hoje Em Dia (Rede Record) e Bem Família (Rede Bandeirantes).

³Também denominados magazines femininos ou revistas eletrônicas. Essa denominação provém dos primórdios da televisão, quando se começou a utilizar as fórmulas consagradas pelas revistas impressas, para veicular programas destinados ao público feminino, no que se refere às temáticas abordadas, mantendo ainda um formato similar ao utilizado pelo rádio, em que a telespectadora pode ocupar-se dos afazeres domésticos e apenas ouvir o áudio, pois a imagem raramente é imprescindível (Buitoni, 1990).

femininos tais como **Dia Dia com Olga Bongiovanni** da Rede Bandeirantes, **Mais Você** da Rede Globo e **Note e Anote** da Rede Record⁴, analisados neste trabalho.

Partindo, pois, do pressuposto de que os magazines femininos são presididos pela lógica do consumo, a investigação na proposição de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003) de que a publicidade está colonizando todas as ordens do discurso, inclusive a ordem do discurso midiático. Segundo o autor, há uma série de domínios cujas ordens de discurso são colonizadas pelo gênero publicitário. Considerando-se tal perspectiva para analisar a organização dos magazines femininos, pode-se sugerir que a lógica econômica ou a lógica do consumo, manifesta na forma de ações de *merchandising*, é a que os constitui.

Diante dos fundamentos que se elegem para a investigação e para a desconstrução dos magazines femininos, pode-se evidenciar um ponto de encontro, um ponto em que os textos-programa do tipo magazines femininos televisivos e outras organizações sustentadas pela relação consumo-entretenimento, como os *shopping centers* se aproximam e interconectam: a marketização de seus espaços.. O que se observa nas produções midiáticas é que o caráter colonizador da publicidade, através da lógica do consumo, apesar de perpassar todas as instâncias da mídia e ser marcadamente a lógica da TV, se revela mais fortemente em produções como as dos programas femininos.

A marquetização fica evidente quando se observam, de modo mais acurado, as inserções de textos publicitários, principalmente, na forma de ações de *merchandising*. Nas pesquisas sobre o discurso em que considera o meio impresso, Fairclough (2001:258) afirma que "a publicidade contemporânea de mercadoria consiste tipicamente de um misto de linguagem e imagens visuais, e a tendência atual é que as imagens se tornem mais evidentes. Em parte, isso se harmoniza com os desenvolvimentos tecnológicos na televisão e na editoração." No entanto, como está-se discutindo um produto televisivo, procura-se observar a preocupação de Machado (2000:71) ao enfatizar que a televisão é um meio bem pouco 'visual', fundando sua produção no discurso oral. Essa supremacia do oral fica mais evidente nos programas-magazines.

Essa relação entre o visual e o oral, aspecto que obscurece a tradicional distinção entre a TV e o rádio deve ser revista, já que a TV não se organiza tanto pela imagem. À medida que se observam os produtos televisuais contemporâneos, nota-se que eles enfatizam a oralidade e utilizam, na sua organização, uma mescla bastante interessante das linguagens visual (imagem), sonora (sons) e verbal (texto escrito). Por natureza, os programas magazines femininos televisuais

⁴ Como não pretendo enfatizar aspectos particulares de grau de importância, ou fazer distinção, entre duração, audiência ou abrangência dos programas, sigo o critério de ordem alfabética para citar os magazines analisados.

revelam que nesses textos, em especial, há supremacia da linguagem sonora⁵. Essa supremacia do sonoro sobre o visual e o verbal tem razões que se articulam com o modo de consumir tais produtos, de 'assistir' a esses programas. Tais programas não são produzidos para serem vistos, eles não exigem um ritual de 'concentração' como um *talk show* ou uma telenovela, pois até sua inserção na grade de programação já predispõe a isso.

O texto sonoro, nessa perspectiva, se sobrepõe porque além de ser um recurso para manter o interesse da audiência, pode ser recebido e fazer sentido independente do modo e do lugar no qual se encontra o telespectador e da atividade que este realize enquanto consome/assiste/ouve a determinados programas. As possibilidades de variações oferecidas pela linguagem sonora são ínfimas e se definem em seus mais diferentes níveis de expressões. Assim, uma mesma palavra, como "obrigado", pode numa entrevista significar apenas agradecimento, em outra o término de um tópico ou até mesmo uma despedida.

Observando-se a relação entre as linguagens, nota-se que a sonora é a que mais se sobressai nos magazines femininos televisivos. Considerando-se, então, a supremacia do oral, pode-se sugerir que, nesses programas, a linguagem sonora tem uma função constitutiva enquanto que as linguagens visual e verbal exercem funções auxiliares⁶. Nos magazines, os quadros de saúde comprovam essa supremacia do oral, já os quadros de culinária são exemplos da sobreposição e complementariedade das linguagens, ou seja, da repetição do texto sonoro também nas outras duas modalidades, a visual e a verbal. Nestes quadros, a redundância na informação parece ter muito mais um objetivo didático do que de saturação, visto que elas auxiliam e se somam à explicação oralizada desde a demonstração do passo a passo e do modo de fazer até a preparação final de um determinado prato.

Nas ações de *merchandising*, mais que mostrar o produto, o que importa é enfatizar suas qualidades e, para enfatizar tais qualificações, a presença e a voz dos atores e dos promotores de venda do produto por si só não bastam, há que se agregar a esse "falar", a essa promoção a imagem, o valor da personalidade. Agregar aqui significa, muitas vezes, colar a imagem da apresentadora à imagem do produto, em outras é necessário seu testemunho. Assim, se pode antecipar que as ações de *merchandising*, como propagandas explícitas ou subliminar, mais que a informação e o entretenimento, são constitutivas de tais programas.

Tal perspectiva permite afirmar que, mesmo se definindo como programas informativos, os magazines televisivos são textos colonizados pelo discurso

⁵ A linguagem sonora diz respeito a todos os sons que fazem parte de um programa, como por exemplo a música, a fala e os barulhos.

⁶ Utilizo aqui a noção de caráter constitutivo ou auxiliar da linguagem relacionando o papel que a linguagem desempenha em um determinado contexto, considerando-se, para isso, o processo, o meio e o canal. Sobre o assunto ver mais em Halliday e Hasan (1985).

publicitário, um “discurso ‘estratégico por excelência’”⁷ (Fairclough, 2001:259), visto que constrói imagens em um sentido distinto do original. De certa maneira remete ao que tenho denominado “travestido”, ao modo de apresentar o discurso publicitário, a promoção e a venda travestidos de informação e de entretenimento. O que se observa aqui e que é destacado por Fairclough (2001:259) é que as condições de mercado contemporâneas requerem que as empresas comercializem produtos bem semelhantes (e a TV como uma empresa também). No entanto, para se estabelecer nesse mercado os produtos têm de aparecer como diferentes e suas identidades têm de ser construídas. Para construir a imagem do produto, do consumidor, os produtores elaboram um discurso permeado de estratégias, no qual desenham e projetam um estilo de vida, uma comunidade e um produto com vantagens e ganhos idealizados. Assim a publicidade constrói e simula o mundo ideal.

Nessa perspectiva, mais que informar e entreter, os magazines têm uma função primeira: a de publicizar e vender. Assim, determinam sua identidade e seu estilo, pautando seus conteúdos através da composição híbrida fundada no tripé publicidade-informação-entretenimento e na definição de normas do que pode ser visto, pensado, dito, feito, lido, explorado, ignorado e produzido. São, portanto, produções que versam, fundamentalmente, sobre a maneira de ser mulher e sobre os problemas de ser mulher (Caldas-Coulthard & Coulthard, 1996). O que se destaca é que desde sua origem, os magazines femininos são apresentados como guias para sua audiência, como manuais de aconselhamento que ensinam como as mulheres devem ser e/ou se comportar.

Dessa forma, não é estranho o modo como as ações de *merchandising*, principalmente, as de produtos que dizem respeito ao “universo feminino” e ao cenário inscrito aos tradicionais papéis definidos para as mulheres (esposa, mãe, dona-de-casa), sejam ali inseridas. Publicizam-se cremes, panelas, remédios, produtos emagrecedores, alimentos, esponja de aço, detergente, sabão em pó e eletrodomésticos (esses mais em ações subliminares que em ações explícitas). Vendem-se máquinas para produzir fraldas, bijuterias, camisetas (o ganho fácil). E assim como esses, muitos outros.

⁷ Fairclough (2001) utiliza o termo ‘estratégico’, conforme a concepção de Habermas, para assinalar a distinção entre linguagem estratégica e comunicativa. Para Fairclough é uma questão de construir imagens noutra sentido, ou seja, um modo de apresentar publicamente as pessoas, as organizações e as mercadorias e a construção de identidades ou personalidades para elas.

2 Programas híbridos: a mescla de publi-info-tretenimento

Retomando o foco dessa discussão e enfatizando a idéia de que os magazines femininos são colonizados pelo discurso publicitário e orientados pela marquetização do discurso, na forma de lógica do consumo ou de mercado, proponho a ampliação do termo *info-tainment* para publi-info-tainment. Esses programas, dirigidos prioritariamente ao público feminino, são híbridos de publicidade, informação e entretenimento, adotam esse formato fundamental para uma produção que tem na publicidade sua ancoragem e sua sustentação. Esse é um dos aspectos que permite afirmar que também não é acidental o espaço que ocupam na grade de programação das emissoras: durante a manhã (variando entre as 8 horas e as 12 horas), de segunda a sexta-feira.

O caráter mercadológico que orienta a televisão é também o que possibilita relacionar os magazines femininos como produto e, nesse sentido, tornam-se produtos que vendem produtos. São, portanto, textos que evidenciam muito mais a lógica do mercado nas produções midiáticas e as relações de poder do mercado na sua constituição. Daí pensar que expressam, inclusive pela sua organização textual básica, o modo pelo qual essa lógica (do mercado ou do consumo) interfere nas produções midiáticas (através dos anunciantes, por exemplo) e pelo qual reforça e é reforçada pelas estruturas socioeconômicas que movimentam a sociedade.

2.1 As ações de *merchandising* nos programas femininos

Conforme já sugerido, as ações de *merchandising* constituem o publi (publi-info-tretenimento) na organização desses programas e na construção de um texto híbrido que mescla publicidade, informação e entretenimento.

Entenda-se ações de *merchandising* como “as menções ou aparições de produtos, serviços ou marcas de forma aparentemente casual, em programas de televisão ou de rádio [...]” (Pinho, 2001:80). Essa é uma estratégia que tem o propósito de difundir o uso do produto, fortalecendo a sua imagem, de explorar o testemunho, beneficiando-se da associação do produto ou serviço com o ator e apresentador, de introduzir o uso do produto no cotidiano das pessoas e ampliar o número de impactos no público, fortalecendo a lembrança da marca (Pinho, 2000:80).

As ações de *merchandising* são inseridas durante o programa em diferentes formatos podendo ser de dois tipos: *merchandising* e *merchandising* social. Ao primeiro pertencem as “menções ou aparições de um produto, serviço ou marca, de forma não ostensiva e aparentemente casual em um programa de TV ou de rádio, filme cinematográfico, espetáculo teatral, fotonovela, etc” (Rabaça; Barbosa, 2001:

483). Ao segundo, “as mensagens de cunho social, inseridas em cenas de determinados programas de TV e rádio, sem caráter comercial ou político” (Rabaça; Barbosa, 2001: 483). O *merchandising* social é um recurso utilizado principalmente em telenovelas. Surgiu em 1969, nas telenovelas da Rede Globo, mas atualmente é um “instrumento de responsabilidade social adotado pela emissora” (Rabaça; Barbosa, 2001: 483). Esse tipo de *merchandising* é comum aos magazines femininos e, nesses programas, reveste-se de informação e de prestação de serviços.

Na constituição dos programas-magazines, o *merchandising* (de caráter comercial) é exibido em formatos distintos. Uma caracterização dos formatos das ações de *merchandising*, apesar de comercial e estabelecida por uma Rede de televisão, a do SBT, torna-se produtiva e esclarecedora para este trabalho. O SBT apresenta uma classificação em formatos que são utilizados aqui como critérios para discutir a inserção do *merchandising* nos programas investigados. Essa classificação contribui para a caracterização do modo de inserção da publicidade nos magazines. De acordo com essa divisão, as ações podem ser identificadas como:

a. Ação integrada

Menção, mais focalização no produto, mais possível situação de consumo, inserindo o produto/serviço no contexto do programa.

b. Testemunhal

Menção, mais focalização do produto onde o personagem/apresentador(a) avaliza o produto/serviço.

c. Comercial chamado

O personagem/apresentador(a) chamará a atenção da telespectadora para o comercial de 30” que será exibido logo a seguir. O logotipo do programa será inserido no canto do vídeo durante a exibição.

d. Estímulo visual

Focalização na marca/produto integrada ao cenário do programa.

e. Espaço duplo

Ação integrada mais um comercial de 30’, exibido na primeira posição do intervalo comercial.

Considerando os diferentes formatos de ações de *merchandising* identificados nos programas analisados, essa proposta, para fins comerciais apresentada pelo SBT, parece ser a classificação mais adequada para determinar o modo como a publicidade é incluída nos magazines e, a forma pela qual delinea o formato dos programas, aliando a inserção de ações de *merchandising* ao conteúdo editorial. Outros formatos inseridos esporadicamente podem ser utilizados, no entanto como

são menos freqüentes não se tornam um padrão e, por tal razão adaptam-se a conteúdos e situações específicas.

Nesses programas, o discurso publicitário imbrica-se de tal forma ao conteúdo editorial que é (quase) impossível identificar o texto publicitário como uma ação de *merchandising* e seus limites com a matéria editorial.

Um exemplo disso é a participação da 'Ultrafarma' (empresa farmacêutica) em um das exposições do **Note e Anote**. Nesse caso, o *merchandising* é fruto de uma ação integrada ao conteúdo editorial, distinta da caracterizada na classificação do SBT. A publicidade da empresa é incluída no programa como uma entrevista Na perspectiva de Calazans (1992:74), essa é uma modalidade de ação especial, a qual "integra o produto ostensivamente à narrativa". O anunciante oferece seus produtos e serviços como voluntário em uma ação social. A doação de medicamentos mascara, assim, o objetivo primeiro de sua inclusão no programa desse dia, a publicização dos seus serviços..

Distinta desse modo e mais regular está a inserção do *merchandising* no desenvolvimento dos programas e nos comerciais entre os blocos de programa. Pode-se definir duas formas distintas que predominam na veiculação da publicidade: (1) uma explícita, representada pela publicidade veiculada nos intervalos comerciais ou em ações de *merchandising* do tipo testemunhal, comercial chamado entre outras; (2) outra encoberta ou subliminar, veiculada em determinados momentos, sem ser mencionada ou mostrada. Este último formato de propaganda parece perpassar todo o texto, visto que o uso não intencional (porque parece não pago) e a citação de determinado produto podem gerar (e geram) interesse e, em função disso provocar o desejo de consumo pela telespectadora.

O testemunhal ou comercial chamado são formatos em que é freqüente a veiculação da idéia do 'faça você mesma'⁸. Essa é uma característica nas ações de *merchandising* de produtos que vendem desde iogurteiras até máquinas de costuras, motivando a telespectadora a comprar para produzir e confeccionar os artigos para uso e/ou consumo próprio e da família. Sugerem também que são produtos que permitem ganhos fáceis e, com a venda deles, podem aumentar a renda além de pagar o produto adquirido. Esse sistema mostra a 'facilidade' com que a telespectadora pode realizar algumas tarefas, aumentar seus ganhos e, no caso da aquisição de certos eletrodomésticos, até melhorar a qualidade dos alimentos consumidos por sua família. É uma maneira de valorizar os papéis tradicionais e de inserir a telespectadora no mercado informal de trabalho.

⁸ Esse conceito de faça você mesmo surgiu nos Estados Unidos, na década de 50, com a sugestão da idéia do faça você mesmo ("do it yourself")⁸, em função do encarecimento da mão-de-obra e se desenvolveu com a grande visão dos empresários em perceber este nicho, criando produtos fáceis de serem usados, utilizando embalagens com pouca quantidade e todos com manuais explicativos.

Também é o formato utilizado para apresentar, nos magazines, o *merchandising* nos mais variados quadros, inclusive o de culinária e de artesanato. Esse formato de *merchandising* é muito mais freqüente no **Dia Dia com Olga Bongiovanni e Note e Anote** que no **Mais Você**. Considerando os outros dois programas, o Mais Você é o que apresenta um número mais reduzido de ações de *merchandising*, na sua maioria, quanto explícitas, ou seja testemunhal ou comercial chamado são protagonizadas pela própria apresentadora, Ana Maria Braga.

Conforme já expressei, o texto do programa e o texto publicitário se imbricam de tal forma que seus limites tornam-se também imperceptíveis, inclusive pela relação entre o texto visual e o texto sonoro que juntos criam uma estratégia marcada pelo livre trânsito das apresentadoras pelos diferentes espaços dos cenários dos programas (casa sem paredes) e sua aproximação de personagens, atores e divulgadores de produtos e serviços que além da presença física, dialogam, trocam idéias, sugerem, aconselham e orientam. Tudo isso está inserido e articulado no mesmo cenário no qual acontecem os programas ou em ilhas que compõem o cenário já com o objetivo de ser o local para a exposição dos produtos..

Os '*stands* ou 'ilhas' em que essas ações são apresentadas, fazem parte da casa-cenário, além disso, as apresentadoras, atores e divulgadores anunciam e comprovam a veracidade e a qualidade dos produtos através de demonstrações, de experimentações, ou mesmo de aplicações de certos produtos ao vivo. Nesse formato, se evidencia o testemunho, o modo de associar a personagem ao produto e agregar valor. Novamente, prevalece o formato de ação testemunhal.

Colar a imagem da apresentadora à imagem do produto é uma estratégia que, além de promover o produto, lhe confere credibilidade. Nessa relação, o valor agregado é um conjunto de valias que podem ser adicionadas ao (preço do) produto em função de valores externos a ele. O valor, no caso das apresentadoras, está relacionado à imagem da mulher de sucesso, bem sucedida e feliz que ela representa. Da mulher com a família ideal (quase) isenta de problemas. O prestígio de um programa é também importante elemento para agregar valor ao produto. Sobre isso, Gian de la Barbera afirma em entrevista a Keila Jimenez: "as ações de *merchandising*, além de eliminar os custos de produção de um filme publicitário, agregam ao produto a audiência e o prestígio de um programa ou de um determinado artista" (Oestadao.com.br/07/07/2002)⁹

Na inserção de ações testemunhais, há que se considerar que a publicidade na televisão joga com estratégias do tipo associativo que implicam: conferir

⁹ Disponível em: <http://txt.estado.com.br/suplementos/tele/2002/07/07/tele024.html>

personalidade aos produtos através da transferência de valores do contexto; promover os produtos recorrendo às personalidades famosas, ou seja, à transferência dos valores emocionais dos modelos; e a aumentar a atração dos produtos transferindo-lhes os valores formais das mensagens. Em todos estes mecanismos entram em jogo processos emocionais que estão nas antípodas da racionalidade e que, em consequência, mantêm-se afastados da consciência. São processos emocionais que se adequam aos parâmetros dos mecanismos de sedução (Ferrés, 1998:204).

A exploração desses mecanismos de associação, na televisão, segue a lógica do mercado. A relação entre produto, programa e apresentadora é estabelecida com o objetivo de aproximar o produto da apresentadora e do programa para conferir-lhe credibilidade, valor e aprovação, visto que a apresentadora representa a mulher bem sucedida, a conselheira que deve ser ouvida, a autoridade capaz de validar e ser acreditada na indicação de um produto ou serviço. Em suma, "o valor mercantil não é alguma coisa contida naturalisticamente nos objetos, mas é resultante das interações socioculturais em que os homens os usam" (Canclini, 2001:90)

Os programas-magazines, envolvidos por essa tendência, vendem seus espaços, 'emprestam' as imagens das apresentadoras e seus cenários para a montagem de diferentes *stands* ou 'ilhas' que expõem em suas vitrinas produtos específicos, objetivando a venda via telefone, ou em pontos de distribuição espalhados pelo País. Nesses programas, então, além de haver promoção à venda de produtos, a inserção da publicidade pode, inclusive, determinar temática, conteúdo editorial e seqüência de quadros. Pode, ainda, definir, pelo potencial de atrair patrocinadores, a contratação ou exclusão de apresentadoras. Segundo a Folha de São Paulo (10.9.00), na TV Record, a apresentadora Cátia Fonseca, do **Note e Anote**, em 1999, foi substituída por Claudete Troiano, porque o programa, um dos mais rentáveis da emissora, estava perdendo anunciantes. De acordo com a reportagem, a perda de patrocínio foi o real motivo para a troca de apresentadoras, visto que o poder de *merchandising* de Claudete Troiano (atual apresentadora) é muito grande.

Destaca-se também que a apresentadora é a responsável pelas ações de *merchandising*. O testemunho de Claudete é um aspecto importante a ser considerado, pois além de promover o produto, associa sua imagem à do produto, caracterizando assim sua aprovação. Ampliando a veracidade de seu testemunho e o papel de apresentadora e de autoridade, além de validar o produto ainda o consome no ar. Esse tipo de ação predomina no **Note e Anote** e no **Mais Você**. No **Note e Anote** as ações, com a apresentação de Claudete, promovem desde produtos alimentícios, utilidades para o lar, até medicamentos (Fig 1).



Fig. 1 Claudete indica o uso de Vitamina C, Cebion. Em julho a recomendação desse produto é essencial visto que as gripes e os resfriados são mais freqüentes.

Como se observa, a veiculação dessa ação em julho, mês em que a ocorrência de resfriados e gripes se potencializa é um importante dado para entender como age o mercado na constituição dos programas.

Quando conjugam esses dois papéis, os limites entre conteúdo editorial e ações de *merchandising* ficam mais borrados ainda. Um exemplo disso é a publicidade do arroz "Tio João" no **Mais Você** (Fig 2). Ana Maria, a apresentadora é também a responsável por divulgar o produto para o público, um fato que estabelece o vínculo entre apresentadora e autoridade, conhecedora do assunto, o que confere credibilidade ao produto. Associar a imagem pública de Ana Maria Braga ao produto atribui a este um *status* de produto conceituado e validado por uma consumidora exigente, ela própria.



Fig. 2 Ana Maria Braga, sorridente, fala de seu 'tio', o tio que permite que ela faça receitas maravilhosas para a família. Ao mesmo tempo que promove e apresenta as qualidades do produto,

degusta um dos pratos preparados com ele (arroz). A receita desse prato está disponível no *site* programa, visível na legenda do Gerador de Caracteres.

Já no **Dia Dia com Olga Bongiovanni** predominam as ações testemunhais em que outros atores apresentam os produtos ou serviços, fazem demonstrações, ressaltam as qualidades dos mesmos, promovendo-os. Neste programa, na maioria das inserções, a apresentadora é coadjuvante, exerce um papel de entrevistadora, de consumidora e “testemunha”, de alguém que corrobora, dá seu aval e consome os produtos em casa e no ar. No exemplo, Olga Bongiovanni aparece em momentos consecutivos, no quadro de culinária, apresentando o produto numa situação de ‘uso’ e logo, sozinha, ressaltando as qualidades dos produtos utilizados no quadro ‘Pão de Calabresa’ (Fig. 3 e Fig. 4).



Fig. 3 e Fig. 4. Olga Bongiovanni e Daniel Bork na cozinha, no quadro dedicado à culinária, preparando uma receita de ‘Pão de Calabresa’, conforme se observa no gerador de caracteres (GC). Na Fig 4. Olga Bongiovanni, no momento seguinte, promovendo as formas utilizadas pelo culinária no preparo do ‘Pão de Calabresa’ (Fig 3). Esta é uma das poucas ações em que a apresentadora atua sozinha. No GC aparece o texto “Compre agora as formas de silicone color cookie” e o número do telefone para realizar a compra.

No exemplo da Fig. 4, além da fala da apresentadora incentivando a aquisição do produto, há o texto no GC introduzido por um verbo no imperativo (compre) que complementa a fala e não deixa dúvidas sobre a necessidade de sugerir/impor a compra à telespectadora.

Pode-se perceber, portanto, que a quase totalidade dos magazines se organiza e se configura, prioritariamente, em torno e a partir da publicidade, mais especificamente, das ações de *merchandising*, disfarçando a ênfase ao caráter publicitário, com a inserção de fragmentos que dialogam com o texto do programa, com o conteúdo editorial de modo fluido, estabelecendo um *continuum*, uma unidade “natural”, porque já prevista na roteirização do programa. A mescla de fragmentos de publicidade e de texto do conteúdo editorial evidencia um modo de produção fundado nas bases da intertextualidade e no efeito de *zapping*.

Esses fragmentos, como uma colcha de retalhos, um patchwork, ou como um exemplo de pastiche (muito próximo do kitsch), com limites difusos, imitam o movimento do *zapping* e se integralizam em “movimentos e tempos globais” que não reconstituem uma unidade de ação, mas uma linearidade que deixa separados instantes e movimentos imperceptíveis (Calabrese, 1987:68).

A estratégia do *continuum* entre o texto do programa e o texto publicitário borra e torna imperceptíveis os limites entre os diferentes gêneros, dificultando a percepção e a distinção entre eles pela telespectadora. Isso ocorre porque os textos representativos de gêneros diversos dividem o mesmo cenário, permitem o trânsito da apresentadora e servem, inclusive, de conectores entre um corte e outro na mudança de tópico, de assunto ou de espera em relação ao tempo necessário para o preparo de determinados pratos na culinária. São pontos de congruência, de ancoragem, que permitem a abertura para outros pontos, espaços e textos. Daí pensar os textos como um produto de produção linear e “percepção” reticular, pois mesmo que unam fragmentos, diferem da composição e do movimento dos videoclips.

2.2 A Informação nos magazines

Os meios de comunicação tendem a produzir informação, essa é uma característica da mídia em geral, por isso na sociedade contemporânea a informação e, de alguma maneira, também, as relações estão sendo mediadas pelos meios de comunicação. Os programas-magazines, como produtos midiáticos, além de serem programas que têm na sua constituição a informação sob a forma de notícias e prestação de serviço são mediadores das relações que se estabelecem entre apresentadoras e telespectadoras. As mulheres, donas de casa ou que estão em casa e têm a TV, os programas magazines e as apresentadoras, como parceiros durante a manhã, encontram a companhia ideal enquanto realizam as atividades do dia-a-dia. Assim, de forma mais ou menos densa, elas constroem relações e recebem informações e entretenimento na forma de notícias, entrevistas, reportagens e publicidade diluídas e apresentadas como parte do conteúdo editorial dos magazines femininos.

Nesses programas, a informação, em geral, tende a ser apresentada de modo a parecer prestação de serviços e/ou também um telejornal, com ênfase nas reportagens e notícias do cotidiano. Assim, o que se observa é que a notícia, mais

do que informar procura cumprir um ritual que parece estar centrado na necessidade de estar em dia com os fatos e acontecimentos.

Informar significa ler manchetes de notícias de jornais, fazer resumos de algumas notícias, com comentários restritivos e superficiais sobre os assuntos destacados, como acontece no **Dia Dia com Olga Bongiovanni**. Pode também ser considerada informação os quadros relativos a 'Notícias da manhã', o telejornal apresentado por Otavio Ceschi, durante o programa. A prestação de serviços parece ser o modo como as pessoas são informadas sobre serviços públicos, cuidados com a saúde e segurança. Estes últimos, em geral, são estratégias de *marketing*, denominados *merchandising* social.



Fig 5. Olga Bongiovanni e Otavio Ceschi, num *link* ao vivo, 'falam', via telão, sobre os fatos do dia no quadro Notícias da Manhã. Ela desde o estúdio do programa e ele a partir do estúdio de telejornalismo

Na verdade, destacam Borelli e Priolli (2000:78) a televisão, através de programas híbridos, que mixam "informação, serviços ao público e entretenimento, transformam-se num verdadeiro e original espaço público, ocupando um lugar deixado pelo vácuo das ações propriamente políticas". Essas ações são típicas de *merchandising* social, conforme já mencionado, o *merchandising* que se refere à inserção de mensagens de cunho social, sem comercialização do espaço do programa. O *marketing* social pode ser uma face da prestação de serviço, visto que a tevê tem ocupado a lacuna deixada pelo Estado, em relação a ações em áreas essenciais tais como educação, saúde e segurança pública. Os magazines procuram ser um mosaico do dia-a-dia e, na construção desse mosaico, aproximam elementos paradoxais que envolvem, por um lado, campanhas de saúde e, por outro, promovem a venda de suplementos alimentares, chás e cápsulas emagrecedoras

Mesmo que, na prestação de serviços ou no *merchandising* social, os programas focalizem assuntos aparentemente de interesse geral e atemporais, percebe-se que há uma correlação com fatos que são notícia em determinado momento (maus tratos infantil) ou com campanhas sociais, em geral, promovidas pelos órgãos governamentais (controle da hipertensão, campanhas de vacinação) ou pela própria emissora (segurança pública). Assim, pode-se afirmar que a informação se organiza pelo agendamento (*agenda-setting*), teoria que, em linhas gerais, na sua formulação original, postulada por McCombs e Shaw, sustenta a hipótese de que as pessoas agendam seus assuntos e conversas em função do que a mídia veicula (Traquina, 2001). Além disso, deve-se considerar também os acontecimentos que têm valor como notícia, considerando-se, aqui, a combinação de elementos capazes de definir o que pode aparecer nos magazines, seguindo alguns critérios que parecem estar determinados pelo formato dos programas: noticiabilidade, rentabilidade, atualidade e audiência.

O agendamento ou a *agenda-setting*, dentre as teorias da comunicação, é a que trata da sutileza como a mídia exerce um efeito sobre a sociedade, um efeito que não é percebido e nem pode ser medido a curto prazo. Essa teoria contribui para que se observe o modo como a informação é incluída nos magazines femininos. As reportagens e as notícias são, em geral, de fatos do dia a dia, ou relativos a assuntos de interesse geral, atemporais, que podem ser inseridos nos programas ou deles excluídos, sem prejuízos à matéria e ao programa. São também fatos relacionados ao 'universo feminino' e à marquetização da notícia, para vender determinados produtos, visto que esses programas são constituídos pela publicidade, pela lógica do consumo.

Segundo Traquina (2001: 78), "o espaço ocupado pela publicidade intervém diretamente na produção do produto jornalístico." A publicidade impõe a lógica das audiências (mais audiência, mais receita publicitária), a qual pode influenciar, definir e restringir o conteúdo dos telejornais, por exemplo. Se isso ocorre em produtos presididos por outras lógicas, que não a econômica ou a do consumo, o que se pode dizer dos magazines que são presididos pela lógica do consumo?

A rapidez e urgência da mídia são também elementos fundamentais nos magazines, porque como programas 'ao vivo' precisam atender necessidades mais imediatas, inserindo na sua pauta, muitas vezes, reportagens de caráter extraordinário, como flashes de acidentes e fatos inusitados que ocorrem no Brasil e no mundo. No período selecionado para a análise dos magazines, um dos fatos a ser destacado é o caso da babá que agride as crianças as quais deveria cuidar. O envolvimento com o fato, as reportagens e a denúncia tomam o espaço de quase

todo o programa **Note e Anote** do dia 01. 08. 2002 e **Dia Dia com Olga Bongiovanni** do dia 31. 07. 2002. Além das imagens gravadas pela família, há também a entrevista com o pai das crianças e com o Delegado no Distrito Policial no qual foi feita a denúncia. Tudo isso acrescido de uma grande carga emocional por se tratar de crianças, mas também por trazer à tona experiências pessoais das apresentadoras. As imagens aqui são tão apelativas quanto as falas.



Fig. 6 Claudete no momento em que relata suas experiências sobre os maus tratos de uma babá com sua filha, solidarizando-se com a família e demonstrando que é uma pessoa comum que também sofre como os outros.

O big close, as lágrimas, a voz embargada pelo choro, enfim, o conjunto das linguagens, além do relato da experiência pessoal são elementos que, combinados, reúnem no mesmo grupo a apresentadora, o pai das crianças agredidas e as telespectadoras, na medida que exortam e apelam para a solidariedade das mesmas (telespectadoras), solicitando que, de alguma forma, compartilhem todas dessa indignação.

Em dado momento, a impressão que se tem é que a matéria assume essa relevância, porque há uma história anterior que envolve também a apresentadora. Esse envolvimento pessoal, além de aumentar a carga emocional pelo fato em si, aproxima a apresentadora de pessoas 'comuns' e agrega uma outra carga de solidariedade pelo fato de, com o drama, a apresentadora se mostrar tão frágil quanto o telespectador envolvido e também os outros telespectadores. Essa aproximação parece diminuir a distância estrutural e transportar a apresentadora para um lugar na sociedade bem mais próximo ao das pessoas comuns, as quais

têm uma vida com dramas também comuns como o das telespectadoras. A partir de jogos discursivos, vão-se construindo relações mediadas pela televisão, relações estas em que as apresentadoras parecem ser as 'amigas' que dispõem de tempo e fazem companhia para as telespectadoras durante a manhã e inclusive sofrem como e com elas.

Mas o que se torna instigante, na observação desses programas, é a repetição de temas (os mais recorrentes na grande mídia). Em geral, os programas tratam dos mesmos assuntos, incessantemente, o que pode levar ao esgotamento. Essa dinâmica que está presente, em menor ou maior escala, nos programas jornalísticos é também adotada pelos magazines e outros produtos televisivos como os magazines.

Há que se destacar também que os temas recorrentes estão, em geral, associados às fofocas sobre a vida pessoal de personalidades e celebridades, entretenimentos apelativos e tragédias sociais ou particulares. Daí, também, a espetacularização da informação o que a transforma em "*popularesca*" (Borelli e Priolli, 2000). Associada a essa espetacularização está, também, a apresentação de reportagens e entrevistas 'ao vivo' com os envolvidos.

Na inclusão e exposição de fatos e de tragédias como um espetáculo do cotidiano, a informação tende a se aproximar dos *reality shows*, por isso o caráter *popularesco*. Este é apenas um dos exemplos de fatos 'espetaculares' que expõem os dramas da população brasileira apresentados nos programas. Como estes, muitos outros dramas (roubo de placas de bronze em túmulos de cemitérios, no **Note e Anote**) são apresentados, principalmente nos programas das Redes Bandeirantes e Record. Esses dramas, em geral, são apenas mais um motivo para os programas e as emissoras se auto-promoverem como empresas preocupadas com causas sociais. Nessa exposição as ações de *merchandising* também são aparentes, nesses quadros, além de aproximarem os patrocinadores como se fosse algo casual, abraçando as causas dos 'necessitados', fica claro que o programa está oferecendo a oportunidade para que as empresas que os apóiam tenham seu nome e seus produtos validados através de ações solidárias. Assim, os patrocinadores e o programa conquistam a simpatia da audiência, pois estão investindo em causas sociais.

Considerando-se, então, o agendamento, como modo de organização da informação, nos magazines, pode-se afirmar, com Araújo (2003), que os meios de comunicação propiciam novas condições de experiência e atuam no sentido de fornecer os temas de discussão na sociedade e as categorias para pensar esses temas, as referências para o enquadramento. Como um dos suportes dos

magazines, a informação, tende a ser leve se comparada às notícias nos telejornais, por exemplo, mas intensa e apelativa, se comparada àquelas veiculadas, em outras mídias femininas especializadas, principalmente, os magazines impressos.

Segundo Marco Menezes, “os temas que aparecem com frequência nos meios de comunicação de modo geral vão moldar as conversas e os pensamentos, vão ditar os modismos, as piadas, as preocupações, as imaginações.” Nos magazines, parece ser um metadiscorso, em que a própria emissora e a própria tevê subsidia e determina os temas das ‘notícias’, das entrevistas e das reportagens, pois as personalidades, os convidados, os assuntos são exatamente os que estão na boca das pessoas, porque estão na tela da TV ou fazem parte de outros programas e estão na grade da emissora, ou, ainda, são sucesso na tela da Globo. As piadas do Louro José, no **Mais Você**, são também as piadas que circulam entre rodas de amigos e entre a família. Além disso, aparentemente, é o próprio público que subsidia e fornece as piadas para a produção do programa, enviando-as através de *e-mail*, *fax* ou cartas.

O que se tem a destacar, ao observar de forma acurada é o espaço para a prestação de serviços, ou ainda, dito de outra forma, o grande espaço aberto para a prestação de serviços travestida de informação. Campanhas governamentais, principalmente de saúde, geram matérias frequentes nesses programas. Há quadros específicos sobre saúde, com médicos especialistas, convidados especialmente para falar sobre determinado assunto. Adaptando o pensamento de Gabler (1999) à situação dos magazines, pode-se perceber que ao polir, processar e empacotar a realidade em forma de informação e prestação de serviços de maneira muito mais completa e inextrincável que qualquer outro tipo de programa, eles produzem a ‘informação’.¹⁰

2.3 O entretenimento nos programas femininos da TV

Entretenimento, segundo Gabler (1999) é uma palavra de etimologia latina, originada de *inter* (entre) e *tenere* (ter). Mesmo evoluindo para *entertainment*, no inglês, que pode significar tanto uma forma de servidão, um apoio, um jeito de tratar alguém ou um modo de ocupação do tempo quanto, numa definição mais familiar, aquilo que diverte com distração ou recreação. O entretenimento, de acordo com o autor, busca constantemente uma combinação de elementos, a qual

¹⁰ Texto original: ao polir, processar e empacotar a realidade em forma de notícia de forma muito mais completa e inextrincável que qualquer outro tipo de máquina de notícia (Gabler, 1999:86)

já despertou alguma reação, no passado, na suposição de que a mesma combinação provocará mais ou menos a mesma reação de novo. Na verdade, a repetição como modo de organização do entretenimento é, também, uma forma de organizar o texto televisivo. Assim, repetir, mais do que ser um sistema confortável de produção, é um modo de garantir, o reconhecimento de certos efeitos de sentido, em determinado gênero ou formato, para evitar a fuga do telespectador.

Sabendo-se, então, que a TV é o principal meio de informação e entretenimento da população brasileira, pois, segundo o Instituto dos Estudos sobre a Televisão (2004), a cada noite, mais de 80 milhões de brasileiros estão regularmente assistindo televisão e a receita total dessa atividade supera os 7 bilhões de dólares anuais, bem mais que todos os outros meios juntos, tem-se que observar o modo como o entretenimento engendra os programas e implica os telespectadores para evitar sua dispersão.

Considerando esses números, pode-se pensar que a televisão opera modos de prazer numa multiplicidade de abordagens, de gêneros de programas e de estilo de apresentação (Cashmore, 1998) que disputam espaço e telespectadores em centenas de canais disponíveis entre os de TV aberta e por assinatura. Preocupadas em manter o telespectador atento aos programas, as emissoras, para evitar a troca de canais, converteram tudo o que aparecia na tela em entretenimento (Gabler, 1999).

Tudo em TV está pensado como entretenimento. Não dá para separar o entretenimento da produção televisiva, pois esse meio já foi concebido sob essa lógica. Em TV qualquer gênero ou formato traz na sua origem uma nuance de entretenimento, fruição e prazer.

O entretenimento, conforme é percebido aqui, está sustentado por quatro grandes conceitos: a surpresa, o humor, o sentimento e a emoção. Estes conceitos são propostos no estudo desenvolvido por profissionais de mídia e mantido pelo Ministério de Educación y Ciencia da Espanha, coordenado por Juan Carlos Alvarez Alfeo (2004).

Nessa composição, a surpresa é o gancho de qualquer programa e segue uma fórmula que relaciona novidade com índices de audiência. A surpresa, nesses programas vai desde a provocação sobre um assunto a ser tratado em outro momento à constante lembrança de um assunto que será tratado em quadros posteriores ou à apresentação de uma personalidade ou celebridade durante o programa. O humor é a chave do entretenimento e tem características próprias, na televisão, devido às rupturas e conformações que sofrem, ao longo dos anos,

especialmente, pela atuação de alguns humoristas nesse meio. No **Mais Você** o humor tem atores e espaço específico com intervenções e sessão de piadas entre Louro José e Ana Maria Braga. O sentimento define o nível de inter-relação que se estabelece entre audiência e programa. É a maneira que um programa implica os telespectadores, criando dinâmicas que orientam o telespectador a participar do programa ou a aumentar sua fidelidade e aceitação ao mesmo. Nesse caso, pode-se destacar a linguagem afetiva com a qual as apresentadoras se dirigem às telespectadoras. Por fim, a emoção, é um componente de identificação entre espectador e programa, visto que a televisão precisa transmitir emoção: desde as lágrimas de amor, às alegrias dos prêmios em sorteios de loterias e concursos até outras facetas da sociedade contemporânea como a agressividade e a ira. Os sentimentos, em geral, servem para criar esse vínculo entre espectador e programa, apresentando problemas e drama pessoais como elemento de atração quando não como objeto do próprio espaço do programa.

Tomando por base, então, esses pilares, pode-se sugerir que o entretenimento é a lógica amalgamadora dos programas-magazines, pois perpassa o programa de modo ímpar e se imbrica de tal forma, no conteúdo editorial e nas ações de *merchandising*, que fica difícil distinguir o entretenimento dos quadros representativos das outras duas lógicas.

Analisando os programas e vendo-os como texto, como unidade de sentido, é quase impossível definir os limites ou determinar onde inicia ou termina a publicidade, a informação e o entretenimento nos magazines femininos televisivos. Esses limites, na realidade, são artificializados, para que se possa discutir, neste estudo, essa hibridação, pois na verdade não há como separar uma lógica da outra, um discurso do outro, não há como desconstruir o texto-programa de modo a vê-lo como um composto de três lógicas distintas que se sobrepõem.

Os magazines femininos televisivos são textos-programa híbridos na origem. São representativos de um formato que já nasce com essa constituição, ou pelas possibilidades do meio, ou porque ao longo do tempo e pela conformação ao meio para o qual migram e se adaptam, adquirem características próprias que lhes permitem essa organização textual híbrida indissociável, ou seja, é um híbrido natural.

O entretenimento, como um discurso natural da TV é também uma estratégia que envolve a telespectadora dos programas femininos. E, como um produto televisivo, realiza sua função socializadora, a partir dos processos de associação ou de transferência que confere às realidades apresentadas (Ferrés, 1998:63). No processo de associação e transferência, a realidade e o

entretenimento se imbricam de tal modo que a TV, os programas e seus atores passam a fazer parte do mundo dos telespectadores. Nos magazines as apresentadoras se tornam (quase) membros da família e passam até a ditar, sem que precisem agir nesse sentido, modos de vestir, modos de vida, definir assuntos que devem ser discutidos, além de sugerir 'pratos' que podem e devem ser feitos para agradar à família.

Assim, as apresentadoras e o mercado, através dos programas, sob a 'máscara' do entretenimento, ditam moda, orientam comportamentos, definem padrões, vendem produtos e serviços.

Reportando aos números expostos anteriormente, e, os considerando como dados que apontam a televisão como único meio de informação e entretenimento para 40% da população brasileira¹¹, os magazines femininos televisivos teriam relevante papel nos momentos de prazer e fruição do cotidiano de sua audiência. No entanto, o entretenimento que perpassa os magazines femininos televisivos tem um forte vínculo com a relação de consumo de bens e mercadorias. Nesse sentido, retoma-se, novamente a noção de que consumo e entretenimento, nos magazines, são como duas faces de uma mesma moeda, ou seja, sistemas complementares que estão ali para organizá-los e definir a estrutura desses textos.

3 Considerações Finais

O que se evidencia nos programas magazines é que a colonização da publicidade sobre a ordem do discurso midiático reflete o poder do mercado, que se inscreve no interior do programa em forma de ações de *merchandising* formatando-o e definindo-o. Assim, pode-se observar que a influência da publicidade, como um modelo de prestígio, e a combinação de informação e persuasão estão se tornando naturais, nesse formato de programa. Tão naturais que a inserção de ações de *merchandising* no formato testemunhal é o mais freqüente, tanto porque valida o produto e lhe agrega credibilidade quanto, por contratos bem mais específicos, que pagam uma parte dos salários das apresentadoras ou acrescentam ganhos ao salário pago pela emissora.

Tais aspectos contribuem para que as distinções entre as ordens de discursos constitutivas dos magazines, "estão desaparecendo e, como consequência a natureza da informação está mudando radicalmente" (Fairclough, 2001), e nos

¹¹ Matéria publicada pela revista Exame, em agosto de 2002.

magazines essa indistinção está naturalizando, então, a inserção das ações de *merchandising* nos programas como parte de seu conteúdo.

Nessa composição híbrida, a informação e também o entretenimento têm sido definidos pela influência e inserção da publicidade nos programas. A ordem dos quadros nos programas, a inclusão ou exclusão de assuntos, a definição de quem pode ou não estar ali, o que pode e deve ser dito e em que momento o que tem de ser dito pode ou deve ser dito.

Associando a concepção de Fairclough (2001) e a proposição de Capecchi e Demaria (2002), pode-se sugerir, então, que na ordem dos magazines femininos, em geral, os limites entre publicidade, informação e entretenimento são quase imperceptíveis. Aliás, essa já é uma característica do *merchandising* editorial (*Tie-In*), aquele citado, consumido ou utilizado em um programa de TV através de uma ação integrada ao desenvolvimento da trama editorial e pertinente a seu contexto (Sampaio, 1999:231)

Nessa perspectiva, como um formato do gênero magazine, os programas são híbridos e só existem dessa forma, não há como concebê-los de outra maneira, nem vê-los no ar sem a poderosa orientação do mercado através das ações de *merchandising*.

Analisando os programas e vendo-os como texto, como unidade de sentido, é quase impossível definir os limites ou determinar onde inicia ou termina a publicidade, a informação e o entretenimento nos magazines femininos televisivos. Esses limites, na realidade, são artificializados, para que se pudesse discutir, neste estudo, essa hibridação, pois na verdade não há como separar uma lógica da outra, um discurso do outro, não há como desconstruir o texto-programa de modo a vê-lo como um composto de três lógicas distintas que se sobrepõem.

Os magazines femininos televisivos são textos-programa híbridos na origem. São representativos de um formato que já nasce com essa constituição, ou pelas possibilidades do meio, ou porque ao longo do tempo e pela conformação ao meio para o qual migram e se adaptam, adquirem características próprias que lhes permitem essa organização textual híbrida indissociável, ou seja, é um híbrido natural. Dito de outra forma, são híbridos ('puro') na origem.

Referências

- Araújo, C. A. Disponível em: http://www.rbc.org.br/teo_agenda.htm. Acesso em 15 dez 2003.
- BARBOSA, Gustavo e RABAÇA, Carlos Alberto. *Dicionário de comunicação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001
- BORELLI, S. H. S.; Priolli G. (Coord.) *A deusa ferida*. Por que a rede globo não é mais a campeã absoluta de audiência. São Paulo: Summus, 2000.
- CALABRESE, O. *A idade do neobarroco*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. *Text and practices*. London: Routledge, 1996.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: USO, 1998.
- _____. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- CAPECCHI, S e DEMARIA, C. Gender representation in the news. Disponível em: <<http://4thbo.women.it/workshops/spectacles2/saveriacapocchi.htm>>. Acesso em: 17 ago 2002.
- CASHMORE, E. *... e a televisão se fez!*. São Paulo:Summus, 1998.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity, 1992.
- _____. *Critical language awareness*. London and New York: Longman, 1992.
- _____. *Media discourse*. London: Edward Arnold, 1995.
- _____. Technologisation of discourse. In: CALDAS-COULTHARD, C. R. e COULTHARD, M. *Texts and practices*. New York, Routledge, 1996.
- _____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. cap. 3. p. 77-103.
- _____. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- _____. *The dialectics of discourse*. 2001 a. Disponível em: <http://www.geogr.ku.dk/courses/phd/glob-loc/papers/phdfairclough2.pdf> Acesso em: 18 out 2003.
- _____. *Critical Discourse Analysis in Researching Language in the New Capitalism: Overdetermination, Transdisciplinarity and Textual Analysis*. 2003b. Disponível em: www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2003b.doc. Acesso em 18 out. 2003.
- FERRÉS, J. *Propaganda subliminar: socializando através de comunicações despercebidas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GABLER, N. *Vida, o filme: como o entretenimento conquistou a realidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOBRE A TELEVISÃO. I Festival Internacional de televisão Disponível em: http://www.encontro.tv/eventos_projetos.php. Acesso em: 15 nov 2004.

MACHADO, A. *Pode-se falar em gêneros na televisão?* Revista FAMECOS: Mídia, cultura e tecnologia. Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, n. 10, p. 142-158, jun. 1999.

_____. *A televisão levada a sério*. São Paulo: SENAC/São Paulo: 2000.

MÉDIA TELEVISION. Gêneros: ficción y entretenimiento. El entretenimiento em la televisión. Disponível em: <http://iris.cnice.mecd.es/media/television/bloque8/pag6.htm>. Acesso em: 20 mai 2004

Menezes, M. Disponível em: <http://www.rbc.org.br/feijão/agenda7.htm>.. Acesso em: 15 dez. de 2003.

PINHO, J. B. Comunicação em marketing. Campinas, SP; Papirus, 2001

SAMPAIO, R. Propaganda de A a Z: como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso . Rio de Janeiro: Campus: ABP. 1999

TRAQUINA, Nelson. O estudo do jornalismo no século XX. São Leopoldo: Unisinos, 2001

O CONTO DE FADAS PARA A AULA DE LÍNGUA INGLESA.

Marlene Aparecida Ferrarini (UEL)

e-mail: marleneferrarini@pop.com

RESUMO

A participação no projeto de extensão “Produção de Material Didático” da Universidade Estadual de Londrina e a necessidade de substituição do livro didático por um material novo foram impulsos para a criação de uma Sequência Didática. O material, projetado para o ensino fundamental do setor público, teve como base o trabalho com o gênero textual conto de fadas. A sequência didática pretendeu alcançar melhores resultados do que os obtidos com o trabalho tradicional com a Língua Inglesa, ou seja, exploração de gramática. O presente trabalho tem por objetivo: 1) apresentar a proposta didática; 2) avaliar a transposição didática do gênero conto de fadas. O material didático produzido foi avaliado partindo da proposta de sequência didática de Cristovão (2003), Machado (2001) e Pasquier & Dolz (1996).

Palavras chave: sequência didática, gênero textual, conto de fadas, produção de texto.

FAIRY TALE FOR ENGLISH LANGUAGE CLASS.

ABSTRACT

The participation in an extension project called “Produção de Material Didático” offered by Universidade Estadual de Londrina and the need to substitute the didactic book for a new material became an impulse for construction of a didactic sequence. This material was developed for fundamental teaching of public schools, it was based on genre fairy tale. The didactic sequence aimed to reach better results than the ones in a traditional work with teaching of English Language, in other words, exploration of grammar. This article aims: 1. to present the didactic sequence; 2. to evaluate the didactic transposition of the genre fairy tale. The didactic material was evaluated based on Cristovão (2003), Machado (2001) and Pasquier & Dolz (1996).

Key words: didactic sequence, genre, fairy tales, text production.

1 Introdução

A busca pelo material didático adequado às necessidades dos alunos é uma constatação na vida dos profissionais que ensinam língua estrangeira.¹ Alguns elegem um determinado livro didático, outros adaptam o livro, outros ainda confeccionam seus materiais. Os materiais produzidos e as adaptações feitas aos materiais existentes se devem a alguns fatores como: necessidade de mudança devido a resultados não satisfatórios no processo ensino e aprendizagem; falta de material didático, uma vez que nem todos os alunos têm poder aquisitivo para adquirí-lo; o livro didático de língua estrangeira não faz parte do Programa Nacional do livro Didático, ou seja, as escolas não recebem material gratuito; falta de material que proceda a transposição didática do sistema educacional para o sistema didático de forma que novas concepções sejam contempladas.

Os fatores supracitados levam os profissionais a fazer a transposição didática, ou seja, fazer mudanças, transformações e adaptações do conhecimento (CRISTOVÃO, 1999). Este processo, segundo Bronckart (apud Machado, 2000), vai do nível do sistema educacional (documentos oficiais) para o nível do sistema didático (professor/alunos/conhecimento), passando pelo sistema de ensino (instituições escolares e suas individualidades). Este não é um processo fácil, haja vista as dificuldades que o professor enfrenta. Para Cristovão (1999) a reflexão sobre os documentos oficiais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada do professor, faz parte do processo de transposição didática.

O engajamento do professor do ensino fundamental e médio com a universidade, através de projetos de extensão, é uma ajuda importante no que tange a reflexão de documentos e apreensão de novas teorias capazes de impulsionar a produção de materiais didáticos com embasamentos sólidos.

¹ Esta busca me fez analisar um livro didático que resultou em minha monografia de especialização.

Desta forma, a busca, já citada, pela renovação do material didático usado para o ensino de Língua Inglesa visando melhores resultados no processo ensino e aprendizagem, assim como a participação no projeto de extensão “Produção de Material Didático” da Universidade Estadual de Londrina nos levaram a elaborar uma seqüência didática usando o gênero textual conto de fadas.

A produção do material didático contou com a orientação da supervisora do projeto Prof^a Dr^a Vera Lucia Lopes Cristovão. Acredito que esta experiência representa o que MACHADO (2000, p. 3) chama de verdadeiro sistema triádico formado por três pólos os assessores, os professores e determinado objeto de conhecimento; neste caso, o primeiro pólo representado pela supervisora do projeto, o segundo pela professora produtora e, o último, pelo gênero textual conto de fadas.

Esta seqüência didática foi elaborada para ser aplicada na 6^a do ensino fundamental levando-se em conta os interesses inerentes a faixa etária dos alunos.

Deste modo, constituem-se nossos objetivos a apresentação da seqüência didática construída usando o gênero textual conto de fadas e a avaliação da transposição didática deste gênero. Para isso, a seguir, trataremos de alguns conceitos fundamentais, explicitaremos a construção e avaliação da seqüência didática e teceremos considerações sobre alguns pontos relevantes do trabalho realizado e suas implicações para o crescimento profissional do professor envolvido.

2 O interacionismo sócio-discursivo.

O interacionismo sócio-discursivo baseia-se, em especial, em três autores: Vigotsky, Bakhtin e Habermas. De acordo com essa corrente “as atividades e as produções de linguagem do ambiente social, desempenham um papel central, pois são elas que levam o desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente.”(MACHADO, 2000, p.4), segundo a autora, as atividades sociais de linguagem e a formação social são quadros nos quais se desenvolvem as ações de linguagem nos indivíduos.

Bronckart (apud Machado, 2000) define a ação de linguagem em dois níveis: o sociológico e o psicológico. No primeiro a ação de linguagem é uma porção da atividade de linguagem do grupo, usada por um indivíduo, após passar pelo mecanismo das avaliações sociais. No segundo, é o conhecimento do indivíduo e a sua responsabilidade nas diferentes modalidades de interação verbal. Machado (2000) afirma que “tais ações estão inexoravelmente ligadas à utilização das formas comunicativas que se encontram em uso numa determinada formação social, isto é, à utilização dos gêneros de texto”. A autora afirma, também, que a utilização do gênero textual envolve as representações do agente produtor sobre a situação de ação e os conhecimentos que possui sobre os gêneros textuais e sobre a língua de uma determinada sociedade. Desta forma, um texto é o produto final desse processo, o texto em questão possui tanto características do gênero ao qual pertence, quanto características singulares, frutos de decisões tomadas pelo indivíduo, devido as suas representações sobre a situação em que se encontra.

Machado (2000) considera que a noção de gênero textual para Bronckart é equivalente a noção de gênero do discurso em Bakhtin, ou seja, “as diferentes esferas das atividades humanas, sócio-historicamente elaboram tipos relativamente estáveis de enunciado, os gêneros de discurso, que se caracterizam por apresentarem conteúdos, estruturação, relações entre os interlocutores e estilo específicos”.

Para que os gêneros textuais sejam conteúdos ensináveis, no âmbito do sistema didático, modelos didáticos de gênero são construídos com o objetivo de desempenharem papel de referência do gênero. Esses modelos representam uma descrição das características constitutivas do gênero. Para Machado (2000), a construção do modelo didático de gênero não precisa ser perfeita e pode reunir referências oriundas da observação e das práticas sociais, de depoimentos de “experts” na produção e de referências teóricas diversas. Cristovão (2005) afirma que as capacidades de linguagem a serem trabalhadas no gênero textual são apontadas pelo modelo didático do gênero. Assim, os modelos didáticos viabilizam a construção da seqüência didática, e este processo se dá de forma que atividades buscando a mobilização das capacidades de linguagem possam ser implementadas. DOLZ & SCHNEUWLY (Apud MACHADO, 2000, p.7) enfatizam que essas atividades devem ser organizadas em forma de seqüência didática. A seqüência didática é definida, por esses autores, da seguinte forma:

“unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado de objetivos e que são organizados num quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes”.(DOLZ & SCHNEUWLY Apud MACHADO, 2000, p.7).

O referencial teórico explicitado acima serviu de base na produção de uma seqüência didática que enfatiza a produção escrita, desta forma, se fazem necessários alguns esclarecimentos que explicitem a estrutura das seqüências didáticas voltadas para esse fim e que proporcionem mecanismos de avaliação do trabalho produzido.

Machado (2000), baseada em sua experiência de produção de seqüência didática para a produção escrita em contexto universitário, apresenta três etapas que constituem esse trabalho: 1. produção inicial, 2. desenvolvimento de *ateliers*, 3. produção final. A primeira visa avaliar as capacidades iniciais e identificar os problemas; na segunda, os alunos realizam uma série de atividades para se apropriarem do gênero textual estudado; na terceira os alunos realizam uma produção final e avaliam e revisam suas produções iniciais, guiados por uma ficha de controle. Na seqüência didática de Machado a ficha de controle² serviu como instrumento de avaliação para o professor, tanto da produção inicial, quanto da produção final. A experiência da autora corrobora a visão de Pasquier & Dolz (1996), uma vez que as etapas da seqüência didática por ela apresentadas favorecem o contato com diversidade textual e a aprendizagem em espiral; o trabalho é iniciado com uma tarefa complexa (produção inicial); o ensino é intensivo (o aluno tem chance de retomar conteúdos); o texto escolhido é um texto social; a revisão como atividade de aprendizagem é contemplada nos diversos *ateliers*; o método indutivo é usado; há regulação externa e interna por meio da ficha de controle e, finalmente o material é constituído em forma de seqüência didática.

3 Metodologia

- **Descrição da seqüência didática.**

A seqüência didática foi construída com o gênero textual conto de fadas e enfatiza a produção escrita, apesar da compreensão oral também ser explorada.

Os objetivos propostos para a seqüência didática foram: a compreensão oral dos contos de fadas, a compreensão das características do gênero textual em questão, a produção e reestruturação e o uso do pretérito nas produções.

O trabalho com a compreensão oral se justifica pelo próprio uso social do gênero textual conto de fadas, uma vez que é comum tanto na escola quanto em casa, o contato do aluno com esse gênero em forma de contagem. A compreensão das características do gênero textual é importante à medida que representam a base da constituição do texto. No caso dos contos de fadas foram levantadas as seguintes características: título, verbos no pretérito, situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final, presença de objetos ou seres mágicos, tempo imaginário (ou seja, vago, impreciso), espaço impreciso (ou seja, não se sabe onde a história aconteceu), o herói ou heroína sempre se sae bem no final, as personagens são: príncipes, princesas, bruxas, fadas, etc. Para o levantamento dessas características não foi construído um modelo didático de gênero específico, uma vez que as características do gênero textual haviam sido levantadas por Cristovão e Saito (prelo), análise do gênero textual conto de fadas em Língua Espanhola; Gagliari e Amaral (2001), livro didático usando o gênero textual conto de fadas; Tonelli (2005), dissertação de mestrado sobre a contagem de histórias infantis para o ensino de Língua Inglesa. Por fim, o último objetivo proposto para a seqüência didática se justifica à medida que de posse do conhecimento das características do gênero textual o educando se torna apto a produzir texto de forma adequada ao gênero a que pertence.

Como primeira atividade, perguntas diretas são feitas ao aluno visando diagnosticar seus conhecimentos a respeito do gênero, um desses questionamentos explora a contagem de contos de fadas, conhecidos pelos alunos, em língua materna. Em uma segunda atividade, algumas características do gênero são exploradas, assim como o meio de veiculação do gênero, estas atividades visam à mobilização dos conhecimentos que o aluno possui. Em seguida, é feita uma comparação entre notícias de jornal e os contos de fadas que os alunos contaram na primeira atividade, esta visa o contraste entre tempo e espaço nos dois gêneros. A partir daqui começa o trabalho com a Língua Inglesa propriamente dita, na próxima atividade os alunos devem escolher e justificar a escolha de expressões que seriam adequadas para se referir a tempo e espaço em um conto de fadas em Língua Inglesa, as três atividades seguintes visam à apreensão de vocabulário adequado ao gênero, e são requisitos para a compreensão oral do conto de fadas que é contado depois delas. A contagem é feita com o auxílio de figuras no retroprojeter; na próxima atividade os alunos devem escrever a narrativa que ouviram. Na fase seguinte o aluno desenvolve atividades que explicitam as seqüências narrativas que um conto de fadas deve ter, estas

² A ficha de controle é um instrumento de revisão e avaliação de produções de texto. Ela é construída de forma individual ou coletiva e elenca as características constitutivas do gênero.

seqüências são: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. As atividades relacionadas às seqüências narrativas são exploradas em um segundo contos de fadas, tanto em língua materna quanto em Língua Inglesa, por ultimo atividades com vocabulário são propostas. O passo seguinte é a devolução do texto inicial dos alunos para que eles verifiquem a presença ou não de todas as fases e refaçam o que for necessário, após o trabalho realizado o texto é devolvido ao professor. Na etapa seguinte, um estudo sobre o pretérito é formalizado, com vários exemplos e atividades de verificação de sua compreensão, há tanto atividades desconexas do gênero textual em questão, quanto atividades que voltam ao segundo texto para verificação da disposição do pretérito nele inserido, nesse momento o texto do aluno é novamente devolvido e sua atividade é verificar o uso do pretérito e refazer o que não estiver adequado. O estudo do pretérito se justifica à medida que este é o tempo verbal predominante no gênero textual conto de fadas. Em uma fase final, o aluno deve trocar seu texto com o de um colega e, com base em uma ficha de controle, ele observará no texto do outro as necessidades de refacção, se ainda existirem, e tentará ajudar o colega com suas percepções de características do gênero que não estão presentes; após este procedimento o professor pede ao aluno uma produção final com uma ilustração para ser colocada no mural da escola. Um recurso utilizado ao longo da seqüência didática é uma caixa com uma mensagem dirigida ao aluno, algumas vezes ela funciona como recado ou lembrete, em outras ela traz a consciência o conhecimento explorado na atividade.

- **Procedimentos de análise.**

Machado (2001) apresenta, como instrumento avaliativo para sua seqüência didática, um quadro onde estão dispostos os *ateliers* e as capacidades de linguagem desenvolvidas em cada um deles, em cada uma das três seqüências didáticas que avaliou. A autora relata que, neste instrumento de avaliação, o critério adotado foi que todas as atividades referentes às representações sobre a mobilização de conteúdos foram consideradas atividades para desenvolver capacidade de ação. As capacidades discursivas são voltadas para o plano geral do texto, dos tipos de discurso e tipos de seqüência. As capacidades lingüístico-discursivas são as que trabalham questões referentes a coesão, a conexão, a modalização e a distribuição de vozes.

O instrumento proposto acima foi idealizado para a avaliação de material produzido em Língua Portuguesa, mas mostra-se adequado para a avaliação de seqüências didáticas produzidas para o trabalho com a Língua Inglesa desde que as especificidades da língua sejam observadas.

Cristovão (2003) propõe um quadro de organização de atividades didáticas para o ensino de compreensão escrita em Língua Inglesa que, também, enfatiza as capacidades de linguagem que podem ser mobilizadas em cada conteúdo trabalhado, nas várias fases propostas para o trabalho. Abaixo apresentamos o quadro proposto pela autora.

Quadro 1 – Organização de atividades didáticas.

Conteúdos	Objetivos	Capacidades de linguagem
Diagnóstico	Avaliação Diagnóstica	
Contextualização	Familiarização	
Explicitando a Situação	Relação entre o contexto e o texto	
Caracterização	Plano Geral do texto	
Compreensão	Compreensão Geral	
Desenvolvimento de Procedimentos de Leitura	Compreensão Detalhada	

Componentes Lingüísticos	Compreensão Detalhada	
Consolidação	Uso do Gênero	

Fonte: Cristovão (2003).

Em virtude da seqüência didática objetivar a produção de texto em Língua Inglesa e, para isso, buscar mobilizar as capacidades de linguagem, adaptamos a proposta das duas autoras para que o material fosse avaliado com maior eficácia, haja vista as especificidades de cada língua e as das habilidades que se objetiva trabalhar.

- **Análise e discussão.**

O que Machado (2001) chama de *atelieres*, aqui denominamos atividades numeradas, na segunda e terceira colunas estão, respectivamente, os conteúdos e objetivos trabalhados na seqüência didática em questão; como apresentado em Cristovão (2003); finalmente, a quarta coluna, apresenta as capacidades de linguagem desenvolvidas nas atividades, estas, por sua vez, foram exploradas pelas duas autoras.

Quadro 2 – Avaliação das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas na seqüência didática conto de fadas.

Nº Da atividade de	Conteúdo	Objetivos	Análise das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas
1,2 a,b	Diagnóstico dos conhecimentos acerca de contos de fada e seu meio de veiculação	Avaliação diagnóstica	Capacidade de ação
3	Contextualização do tempo/espço em Língua Portuguesa	Familiarização	Capacidade de ação
4	Contextualização do tempo/espço em Língua Inglesa	Escolha lexical	Capacidade lingüístico-discursiva
5,6,7,8,9	Vocabulário Típico de contos de fada	Escolha lexical	Capacidade lingüístico-discursiva
	<i>listening</i>	Plano geral do texto	Capacidade discursiva
10	Diagnóstico das habilidades de escrita de contos de fada	Avaliação diagnóstica	Todas as três
11	Caracterização do gênero contos de fada quanto às seqüências narrativas	Plano geral do texto	Capacidade discursiva
12	Uso das seqüências narrativas	Plano geral do texto	Capacidade discursiva
13,14,15	Estudo do pretérito	Compreensão detalhada	Capacidade lingüístico-discursiva
16,17,18	Ficha de controle	Revisão	Todas as três
19	Escrita da última versão do conto de fada para exposição.	Uso do gênero	Todas as três

Como pode ser observado, a maioria das atividades ficou reservada ao desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas próprias do gênero conto de fadas. Se desconsiderarmos as atividades em que todas as capacidades de linguagem são usadas, como por exemplo, as de avaliação diagnóstica e as de produção escrita, evidencia-se que 47% das atividades privilegiam a capacidade de linguagem supracitada. Com relação as capacidades de ação e discursivas, representam respectivamente 26% e 15% do total das atividades da seqüência didática.

Com relação a capacidade mais contemplada nas atividades, a linguístico-discursiva, no quadro acima representada pelas atividades que visam o trabalho com o pretérito e apreensão de vocabulário, considero que, embora estejam em quantidade maior do que as outras, o trabalho realizado com ela representa oportunidade para lidar com a gramática de forma contextualizada. Esta evidência contrapõe o trabalho realizado na seqüência didática em questão ao trabalho normalmente proposto nos livros didáticos; este último se refere à exploração quase que exclusiva da capacidade linguístico-discursiva de forma descontextualizada.

O meio de veiculação do gênero conto de fadas é, principalmente, o livro. Este não foi explorado como ajuda para a atividade de compreensão oral. Esta lacuna não revela falta de importância dada ao meio de veiculação, mas sim adequação do gênero ao contexto de ensino, ou seja, ensino fundamental do setor público com, em média, 35 alunos por sala. O contexto supracitado torna inviável o uso do meio de veiculação em questão. Para superar este problema buscou-se apresentar gravuras em transparência durante o trabalho com a compreensão oral. Além disso, uma atividade em língua materna no início das atividades explora o conhecimento acima referido.

Podemos dizer que as atividades da seqüência didática estão voltadas para a compreensão/apreensão do gênero, apesar dos textos usados tratarem-se de adaptações dos originais, estas não visam à simplificação de vocabulário ou a adequação da gramática ao que se pretende que o aluno aprenda, como no caso da maior parte dos textos presentes em livros didáticos encontrados no mercado; as adaptações evidenciam, também, a adequação do gênero ao contexto de ensino, haja vista a carga horária de duas aulas semanais de que tal contexto dispõe. Além disso, os alunos estão habituados, em sua prática em lidar com este gênero em língua materna, a ouvir ou ler versões dos contos originais.

Um outro gênero, a notícia, é usado na seqüência didática. O objetivo do uso desse gênero é traçar um contraste entre o tempo e espaço, uma vez que no conto de fadas estes elementos da narrativa são incertos, em oposição a notícia onde o tempo e espaço devem ser determinados. Não é objetivo da seqüência didática enfatizar o gênero notícia em Língua Inglesa, assim a sugestão dada ao professor é que utilize notícias em língua Portuguesa.

O vocabulário adequado ao gênero é trabalhado de forma lúdica (construção de jogo da memória); o objetivo é a familiarização do aluno com o vocabulário novo para que ele use em suas produções futuras.

Os alunos têm três oportunidades de reescrita de suas produções iniciais. A primeira, após o estudo do vocabulário típico e das seqüências narrativas; a segunda, após o estudo do pretérito; e a última, com o auxílio de um colega através da ficha de controle. Somente depois dessas fases o professor pede a produção final. Desta forma, é possibilitado ao professor atender o aluno em suas dificuldades em cada fase da produção, e ao mesmo tempo, o aluno com menores dificuldades, também, pode ajudar o colega.

Quanto à caixa com lembretes e conceitos que aparece em cinco momentos da seqüência didática, têm a função de trazer a consciência do aluno o conteúdo explorado na atividade e/ou atitudes que poderão ser úteis à resolução das atividades. Acredito se tratar, este, de um importante recurso a medida que torna o aluno consciente de que as atividades tem objetivos e, por isso, exploram um ou outro conteúdo. É uma maneira de conscientizar o educando de sua responsabilidade no aprendizado.

4 Considerações finais.

As conclusões a seguir se referem a alguns aspectos do trabalho desenvolvido. Inicialmente, em relação à diferença entre o trabalho desenvolvido com o livro didático e o trabalho possibilitado pela Seqüência Didática, esta diferença se acentua à medida que as atividades propostas para a seqüência didática têm sentido para os aprendizes (MACHADO, 2000, p.7). Quando os alunos estudam gramática, no caso do pretérito, eles o fazem com objetivos definidos e conhecidos por todos, no caso do gênero textual conto de fadas é fazer com que o gênero esteja linguisticamente adequado.

A seqüência didática propõe um trabalho que envolve o aluno com a Língua Inglesa, de forma que ele é levado a mobilizar capacidades de linguagem que o tornará apto a lidar com o gênero textual de circulação social, ou seja, o aluno tem a possibilidade de aprender Língua Inglesa em um contexto real, o que torna a aprendizagem mais motivante.

Quanto ao crescimento profissional possibilitado por este tipo de trabalho, está evidenciado que as atividades desenvolvidas para se efetuar a transposição didática do gênero levaram a uma reflexão sobre a prática de ensino e uma melhor compreensão da teoria usada como base; desta forma, a melhoria na qualidade de ensino é evidenciada. Levando-se em conta o acima exposto, os órgãos governamentais poderiam adotar este tipo de trabalho como uma maneira de formação continuada do professor, o que seria muito proveitoso para todos os integrantes do processo ensino e aprendizagem.

Em suma, a seqüência didática produzida representa uma proposta diferenciada em relação as propostas normalmente apresentadas nos livros didáticos para o ensino de Língua Inglesa. Contudo, uma análise mais aprofundada desta questão deve envolver a análise das produções de texto iniciais e finais obtidos com a aplicação da seqüência didática.

Referências bibliográficas.

MACHADO, Anna Rachel. *Uma experiência de acessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de texto na universidade*. DELTA, 16; N1; 1-25, 2000.

MACHADO, Anna Rachel . *Um Instrumento de Avaliação de Material Didático com Base nas Capacidades a Serem Desenvolvidas no Aprendizado de Produção textual*. INTERCÂMBIO, X; 137-147, 2001.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. *Gêneros textuais, material didático e formação de professores*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. 2005 (prelo)

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. *Critical Reading*. In:SPRING CONFERENCE. 2003.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. *Un Decálogo para Enseñar a Escribir*. Cultura y Educación, 1996, p. 31-41.

CAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. *Trabalhando com Gêneros do discurso: Narrar: Conto de Fadas*. São Paulo: FTD, 2001.

SAITO, Rosiane da Silva; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Análise e Desconstrução do Gênero Conto de Fadas em Língua Espanhola*. 2004 (prelo).

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; *Histórias Infantis no ensino de Inglês para Crianças*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FERRARINI, Marlene Aparecida. *O Livro Didático de Língua Inglesa: Uma Reflexão Sobre a Transposição Didática dos Temas Transversais*. 2004 Monografia (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. *Dos PCNs-LE à Sala de Aula:Uma Perspectiva de Transposição Didática*. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, v 34, 1999,p.39-51.

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS DISCURSIVOS: O OLHAR DE PROFESSORES EM NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO

Adriana FISCHER¹
adrifischer@terra.com.br

RESUMO: Este trabalho apresenta análises realizadas por professores - atuantes em diferentes escolas de Santa Catarina – acerca de atividades presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental), no que concerne à utilização de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) como instrumentos de ensino-aprendizagem. A coleta de dados se deu durante o mês de julho de 2004, quando esses professores participaram da disciplina “Leitura e produção de gêneros argumentativos” ministrada por esta pesquisadora em um curso de Especialização, na cidade de Ibirama (SC). Os resultados revelam que os professores apresentam um conhecimento ainda restrito sobre a teoria dos gêneros discursivos. Mesmo assim, alguns aspectos da natureza e constituição dos gêneros foram utilizados para conduzir as análises. No tocante à leitura, prevaleceu, o enfoque à temática – basicamente o assunto - dos textos. Críticas às propostas dos livros didáticos foram mais intensas que apresentação de sugestões metodológicas diferenciadas.

Palavras-chave: Livros didáticos. Professores. Gêneros discursivos.

PORTUGUESE'S SCHOOL BOOKS AND DISCURSIVE GENRES: THE VIEW OF TEACHERS IN A POS-GRADUATION COURSE

ABSTRACT: This article presents analysis made by teachers – who work in different schools in Santa Catarina – about Portuguese school books' activities (Elementary School) based on the use of discursive genres theory. The data collection was realized in July, 2004, during the subject of “Reading and production of argumentative genres” that was gave by this researcher. One instrument of this data collection was the final work in the mentioned subject. The outcomes suggest that these teachers present a restricted knowledge about the discursive genres' theory. Even in this way, many aspects of genre's constitution and functioning were used to conduct the analysis. Due to reading activities, it prevailed thematic' discussions. Criticisms to school books' purposes were larger than the presentation of different and methodological suggestions.

Keywords: School books. Teachers. Discursive genres.

¹ Doutoranda em Lingüística (2004/1-2008/1) – UFSC. Professora (licenciada) na Unifebe – Centro Universitário de Brusque e na Unidavi – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – Rio do Sul.

1 Introdução

As propostas avaliativas instauradas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), desde 1996, têm desafiado autores de livros didáticos, destacando-se aqui os de Língua Portuguesa, a proporem atividades de oralidade, leitura e produção escrita que sejam coerentes com pressupostos da teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1986; 2003). Essas propostas, por sua vez, são estabelecidas em concordância com a abordagem dialógica da linguagem presente nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998). No entanto, o que se observa, em muitos desses materiais didáticos, é ainda uma tentativa de adequação a essa abordagem, por vezes não bem sucedida, descaracterizando um trabalho com base nos gêneros discursivos. Os motivos são diversos: desde a compreensão errônea de partes da teoria em questão até as elaborações didáticas pouco características de um trabalho contínuo e processual com os gêneros, em virtude de um número restrito de publicações nessa área de estudos destinada à sala de aula – ao ensino e aprendizagem da língua a partir dos gêneros.

Em vista dessas constatações, foi formulada a questão que norteia a presente pesquisa: de que forma professores - participantes de um curso de Especialização em Leitura, Letramento e Literatura – analisam se atividades de leitura e produção escrita de textos em livros didáticos do Ensino Fundamental caracterizam ou não um trabalho com gêneros discursivos?

Para responder a essa questão, os 20 trabalhos finais da disciplina - “Leitura e produção de gêneros argumentativos”, ministrada por mim, em julho de 2004 - , os quais foram elaborados pelos 30 alunos/professores, é nessa pesquisa um dos instrumentos de coleta de dados, pois através deles é possível compreender como os professores em formação nesse curso de Especialização analisam a coerência de atividades propostas nos materiais didáticos com a teoria dos gêneros discursivos.

Os livros adotados para análise, pelos sujeitos da pesquisa, recobrem basicamente o Ensino Fundamental, como mostram as ocorrências: 11 de 1^a a 4^a, 8 de 5^a a 8^a séries e 1 (apostila) de Ensino Médio. Esses números, certamente, denotam a relação com as atuações profissionais dos sujeitos – a maioria leciona na Educação Infantil e/ou séries iniciais do Ensino Fundamental, em virtude da formação no curso de Pedagogia durante a graduação.

Todos os trabalhos realizaram discussões quanto à leitura dos textos propostos na unidade do livro didático. Quanto às propostas de produção escrita de textos, 19 deles realizaram algum tipo de explicação e, para complementar os enfoques no tratamento dos textos, 18 trabalhos se relacionaram também a atividades gramaticais presentes na unidade. Atividades de leitura receberam mais atenção por parte dos sujeitos da pesquisa, sendo usados como critérios de análise os seguintes: assunto dos textos, recortes/fragmentos, fonte, esfera social de circulação, nomeação dos textos: críticas às denominações gerais, imagens presentes nos textos, formação e dados biográficos dos autores. Portanto, as atividades de leitura serão o alvo de discussão dos dados neste artigo.

2 Abordagens teóricas

2.1 Propostas e concepções de leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa

Grijó (2003) realiza uma análise do gênero poético – materializado em poemas – em seis coleções de livros didáticos destinados aos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), recomendados pelo PNLD 2002, a fim de compreender se a abordagem dada aos poemas os configuram como gêneros discursivos. Focaliza o trabalho de investigação em exercícios chamados convencionalmente de interpretação de textos. O pressuposto de Grijó (p. 354) é que os autores dos livros didáticos têm a intencionalidade de instaurar uma compreensão responsiva por meio da recepção dos poemas, uma vez que esses autores são orientados pela abordagem dos gêneros discursivos. Partindo desse horizonte, Grijó (2003, p. 354-356) pôde identificar, por meio das questões de interpretação, que há a valorização de uma leitura parafrástica dos textos, a qual direciona os alunos unicamente ao reconhecimento e à reprodução de sentido dado pelo autor. Nessa vertente, sob o olhar dessa autora, os textos se configuram como gêneros textuais (enfocados basicamente por meio de propriedades estruturais e formais) e não como enunciados de circulação em esfera social, e assim passam a ser tomados como textos de um novo gênero que ali se configura: o gênero didático. Outro dado apontado pela autora é a tentativa ainda tímida de se travar um diálogo em torno das condições de produção dos poemas: interlocutores e da sua compreensão como sujeitos sócio-históricos, localização espaço-temporal desses, intencionalidade do autor, função social dos textos e reflexão de como esses fatores anteriores influenciam nas escolhas e estratégias discursivas. O que conclui Grijó (2003, p. 357) é que ainda não está constituída uma relação efetiva entre livro didático e os gêneros do discurso como objetos de ensino.

Esses dados de Grijó, portanto, não respondem, de forma integral, às orientações básicas, que constam na LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e nos PCNs. Essas orientações, conforme Batista (2003, p. 44), dizem respeito, em resumo, à necessidade de o livro didático ser um instrumento capaz de favorecer a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares, para, então, ampliar a compreensão da realidade e levá-lo a pensar de forma crítica, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais.

Apesar dos esforços - de autores e de editoras - para qualificar o material didático e, posteriormente, encaminhá-los às escolas, ainda há inconsistências, incoerências nas diversas atividades propostas por meio dos livros didáticos, se tomada como base a abordagem dialógica da linguagem. Para ilustrar e melhor explicar, as análises que seguem se referem aos livros didáticos de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), avaliados pelo PNLD/2002.

Rojo e Batista (2003) resumem as características desses materiais didáticos. Os textos que se oferecem para leitura são autênticos, porém são priorizados trabalhos temáticos² e estruturais/formais sobre estes, ficando as abordagens discursivas em segundo plano. São priorizadas na leitura dos textos a norma lingüística e a forma. Não se apresentam diversidade e variedade lingüísticas. As atividades de gramática não propõem um estudo reflexivo, pois faltam propostas aos textos. São exploradas

² Essa nomenclatura é a adotada por Rojo e Batista (2003, p. 20) para se referirem ao trabalho com o assunto dos textos propostos para leitura e não necessariamente com o *tema*, conforme Bakhtin.

estratégias de leitura, mas pouco do tratamento lingüístico e discursivo. Na mesma direção que defendeu Grijó, Rojo e Batista (2003, p. 17-18) explicitam:

Majoritariamente centrados em aspectos estruturais ou formais ou em alguns aspectos normativos do estilo, os LDs avaliados não chegam a explorar satisfatoriamente aspectos lingüístico-discursivos cruciais para a construção da leitura, em especial da leitura crítica, tais como a percepção dos parâmetros da situação de produção do texto e da leitura; a presença do plurilingüismo, da heteroglossia e do dialogismo (intertextualidade, variedades e registros) e a relação dialógica das diferentes linguagens (ilustração/ imagens/ texto) na apresentação da leitura.

A exemplo, Rojo (2003, p. 84-5), ao apresentar o perfil dos livros didáticos, expõe que: muitos textos selecionados para leitura apresentam pouca diversidade na abordagem das atividades dessa natureza, gerando uma leitura plana das temáticas abordadas, a qual orienta para localização e cópia das informações. Os gêneros até podem ser diversificados no interior do livro didático, mas nem sempre são explorados seus elementos constitutivos (conteúdo temático, forma composicional e estilo) através de atividades de leitura e produção de textos. Esses gêneros, em grande parte, são de pequena extensão, por serem autênticos, sem cortes, na íntegra, em vez de pré-textos. Quando há recortes e adaptações, há também o cuidado em se efetuar recortes com sentido e de se indicar os cortes. Por outro lado, não há tantos cuidados com os créditos das fontes de origem dos textos propostos para leitura. Diante desse diagnóstico, o que faltam nos livros didáticos, de acordo com a autora, são “esforços quanto à condução didático-metodológica nos campos específicos de ensino da língua materna a que se dedica”. (p. 98).

Quanto às condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura, Grillo e Cardoso (2003, p. 112) apontam que está havendo um movimento no sentido de incluir essa questão em textos presentes nos livros didáticos. Orientações quanto aos gêneros do discurso podem ser observadas por consequência das indicações presentes nos PCNs. Contudo, há muito uso indiscriminado dos termos “gênero”, “tipos” (classificação baseada na estrutura textual – tipos narrativo, descritivo, dissertativo, explicativo, dialogal) e outras denominações para se referir aos textos. Esse dado aponta uma tentativa de adequação conceitual, mas o conceito de gênero discursivo e suas implicações não parecem bem apropriados pelos autores. Outras regularidades presentes nos livros analisados são: em alguns há a presença de dados biográficos e literários dos autores que ajudam a contextualizar o texto de leitura; as condições de produção/recepção dos textos (para além de questões temáticas e/ou estruturais) são mais evidentes quando explorados os textos da mídia (reportagem, notícia, editorial, anúncios etc.); quanto aos textos literários, aparecem em menor proporção elementos do contexto sócio-histórico. Portanto, as condições de produção/recepção (esfera de comunicação, identidade social dos interlocutores, finalidade do texto, concepção do referente – objeto/tema, suporte material, natureza do interdiscurso) são de forma privilegiada, enfocadas nos gêneros da mídia. Isso ocorre, pois há uma natureza altamente ritualizada e estável dessas condições nos veículos de comunicação de massa em determinado contexto histórico. O que ainda é pouco trabalhado, de forma geral, é o contexto socioeconômico-político mais amplo nos quais os diversos gêneros existem.

3 A leitura nas análises de professores – uma tentativa de compreender os gêneros discursivos por meio de atividades em livros didáticos

A maior segurança por focar as propostas de leitura de textos, por parte dos professores em formação, recai sobre o assunto – *um* enfoque integrante do *tema*, o qual constitui *um* elemento do gênero - sendo este item a porta de entrada para análise das propostas de leitura. Os demais critérios de análise apontam também para elementos que contribuem ou não para caracterização de um trabalho com leitura de textos numa perspectiva dos gêneros discursivos, como mostram os exemplos³ que são transcritos e discutidos abaixo.

I. Assunto dos textos

(1) Nas pg. (112, 113 e 114) do momento do texto temos um texto intitulado “Febre de consumo” que é o tema central das discussões da unidade. O texto trata do consumismo desenfreado de algumas pessoas, principalmente quando a palavra de sedução é “liquidação”, o texto termina fazendo menção à necessidade verdadeira de determinados produtos e como o consumismo pode ser contagioso... (aluna J, Linguagem: criação e interação, 2001, 6ª série)

Como mostra o exemplo (1), o assunto não é tratado em consonância com as ideologias, com os horizontes apreciativos ou com as relações de sentido subjacentes a ele. Dessa forma, apaga-se a finalidade discursiva, o que é dizível num determinado gênero, sua orientação e a relação com os participantes da comunicação discursiva. O enfoque recai sobre o texto-produto - a orientação temática apenas. Não é, então, privilegiado, de forma coerente, o tema – um dos elementos do gênero.

Especificando as abordagens em torno do assunto dos textos propostos para leitura, outros enfoques foram direcionados, conforme exemplos representativos a seguir:

a) questões de interpretação dos textos

(2) Não existe nada onde eles precisem pensar sobre o assunto, fica algo repetitivo, um exemplo de pergunta utilizada por ela: Como se chama a menina?, são respostas óbvias. (...) A interpretação de texto é muito superficial não trabalha as entrelinhas do texto, só trabalha o que está explícito e não o que está implícito. (aluna R, Português: uma proposta para o letramento, 1999, 4ª série)

O exemplo (2), denuncia, da mesma forma que Grijó (2003), a valorização de uma leitura parafrástica dos textos em muitos livros didáticos, a qual direciona os alunos unicamente ao reconhecimento e à reprodução de sentido dado pelo autor do texto. As questões parecem recair sobre o assunto unicamente e não abarcam discussões mais aprofundadas em relação ao tema.

b) variedade de textos sobre o mesmo assunto

³ Esses exemplos são partes dos trabalhos finais dos alunos na disciplina de Leitura e produção de gêneros argumentativos. Para melhor referenciar esses trabalhos, são apontados, entre parênteses, os seguintes dados, quando da sua disponibilidade: referência ao(s) aluno(s), usando letras que simbolizam o(s) nome(s) dele(s), título do livro analisado, ano de publicação desse material didático e série escolar a qual se destina o livro em análise.

(3) Na unidade analisada o autor relaciona o texto: “Na escuridão miserável” com o texto “As crias da casa” e o texto “Os entregadores de pão”. Todos seguem uma linearidade, levando a uma abordagem sobre o trabalho infantil e possibilitando uma reflexão sobre seu cotidiano familiar. (alunos L e P, Viver e aprender Português, 2001, 3ª série)

De acordo com o exemplo (3) verifica-se a valorização que esses alunos/professores atribuem a propostas que tenham em comum um mesmo foco temático (de assunto dos textos). Como se afirma neste trecho, essa linearidade viabiliza uma reflexão do assunto em questão - o cotidiano familiar. Esse dado parece indicar que discutir o assunto é condição suficiente para que se instaure uma reflexão crítica na atividade de leitura. Não se cogita a possibilidade de acrescentar outros elementos pertencentes ao tema dos gêneros, como questões ideológicas relativas aos autores, ao assunto e ao local de publicação.

c) sugestões de atividades de leitura para melhor focar o assunto

(4) ... os livros didáticos ainda têm a interpretação do texto como algo só sobre o que está escrito (explícito) quando deveria trabalhar para além do que não está escrito (implícito). (aluna R, Português: uma proposta para o letramento, 1999, 4ª série)

Por meio do exemplo (4) percebe-se que a aluna R propõe uma leitura “para além” da localização e cópia de informações no tratamento do assunto. No entanto, não explica o que significa, exatamente, “para além” - se essa expressão remonta a situação social, os interlocutores, os recursos lingüísticos, por exemplo. Falta, nesse caso, uma sustentação teórica. Porém, já há a percepção de que há atividades limitadas, para as quais o professor pode “ir além”. É provável que essa percepção seja fruto da atuação dela em sala de aula e das reações adversas dos alunos de Ensino Fundamental a essas atividades localizadoras.

d) propostas de oralidade para discussão do assunto

(5) Nas atividades de conversas e trocas nos exercícios (p. 96 do livro analisado), esta concepção de língua oral nos lembra o estudo de Marcuschi (1997) ao afirmar que em muitos livros didáticos a sua idéia monolítica de língua escrita, como se o discurso oral não existisse é como se fosse uma conversa informal de sala de aula, sem o objetivo de desenvolver a língua oral como habilidades específicas de argumentação, conclui-se que não há preocupação em estudar as diferentes ordens de gêneros. (alunas LM e R, ALP- Análise, Linguagem e Pensamento, 1993, 5ª série)

O exemplo (5) faz uma crítica a não compreensão da oralidade como objeto de ensino. É preciso considerar que esse exemplo remonta o ano de 1993, quando o PNLD ainda não realizava avaliações gradativas do livro didático e conseqüentemente a oralidade não era objeto de interesse. Vale comentar que a tentativa de adequação conceitual à teoria dos gêneros é nítida no exemplo (5), ao se afirmar que “conclui-se que não há preocupação em estudar as diferentes ordens de gêneros.” Não é explicado o significado da expressão “ordens de gêneros”. Tampouco essa afirmação contribui para um esclarecimento da análise realizada pelas alunas. O que fica evidenciado é que as alunas não se atentaram para o fato de que um livro de 1993 não poderia ser analisado

sob o enfoque da teoria dos gêneros, uma vez que esta veio fazer parte de documentos oficiais a partir de 1997.

Outros focos de atenção auxiliaram os professores na análise das propostas de leitura, como ilustram os critérios e trechos dos trabalhos que se apresentam adiante.

II. recortes/ fragmentos dos textos

(6) Este LD apresenta recorte de textos, os quais são identificados observando a fonte, que indica o número da página que foi retirado. Mesmo tendo esta perda ele demonstra uma preocupação na oferta de textos de qualidade, sejam eles literários, informativos ou poéticos. (alunas MC e G, Na trilha do texto, 2ª série)

De forma negativa é avaliado, no exemplo (6), o recorte de textos no livro didático. Porém, é dado crédito aos autores do livro por fornecerem as referências à obra original, mesmo sem explicar a contribuição dessa referência a uma abordagem em torno dos gêneros do discurso.

III. fonte dos textos (referência bibliográfica)

(7) Nota-se que não há referências bibliográficas completas dos textos apresentados, o que dificulta ao professor e ao aluno realizar a busca por maiores informações sobre o texto e também sobre a época em que foi publicado. Fica impossível fazer a relação do texto com a época em que ele foi publicado e com o hoje. (aluna C, Apostila de Língua Portuguesa do sistema de ensino IBEP, 2004, Ensino Médio)

O exemplo (7), apesar de não tecer análise de um livro didático, mas de uma apostila, contribui para que se registrem também características desse tipo de material, através do qual é muito difícil um trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos, devido a sua forma de organização – que não será aqui abordada, por fugir do foco das análises. Revela-se, pelas palavras da Aluna C, a importância em se trabalhar em sala de aula com textos de circulação social.

IV. Esfera social de circulação

(8) Através da proposta: Antes de começar... Vamos conversar? (p. 25) abre uma porta para a análise de alguns gêneros discursivos, dentro da temática proposta nesta unidade. Iniciando com a pergunta como você costuma se divertir na sua casa? Resposta obtida com os poemas, a imagem e o sumário propostos. E na escola, o que você faz para se divertir? A que horas você faz isso? Respondido com as atividades e as cantigas. A escolha dos gêneros valoriza a situação de circulação social. (aluna VI, Minhas descobertas: Alfabetização, 2001, 1ª série)

Mesmo que a esfera de circulação dos textos seja proposta de discussão, isso ocorre ainda de forma tímida – observação não realizada pela aluna VI - , pois, como se mostra no exemplo (8), a esfera social aparece apenas na abertura da unidade, para contextualizar a temática (o assunto).

V. nomeação dos textos: críticas às denominações gerais

(9) Passando para o texto central da unidade “Pais fumantes influenciam seus filhos para que também fumem?” Percebe-se logo no comentário inicial o uso da generalização “texto”: “Você

lerá dois textos (retirados de uma revista em que os autores manifestam suas opiniões sobre a questão a seguir.” Conforme pesquisa realizada por Juliana Cemin, este tipo de generalização “apaga” o gênero do discurso a que corresponde o texto exposto, tornando-o vago. (aluna GV, Linguagem: criação e interação, 2001, 8ª série)

A aluna GV, apesar de realizar uma análise consistente dos dados, parece não perceber que a indicação do gênero não garante a efetivação de um trabalho significativo com o texto. Não se pode perder de vista que não há incoerência em adotar a palavra “texto” quando o trabalho enfoca os gêneros discursivos, até mesmo porque nem todos gêneros recebem um nome determinado. O importante é compreender sua função social, seu funcionamento, para então explorá-lo e usá-lo.

VI. imagens presentes nos textos

(10) ... a imagem ao lado de cada adivinha retira a possibilidade e o desafio da criança pensar. Descobrir pela tentativa e erro. A imagem evidencia a resposta, cabendo ao aluno apenas pensar em que letras serão necessárias para escrever o nome da brincadeira. (aluna VI, Minhas descobertas: Alfabetização, 2001, 1ª série)

O enfoque às imagens, como elementos importantes para melhor entendimento do gênero, é pouco realizado. Porém, uma crítica é elaborada pela aluna VI: ao acesso à imagem como forma de encontro da resposta, pouca a reflexão do aluno que estiver interagindo com a adivinha. Não se menciona, dessa forma, a relação das imagens como parte da forma composicional do texto.

VII. formatação dos textos

(11) O discurso que vem a seguir é do gênero jornalístico retirado do jornal O Estado de São Paulo, 22 dez. 2000. Intitulado: VIRA-LATA MORRE PARA SALVAR GAROTO DE PIT BULL. A notícia traz a referência bibliográfica da fonte. A partir do momento que foi adequada ao espaço do livro didático perdeu seu formato original. Na página 63 segue um discurso do gênero informativo retirado de um site da internet, foi preservada sua formatação original. (alunas A e RM, Viver a aprender Português, 2001, 4ª série)

Inconsistências nas análises do exemplo (11) podem ser observadas. Questiona-se o seguinte: como as alunas A e RM podem afirmar que se preserva a formatação original de texto retirado da internet, se os textos não se apresentam de forma linear nesse suporte? Ainda, será que não foi cogitada a impossibilidade de os autores e editores não conseguirem preservar a formatação original, devido ao espaço do livro didático? São questões que poderiam encaminhar outras abordagens reflexivas.

VIII. dados biográficos dos autores dos textos

(12) A página dez traz um quadrante na parte superior com uma pequena biografia da autora e menciona outros livros escritos e ilustrados pela mesma. Este se trata de um texto informativo, com a finalidade de proporcionar aos alunos conhecimento sobre a autora e incentivar a leitura das demais obras. (alunas S e T, Produzindo leitura e escrita, 1994, 2ª série)

Este exemplo (12) é uma amostra de que há um consenso em apontar a presença dos dados biográficos como uma ajuda na contextualização do texto destinado para

leitura, ou seja, elemento que caracteriza uma das condições de produção/recepção dos textos.

4 Reflexões em torno das análises de professores em formação

Considerando, então, os conhecimentos desses professores – sujeitos da pesquisa- em relação ao trabalho com leitura em sala de aula, constata-se, por meio dos exemplos trazidos, que a relevância da situação social é entendida como imprescindível ao trabalho com gêneros. No entanto, nem sempre estas discussões caminham nesse sentido, uma vez que estiveram presentes em apenas seis trabalhos. São priorizados, em muitos casos, os aspectos temáticos (conteudísticos, referentes apenas ao assunto do texto), apontando para uma análise do texto-produto, conforme aparecem em 18 trabalhos. Isso se comprova pela pouca abordagem de outros elementos constitutivos do gênero: ideologias presentes no assunto focado, forma composicional e recursos lingüísticos.

A implicação para o ensino em Língua Portuguesa é a redução das atividades de planejamento, por exemplo, a discussões temáticas dos textos, não viabilizando contribuições exploratórias na construção do conhecimento, via outros elementos (forma composicional, recursos lingüísticos, formas de avaliação, interlocutores, locais de circulação).

Outra limitação que parece não ser observada pelos professores é a seguinte: por meio dos livros didáticos, a entrada dos textos já responde ao previamente fixado pelos autores dos livros, o que talvez explique a não-articulação entre produção textual, leitura, retorno à produção revista, análise lingüística.

O papel do professor, pelo contrário, é o de selecionar o que há de apropriado ao trabalho pedagógico, dadas a situação mais imediata de produção, bem como as condições sociais da escola e dos alunos.

Ainda, para suprir o pouco contato com a abordagem dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1986; 2003), muitos professores tentam adequar conceitualmente a linguagem, a fim de discutir (por vezes, apenas descrever) as propostas de leitura dos livros didáticos. Esse conhecimento, mesmo que ainda limitado, permite a muitos professores tecer críticas, apontar inadequações, mas não oferecer outros encaminhamentos metodológicos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986. cap. 6, p. 110-127.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BATISTA, Antônio. A. Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª série – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos** (5^a a 8^a séries) – PNLD/2002. Brasília: MEC/SEF, 2001.

GRIJÓ, Andréa Antolini. Gêneros do discurso e livro didático: uma relação possível? In: **Proceedings of the XI International Bakhtin Conference**. Curitiba, Brasil, 2003. p. 351-357. CD-ROM.

GRILLO, Sheila V. de C.; CARDOSO, Fernanda M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.101-123.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5^a a 8^a séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

ROJO, Roxane.; BATISTA, Antônio. A. Gomes. Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: _____ (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24.

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (1998): REVISÃO E PERSPECTIVAS PARA O ESTUDO DE GÊNEROS

Maria Marta Furlanetto¹

e-mail: agatha@matrix.com.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é rever, avaliar e projetar formas alternativas e complementares de compreender e praticar os parâmetros apresentados na Proposta Curricular de Santa Catarina – PC-SC, área de Língua Portuguesa, especialmente no tratamento pedagógico dos gêneros de discurso que se manifestam em textos que circulam no contexto social.

SANTA CATARINAS' CURRICULAR PROPOSAL (1998): REVIEW AND PERSPECTIVES FOR THE GENRE STUDY

ABSTRACT

The aim of this work is to review, evaluate and project complementary and alternative ways to understand and to practice the parameters raised by the Santa Catarina's Curricular Proposal – PC-SC, concerning to Portuguese language, specially with view to pedagogical treatment of the discourse genres and its materialization into texts.

1 Introdução

Este trabalho tem como foco a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), área de Língua Portuguesa – de cuja formulação participei como consultora –, e tem como objetivo rever, criticar, comparar e propor formas viáveis de compreender e “praticar” os parâmetros propostos, considerando resultados de pesquisas que têm sido desenvolvidas desde sua implementação, abrangendo um ou outro aspecto daquela revisão curricular – especialmente o ganho em conhecimento dos professores que seriam os mediadores nas escolas do Estado.

O trabalho representa, na verdade, uma preliminar à formulação de um amplo projeto de pesquisa de um grupo de professores que se têm preocupado em direcionar para o ensino (dos vários níveis), por meio de estratégias específicas, os conhecimentos que têm produzido como pesquisadores vinculados à pós-graduação.

¹ Professora do mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Doutora em Lingüística Aplicada.

A versão atual da PC-SC² (SANTA CATARINA, 1998) resultou do trabalho de um grupo multidisciplinar realizado durante mais de dois anos, com a colaboração de professores do Estado, e compreende três volumes: disciplinas curriculares, temas transversais e formação do magistério.

O fundamento teórico e metodológico da Proposta Curricular de Santa Catarina (doravante PC-SC) associa uma psicologia de base histórico-cultural (cf. VYGOTSKY, 1991, 1979) a uma filosofia da linguagem que privilegia o estudo da enunciação num contexto sócio-interacional (cf. BAKHTIN, 1979, 1992). Assim, os conteúdos gerais se apresentam associados ao uso efetivo da língua, e o trabalho com textos foi encarado através da perspectiva dos gêneros de discurso.

Essa proposta curricular é uma importante etapa histórica de abordagem dos currículos, mas após alguns anos de aplicação e avaliação, está exigindo novas reflexões e continuidade sistemática do trabalho teórico e metodológico, com uma etapa de caráter mais pragmático, envolvendo subsídios consistentes para o trabalho em sala de aula.

O objetivo deste trabalho é, então, iniciar uma revisão das teorias, da metodologia e dos conteúdos sugeridos e sua materialização em textos que manifestam gêneros nas práticas de linguagem, abordando, preliminarmente, algumas das falhas na apresentação da Proposta como discurso para se pensar, a partir daí, na construção de atividades que possibilitem direcionar a práticas sociais específicas.

2 Uma questão que se repete

Em outro trabalho, em que retomo questões relacionadas à compreensão e prática pedagógica com base na PC-SC, reflito sobre um tema abordado por Dela Justina (2004), que aponta problemas relativos ao nível de letramento do professor, a partir de uma avaliação que faz, em pesquisa específica, sobre “estratégias de leitura/escrita dos gêneros do discurso” (2004, p. 349) com referência à PC-SC.

Por outro lado, em um anteprojeto de EAD (Educação a Distância) formulado para estudo no âmbito do mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, o professor e pesquisador Ingo Voese enfatiza que a atividade com a linguagem precisa ser entendida como uma prática de construção da cidadania. “Isto é: se as relações sociais na atualidade são cada vez mais complexas, o ensino não pode acomodar-se à simplificação da leitura da realidade. Em outros termos, trabalhar com os textos deve envolver, sobretudo, lutar com todas as forças contra a ignorância, entendida como pecado mortal contra o indivíduo e o gênero humano”.

No entanto, diz ele, “o problema parece [...] sem solução quando se verifica nos próprios professores – e não só do Fundamental e ensino Médio, mas também do 3º Grau – esse baixo nível de competência quanto ao domínio de recursos para uma leitura *compreensiva*, enquanto processo de operacionalização de referências que possibilitem fazer do texto um meio de compreensão do mundo.” O despreparo pessoal tem como conseqüência a inibição da formação de pessoas que possam atuar sobre o mundo, uma vez que sejam capazes de compreendê-lo. “E isso é de tal modo grave que a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para Santa Catarina* não pôde ainda ser posta em prática nas escolas do Estado porque o texto não é, em termos de leitura *compreensiva*,

² A primeira versão da PC resultou de estudos sistemáticos realizados entre 1988 e 1991.

acessível aos professores, o que, por sua vez, reproduz e multiplica os efeitos do problema” – conclui o pesquisador. É nesse sentido que deve brotar do meio acadêmico uma intervenção que seja capaz de superar a ainda grande distância entre o que se obtém nas pesquisas e as práticas educativas.

Lembro também um comentário formulado por Marcuschi quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que “foram redigidos numa linguagem altamente técnica e inadequada ao público a que se destinam” (2004, p. 265, nota 7). Cabe reconhecer que a linguagem acadêmica pode trazer dificuldade de leitura, mesmo porque representa síntese de ampla consulta e reflexão. Na prática, é como se os professores devessem simplesmente dar crédito à formulação a que são expostos, e guiar-se por ela, como manifestação de um saber por ora indiscutível.

Entretanto, não se pode estender indefinidamente um documento dessa natureza – é uma característica do próprio gênero. Mas a mudança de percepção e de compreensão não se fará sem uma mediação construtiva, sem o apoio às atividades do cotidiano, sem a focalização de procedimentos específicos de trabalho, incluindo aí uma prática regular de compreensão *ativa*.

Também com relação aos PCN, Biasi-Rodrigues (2002) aponta lacunas no tratamento dos gêneros, a partir do termo, que é usado pela comunidade acadêmica com uma familiaridade que “não é correspondida pelos leitores, pois certamente muitos deles sequer tiveram tempo de digerir a novidade” (p. 56). A autora enfatiza igualmente que o tratamento dos gêneros nos livros didáticos mais recentes é parcial e incoerente, havendo problemas quanto à conceituação e ao reconhecimento de características dos gêneros, bem como nos procedimentos para realizar as atividades didáticas.

Aponto ainda as conclusões de Ferreira (2000) em sua dissertação de mestrado (UFSC). Ele analisou textos escritos por 48 professores de língua portuguesa do ensino fundamental de escolas da rede pública de ensino, todos profissionais que haviam participado dos encontros de formação na fase de implementação da PC-SC, para saber se sua competência lingüístico-gramatical e textual lhes possibilitava mediar convenientemente a relação pedagógica e o trabalho com a língua (cf. 2000, p. 24). Constatou que os textos escritos por eles manifestavam “confusões conceituais bastante sérias referentes a linguagem, gramática e texto” (2000, p. 142).

As avaliações apontadas acima voltam-se, de um lado, para os problemas de leitura e compreensão por parte dos professores e, de outro lado, para aqueles de acessibilidade da PC-SC (fundamentação teórica e metodológica). Apontam, na verdade, questões recorrentes em outros trabalhos, e que não podem manter-se ignoradas – o que justifica o esforço de, através da conexão com projetos que tenham a mesma preocupação, produzir materiais relevantes para estimular a mediação necessária no espaço escolar, do ponto de vista teórico, metodológico e prático – ou seja, envolvendo procedimentos específicos.

3 Proposta Curricular – Língua Portuguesa: conteúdos e gêneros

No documento de Língua Portuguesa assume-se o vínculo entre a formação do pensamento em suas funções mais complexas (como instrumento psicológico) e seu funcionamento intrinsecamente social, permitindo todo tipo de interação em qualquer esfera. Conceitos fundamentais da teoria de Vygotsky são explicitados, tais como mediação, instrumentos psicológicos, formação de conceitos científicos a partir dos

conceitos espontâneos, formação da consciência, metacognição e metalinguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Esse quadro é completado pela perspectiva de Bakhtin (cf. 1979, 1992) sobre as relações entre linguagem e ideologia; o papel das instituições sociais; o processo enunciativo; o dialogismo; a polifonia; os gêneros. Partindo desse fundamento, desenvolveu-se uma estrutura com aportes discursivos e enunciativos contemporâneos. Conteúdos são definidos por remissão às práticas com a língua e sobre a língua, concentrando-se nas características da linguagem humana e no seu modo de circulação e produção.

A distribuição das práticas se faz em eixos organizadores: *fala/escuta, leitura/escrita*, atravessados pela dimensão de *análise lingüística*. A esses eixos foram associadas, para possibilidades de práticas coerentes, as concepções de *língua-estrutura* e de *língua-acontecimento*.

Considera-se, como nos PCN (BRASIL, 1998b), que o objeto privilegiado de ensino é o texto, unidade discursiva que reflete a diversidade dos gêneros produzidos nas várias esferas sociais, e que os gêneros correspondentes a usos públicos da língua portuguesa devem ser priorizados. É nesse caso que a escrita tem um papel exemplar. Do ponto de vista discursivo, trata-se de intercâmbio em comunidades amplas (institucionais), de modo que certas posições enunciativas são mobilizadas, assumindo os enunciadores papéis específicos.

Os conteúdos, agora, têm caráter textual-discursivo, daí que não tenham sido divididos por série ou por nível – antes foram focalizadas possibilidades de atividade com linguagem de acordo com os eixos norteadores. Eis alguns exemplos: interação verbal: imagens e representações do outro nos textos; abordagem da diversidade lingüística em textos escritos e na fala: aspectos regionais, uso familiar, gíria; influência da imigração; padrões de escrita; procedimentos de argumentação no uso oral; adequação formal e discursiva; seleção lexical; seleção de gênero e tipos seqüenciais; paráfrase; uso de recursos eletrônicos para documentação e análise.

Por outro lado, dada a quantidade, a mobilidade e a hibridação dos gêneros, não se pode registrar ou classificar todos os gêneros a que os textos podem conformar-se; na PC-SC, então, sugeriu-se apenas lista, aproximando-se os gêneros por certas semelhanças (essa questão, aliás, não foi suficientemente explorada teoricamente).

As duas faces da língua ou dois planos, que foram chamados *língua-estrutura* e *língua-acontecimento*, estão em constante relação dialética: a primeira engloba a gramática em sentido amplo e aspectos notacionais – arcabouço, pode-se dizer, disponível na memória social, com aspectos técnicos e convencionais; a segunda joga com a materialidade (historicidade) do evento discursivo, direcionado para a eficácia do uso. A estratégia desse tratamento é redimensionar o ensino e a aprendizagem da gramática. A idéia é compreender de que modo o gramatical se integra na língua em uso.

4 A proposta e a prática: questões e problemas

Cerca de sete anos se passaram desde a divulgação oficial da PC nas escolas de Santa Catarina, e não se tem falado em uma retomada sistemática dos materiais e das experiências e avaliações feitas no período, que se encontram dispersas. Não que a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto não tenha envidado esforços, subseqüentemente, para dinamizar a Proposta; contudo, apesar da evidente boa vontade

e do trato cuidadoso dos especialistas, as atividades interdisciplinares propostas não levam necessariamente ao trabalho com gêneros específicos, o que envolve também sua formulação apropriada. Por vezes dissimula-se na generalidade a falta de discriminação dos gêneros. Também cabe admitir que, por falta de estudos específicos, não é fácil compreender a relação complexa gênero/suporte (cf., por exemplo, BONINI, 2005; MAINGUENEAU, 2001).

Passo a focalizar os resultados e comentários críticos da pesquisa de Dela Justina (2004), que apontam duas vertentes complementares que merecem atenção: a perspectiva do professor e a perspectiva da Proposta.

A autora propôs uma pergunta sobre a distinção apresentada na PC-SC entre *gêneros* e *tipos textuais* a quatro professores de Língua Portuguesa (graduados em Letras) de uma escola básica em Santa Catarina. Analisando as respostas, ela verificou que a distinção gênero/tipo não havia sido compreendida, e concluiu que o nível de letramento desses professores não permitia que eles compreendessem e tivessem condições de discutir o documento correspondente na PC-SC. Assim como Ferreira (2000), ela concluiu pela incapacidade, pelo menos parcial, de promover a elaboração didática necessária para a prática pedagógica a partir de gêneros.

Como pode parecer bizarro que professores tenham problemas de letramento (já que *letramento*, no senso comum, pode aproximar-se de *alfabetização*), convém retomar a concepção de *letramento*, bem como a concepção de texto como manifestação discursiva.

Consta no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (editado em 2001) que a palavra *letramento* surgiu na década de 1980, para indicar “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Se *alfabetização* corresponde à aquisição da escrita e da leitura em ambiente escolar, *letramento* diz respeito a considerações mais amplas sobre o que representa historicamente a cultura da escrita e da leitura sobre as sociedades, envolvendo uma variedade de práticas.

No dicionário organizado por Charaudeau e Maingueneau (2002), encontramos o termo *littératie*, que corresponde a *letramento* e a *literacia* (usado em Portugal) – tendo como fonte *literacy*, do inglês, remetendo ao processo de difusão de certos saberes e práticas que envolvem a letra numa sociedade inicialmente dominada pela *oralidade*, transformando-a substancialmente. Em 1997, a *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), que patrocinou, em 2000, o teste PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), definiu literacia/letramento como “a aptidão para saber, compreender e utilizar a informação escrita na vida cotidiana em casa, no trabalho e na comunidade, tendo em vista atingir objetivos pessoais e estender conhecimentos e capacidades” (tradução minha).

Pressupondo o princípio dialógico conforme estabelecido por Bakhtin (1979), o texto implica uma leitura que abarca o horizonte social, integrando outras formas de linguagem. A produção de um texto exige certa configuração orientada pela consistência semântica e discursiva, relativamente a certo momento e espaço históricos; nele aparecem marcas culturais e um conjunto complexo de formulações subjetivas (ainda que se dê com um efeito de objetividade em vários gêneros); um texto emerge (formula-se) como uma resposta a motivações variadas. Por essas características, entende-se que se trata de um objeto que tem como centro organizador o meio social que envolve os sujeitos – e que, portanto, em sua dinâmica, perpetua a participação subjetiva (v. ORLANDI, 1996).

A compreensão de um texto envolve, como contraparte, operações complexas, que vão muito além da mera decodificação, da simples abordagem da superfície visível dele. As conexões entre seus elementos e destes com os elementos de outros textos, contextos e saberes, que precisam ser aproximados, exigem, no ambiente escolar, uma mediação a ser projetada pelo professor. Desenvolver a leitura, tarefa sistemática da escola, exige abordar a diversidade dos textos que circulam na sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, o resultado do estudo de Dela Justina com professores suscita preocupação³, visto que os sujeitos (professores de ensino fundamental) não demonstraram habilidades suficientes para ler e compreender um documento oficial de ensino – no caso a PC-SC, da qual são supostamente interlocutores – e transformar sua prática pedagógica desde a formulação de planos de curso até as atividades específicas de sala de aula. Se, por um lado, parece evidente que o nível de letramento de professores é precário – e o problema de leitura/interpretação começa aí –, a outra face da questão não pode ficar esquecida: o professor era, de fato, o interlocutor quando a proposta foi elaborada?

A PC-SC, da mesma forma que os PCN, foi elaborada sob certas condições, e se apresenta como um gênero – no caso, institucional, com pretensão de legitimidade. E, segundo Dela Justina, um “gênero da esfera do trabalho do professor”. Mas não é, certamente, um documento para ser “decifrado”; ele precisa ser compreendido.

Como garantir, então, dado o problema fundamental de leitura, que os professores incorporem ao seu trabalho “os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento” e estejam “atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar”, como está destacado nos PCN (BRASIL, 1998a, p. 9)?

A outra face do problema põe na berlinda as equipes que coordenaram e prepararam o material teórico e metodológico das propostas curriculares. Cria-se, assim, um conflito que deve ser resolvido.

Dela Justina chama a atenção, em seu trabalho, para uma falha dos PCN e da PC-SC: embora os gêneros sejam apontados como objeto de ensino na escola, os documentos não mostram claramente a relação e a distinção entre *gêneros* e *tipos textuais*. Examinando a PC-SC pela perspectiva do professor (a quem cabe compreender a orientação de práticas educativas), ela afirma que o documento “[...] prevê um perfil de leitor homogêneo e preparado para fazer a leitura do documento”, e mais: que “[...] muitos sujeitos [grupo-leitor] devem ler da mesma forma aquele texto” (2004, p. 358). Assim, embora se constitua como leitor de documentos oficiais, nem sempre o professor corresponde “[...] ao leitor pressuposto no texto” (359). Que problemas decorrem daí? O problema imediato é que haveria um fosso entre o dizer da PC-SC e o que faz o professor da rede estadual de ensino, situando-se criticamente nesse intervalo a questão que se pode definir como de letramento.

O ponto fundamental da leitura e do comentário crítico de Dela Justina, entre outros que podem atestar que a leitura “esperada” da PC pode encontrar obstáculos na perspectiva dos professores diz respeito à ausência da definição de gênero, o que significaria que “o assunto é ilegível” para um sujeito que não conhece teoricamente

³ Embora a pesquisadora tenha realizado apenas um estudo de caso, resultados semelhantes aparecem em outros trabalhos. Ver, por exemplo, Bonetti (2004) e Prudêncio (2004).

nada sobre gêneros. A partir daí, a referência a gêneros e a tipos textuais, que aparece na PC, poderia parecer bastante confusa, e mesmo inassimilável.

Resumindo as questões discutidas, a autora considera que o documento é condensado, não apresentando material suficiente para que o interlocutor-professor tenha condições de entender a proposta de ensino e construir procedimentos de trabalho, ainda que seu conteúdo tenha sido estudado e debatido.

Reconhecendo-se que todos os tópicos abordados na PC-SC teriam de ser continuamente trabalhados e revisados, a pesquisa mostra também um quadro de “resistência”: a distância verificada entre a PC-SC, o discurso do professor e o que seu plano de curso indicia não é exatamente aquela correspondente a uma leitura “difícil”, “complicada”, “exigente”; em alguns casos, tratar-se-ia quase de uma não-leitura, ou uma “leitura” superficial – o que se pode vincular parcialmente a certa cultura escolar e formação deficitária (“defasada”?) dos professores.

É preciso admitir, contudo, que o que aponta Dela Justina merece reflexão e remete à conveniência de uma retomada do documento da PC-SC – ou sua complementação, para estudo, realização de trabalhos específicos e divulgação aos professores do modo mais conveniente e viável. Trata-se de sintomas de um problema, na verdade já crônico.

5 Rediscutindo a PC-SC

O texto da PC-SC (Língua Portuguesa) certamente fornece pistas para leitura. O sentido, conforme teoricamente assumido (o que se busca construir na interpretação), não está meramente gravado “por trás” ou “antes” no próprio texto: ele se constrói com as pistas do texto, com seu autor e com o leitor. Portanto, não basta que se apliquem técnicas de decifração (reconstituição da fala para capturar algum sentido já presente), numa busca linearizada. Foucambert (1994) distingue *saber-decifrar* e *saber-ler*, observando que desde o início a leitura tem uma natureza diferente daquela da decifração.

Dela Justina afirma que, supondo ser o professor da rede estadual o destinatário do discurso da PC-SC, esse discurso estaria prevendo um perfil de *leitor homogêneo* e preparado para tal leitura. Somando as vozes que confluíram para a organização semântico-discursiva da Proposta, é possível dizer que haveria realmente contradição se se pretendesse fazer dos professores leitores-ideais, em vez de convidá-los a produzirem sua própria leitura, seguindo, primeiramente, as pistas deixadas no texto. Nenhum texto exime seus leitores de algum tipo de trabalho do domínio do *saber-ler* – em vez de apenas *saber-decifrar*. Aliás, o professor não só foi interlocutor, mas também avaliador da PC-SC, quando a versão preliminar dela foi disponibilizada.

Mas não se esperava, de fato, que os leitores da PC-SC manifestassem nesse nível incapacidade de articular os materiais disponíveis e levantar questões relevantes. Apesar de certos resultados, tendo a pensar que não se trata meramente de baixo nível de letramento, mas de certo grau de indiferença (resistência) que oblitera a motivação para a leitura. Isso explica por que, pelo menos em alguns casos, os professores busquem, na letra do documento, uma possível, desejável e correta resposta – como sucedeu na pesquisa de Dela Justina.

Sobre a falta de definição/caracterização de gênero na PC, a par do problema de distinguir, subseqüentemente, *gênero* e *tipo*, admite-se que no texto da PC não se

previu, de fato, a possibilidade de que a leitura encontrasse obstáculos tão generalizados. A dificuldade de compreensão, a começar pela condensação que o documento apresenta⁴, teria de ser negociada através da discussão conjunta e no contexto dos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria da Educação. Ainda assim, considerando a novidade teórica que os gêneros representavam (e ainda representam) e a necessidade imediata de estudos para aprofundamento teórico e descrição dos gêneros, pode-se reconhecer que o desenvolvimento das noções relevantes não estava suficientemente sistematizado e ilustrado. Provavelmente muitos leitores-professores tiveram dificuldade em compreender a relação *texto/gênero/tipo*.

Vale reconhecer também que os termos ‘tipo’ e ‘tipologia’ podem gerar confusão, na medida em que recobrem uma ampla área semântica. “Tipo de texto” tem seu lado ambíguo, e só uma interpretação mais contextualizada poderia resolver o problema. Textos são produzidos conformando-se a gêneros variados e têm, em sua organização estrutural de base lingüística, *seqüências* que podem ser descritivas, narrativas ou dissertativas, e outras mais, dependendo da abordagem teórica, mas essas seqüências (ou “tipos”) são apenas recortes específicos que integram os gêneros. Outro fator negativo é que, no dia-a-dia da escola, sobretudo na lida com o livro didático, ainda é comum que o simples recorte de um romance ou de um poema seja rotulado como “texto”, e até mesmo um simples parágrafo extraído de um texto.

A questão que vou apresentar agora pode ser um fator “de raiz” do problema em estudo, e aparece delineado em Prudêncio (2004), que pôs lado a lado a PC-SC e um documento de Planos de Disciplina de ensino médio, para “compreender como textos que têm como finalidade ser complementares, apresentam-se conflitantes”. Ela faz isso confrontando sentidos construídos nos dois documentos. A conclusão da análise, do ponto de vista discursivo, é a seguinte:

[...] o imaginário que constitui o sujeito-leitor para os autores do texto da Proposta Curricular é aquele sujeito-leitor membro da comunidade científica. Contudo, o leitor-real desse texto [...] é aquele professor que não faz parte da comunidade científica, pois enquanto interpelado pelo DP [discurso pedagógico] está alheio ao processo de produção [...] é incapaz de desencadear o processo de significação do referido texto. (p. 3).

O problema que se apresenta aí é que “transmitir” saberes de uma esfera específica da sociedade (aquela em que se produz ciência) para outra pressupõe que haja procedimentos didáticos (visto que o saber se exterioriza, para ser divulgado) para que o divulgador (professor, no caso) faça a ponte para aquele que ainda precisa aprender. Sucede que, no âmbito do aparelho escolar, o professor é supostamente detentor do saber científico (ele teve uma formação científica), e no entanto ele se vê na injunção de adaptar-se ao *discurso pedagógico*, que se encontra numa fôrma didatizada, bastante modelada pelas políticas educacionais. Ou seja, ele se distancia da produção de conhecimento e, de regra, não faz parte de uma comunidade científica. Não é de estranhar, portanto, que se veja condicionado por mais de um discurso, sendo ora incluído, ora excluído, sem conseguir conciliar essas posições em sua prática escolar.

⁴ Na versão provisória constavam, após o desenvolvimento teórico relativo à área de Língua Portuguesa, vinte itens com múltiplas possibilidades de atividades didáticas que serviriam de sugestão aos professores, e que na versão de 1998 não tiveram registro (nem posteriormente, a meu conhecimento).

Este, então, parece ser o maior desafio para exercitar relações entre territórios que parecem, na prática, ter fronteiras bem delimitadas, produzindo, de fato, *interincompreensão*, como se fosse impossível estabelecer redes de acesso.

6 Preliminares a uma proposta de pesquisa

Envolver-se com as práticas de leitura e escrita tendo como base os gêneros corresponde a um dos objetivos de ensino e aprendizagem. Entretanto, um conhecimento já estabilizado e assumido (mais ou menos conscientemente), baseado em classificações enraizadas, entra em conflito com as possibilidades abertas por novos conhecimentos teóricos e correspondentes atitudes práticas, tornando bastante difícil delinear essas práticas concretas. Não se pode negar o peso da tradição: ele se manifesta pela aceitação e legitimação sociopolítica de instrumentos que circulam ainda regidamente no ambiente escolar (discurso pedagógico).

Se não houver continuado empenho na realização de projetos cujos resultados cheguem aos professores, por meio de procedimentos específicos – fazendo a ponte entre o discurso científico e o discurso pedagógico –, o que vai ocorrer com mais ênfase é a retomada, com apoio oficial, da tradição de ensino da língua, que acaba sendo justificada pelo conflito que se estabelece tendo em vista o não-entendimento de uma proposta inovadora – e que, por inovadora, é vista com estranhamento.

Isto posto, apresento abaixo as grandes linhas do trabalho que se pretende realizar com uma equipe que, nuclearmente, será formada pelos quatro pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso e Ensino, interessados no estudo na PC-SC, com três vertentes de estudo que serão integradas pela perspectiva de trabalho com os gêneros a partir da abordagem da PC-SC:

- a) análise do discurso e procedimentos didáticos para leitura, compreensão e produção de textos;
- b) análise e procedimentos de compreensão e produção de gêneros virtuais (hipertextualidade);
- c) análise da variação lingüística e do estilo nos gêneros.

A integração dessas vertentes objetiva, com relação à PC-SC, reestudar o discurso das diretrizes formuladas no documento, explicitar a orientação teórica, complementar o espectro de trabalho com os gêneros e sugerir procedimentos para o trabalho didático, ilustrados com material utilizável no ensino fundamental e no ensino médio. O trabalho preliminar será, portanto, organizar um corpo conceitual que articule as vertentes ao quadro conceitual da PC-SC, estabelecendo interfaces.

Pretende-se também, com isso, oferecer subsídios teóricos e metodológicos aos alunos do curso de Letras e do curso de Pedagogia da instituição, colaborando para sua formação acadêmica e profissional por meio da atualização de perspectivas de ensino de língua.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade dos gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 49-64, jan./jun. 2002.
- BONETTI, L.M. Proposta Curricular de Santa Catarina: língua portuguesa – estudo de caso. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/base.htm>
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas/União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 61-77.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002.
- DELA JUSTINA, E.W.N. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004.
- FERREIRA, I. *Coerência, informatividade e ensino: uma reflexão e estudo em textos de professores do Ensino Fundamental*. 2000. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. In: BASTOS, N. B. *Língua portuguesa em calidoscópico*. São Paulo: EDUC, 2002. p. 259-282.
- ORLANDI, E.P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PRUDÊNCIO, P. G. *Proposta Curricular de Santa Catarina: um lugar de confronto entre o discurso pedagógico e o discurso científico*. 2004. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/base.htm> .
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Tradução de M. Resende. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

**AS MARCAS DA HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA EM GUIAS
INSTITUCIONAIS DO ESTADO DA PARAÍBA**

Indira Toscano Brandão

E-mail: indiratb@yahoo.com.br

Universidade Federal da Paraíba.

Ana Cristina de Sousa Aldrigue

E-mail: aldrigue@terra.com.br

Universidade Federal da Paraíba.

**AS MARCAS DA HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA EM GUIAS
INSTITUCIONAIS DO ESTADO DA PARAÍBA**

RESUMO

No domínio da publicidade e da propaganda existe uma diversidade de formas de dizer – gêneros discursivos - que circulam em suportes como: panfleto, folder, cartaz, outdoor, guias turísticos, etc. e que apresentam uma linguagem própria. Este trabalho visa refletir sobre a organização das linguagens verbal e não-verbal nos guias turísticos oficiais produzidos pelo governo do Estado da Paraíba. Para a realização da pesquisa foram analisados guias turísticos em diferentes condições de enunciações, ou seja, produzidos em condições sócio-históricas distintas pela Empresa Paraibana de Turismo – PBTUR. Utilizaremos como referência teórica para os procedimentos de análise dos discursos as idéias de Authier-Revoux e Bakhtin, pelo fato de tais pensadores serem referências para uma análise interacionista, sobretudo, com enfoques centrados em pontos de vista da heterogeneidade enunciativa.

MARKS FROM HETEROGENIC CONSTITUTION IN PARAIBA STATE OFFICIAL TOURISTIC PROPAGANDA.

Abstract

In the advertisement/publicity domain there are many ways of discourse - discourse gender - that appear in supports as: leaflets, folders, outdoor propaganda, touristic guides, etc. and that have an specific linguistic approach. This project intends to cause reflection upon the organization of the verbal and non-verbal discourse of the official touristic propaganda from the Paraíba State, Brazil. For the development of this research we have analized touristic guides in differents periods of enunciation, i.e, developed in different social-historic situations by the official Touristic Organization from this region – PBTUR. As specific theoretical reference for this discourse analysis procedure, we entered in the ideas of Authier-Revoux and Bakhtin, as these thinkers are a reference to an interactive analysis, specially when we emphasize the dialectical point of view.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vários estudiosos têm se dedicado ao estudo da linguagem num enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin. Embora este estudioso não seja autor de uma teoria sistematizada do texto, é na sua concepção de linguagem como sistema dialógico de signos, valorizando o texto enquanto ato interativo, que encontramos os elementos necessários para a compreensão da trama de relacionamentos da textualidade. Segundo Brandão (2000, p.19),

Uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma indiferenciada, em que, qualquer que seja o texto, vale o

¹ UFPB/PIBIC/CNPq

² Professora da UFPB

mesmo modo de aproximação. Uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocuções.

2. Fundamentação Teórica

Para Marcuschi (2002, p.19), os gêneros discursivos contribuem na ordenação e estabilização das atividades de comunicação do cotidiano, sendo fenômenos históricos e entidades sócio-discursivas, que se caracterizam como eventos textuais maleáveis e dinâmicos.

Para Bakhtin, apenas o Adão mítico enunciou um discurso original. Depois dele todos os discursos são originários das culturas existentes ou dos ditos pronunciados por alguma outra pessoa anteriormente.

O surgimento dos gêneros deu-se em três fases: 1ª) onde os povos desenvolveram um conjunto limitado de gêneros; 2ª) após a escrita surgiram vários gêneros que eram típicos da escrita; 3ª) os gêneros expandem-se com a cultura impressa. Hoje já sentimos a existência de outros gêneros como a internet, a televisão e o telefone, que dão origem a novas formas discursivas como os *e-mails*, os telefonemas, os noticiários, as videoconferências, etc. Bakhtin já havia afirmado que um novo gênero surgia quando outros que se *transmutam*.

Segundo Machado (2002, p.4), Bakhtin denominou de gênero do discurso os processos combinatórios de formas ou de códigos variados que gravitam em torno da comunicação verbal, embora não se restrinjam a ela.

Os gêneros discursivos não existem fora do texto, o qual sem eles se esfarela. Os gêneros produzem a textualidade, formam o discurso, onde cada enunciado cria um elo de comunicação com o discurso. Eles determinam a fala, pois todas as enunciações do discurso mostram escolhas particulares de formas construídas dentro de um todo. Bakhtin valorizou a pluralidade, afirmando a não existência de gênero no singular, pois este nunca constitui uma classe e que um único texto se constitui de vários gêneros do discurso comunicativo.

Os gêneros discursivos se distribuem nas modalidades de oralidade e escrita, que estão relacionadas entre si, desde os mais formais aos mais informais contextos da vida cotidiana. Em alguns casos, os gêneros que foram produzidos na forma escrita são recebidos na forma oral, como as telenovelas, as orações, etc. Eles não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelos homens (MARCUSCHI, 2002, p.30).

Bakhtin distingue os gêneros do discurso em dois tipos: os gêneros primários – ou simples – e os gêneros secundários – ou estandarizados. Os gêneros primários são aqueles que constituem uma conversa ou diálogo do dia-a-dia e que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos, isto é: correspondem a um espectro diversificado da atividade lingüística humana relacionada com os discursos da oralidade em seus mais variados níveis (do diálogo cotidiano ao discurso didático, filosófico ou sociológico) (MACHADO, 2002, p.50)

Os gêneros secundários surgem na comunicação cultural mais complexa – artística, científica, sócio-política – principalmente a escrita, onde é preciso se aprofundar mais em um determinado assunto para falar sobre ele, que repousam sobre instituições sociais e

tendem a explorar e a recuperar os gêneros primários: os gêneros secundários (da literatura, da ciência, da filosofia, da política), embora elaborados pela comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita, correspondem a uma interface dos gêneros primários. (MACHADO, 2002, p.50)

2.1. A propaganda: um gênero discursivo

A propaganda é uma técnica de comunicação, onde um fenômeno isolado é envolvido com fenômenos paralelos, é o termo mais abrangente. Serve tanto para a propagação de idéias, como no sentido de publicidade, sendo um instrumento de manipulação social. Ela tem como objetivos a venda, o lucro e o poder. Este discurso afeta nossas práticas, nossos comportamentos e nossas condutas.

A publicidade é a venda de produtos ou serviços, através do desenvolvimento da mídia; jornais, rádio e TV; é a irrupção da produção de massa e a elevação do nível de vida médio. A publicidade é uma ciência ligada à sociologia, semiologia, retórica e psicologia. Ela é um apelo e diz o que o público quer ouvir.

Para a publicidade satisfazer a necessidade do público ela precisa falar para o público além do que ele precisa saber; falar o que ele também quer ouvir. Para Monnerat (2003, p.17) três princípios são fundamentais para um sujeito ser segmentado em relação a um objeto, são eles: as motivações que impulsionam as pessoas a agir; as atitudes que são predisposições interiores sobre um produto, quando expressada, torna-se opinião, podendo ser negativas – preconceitos, neutras – indiferença ou ignorância e positivas – intensidade, e o comportamento que é a condução sobre produto.

Mas estes princípios não são suficientes, é preciso saber como propagar sua idéia a ponto que ela chame atenção da pessoa que vai adquirir seu produto, ou seja, do seu cliente. Estes podem ser chamados de leitor “conquistado”, que não desejava consumir até ver a propaganda, leitor motivado que antes de ver a propaganda já tinha a intenção de comprar e leitor “espontâneo” que se interessa por tudo, independente do produto.

Dentre os diversos tipos de propaganda temos a propaganda política que propaga os valores éticos e a propaganda comercial que propaga os desejos e as necessidades humanas. E dentro da propaganda temos o discurso publicitário, que não toca o “espaço público” e o discurso político, que é bastante social e individual.

Os signos são elementos de grande importância para a propaganda, é algo, que, de algum modo representa alguma coisa para alguém. A capacidade de ver no signo outra coisa, requer do interpretante maior ou menor grau de inteligência. Três elementos constituem a importância do signo: o objeto ou referente, o signo ou representante e o sujeito ou interpretante.

Ao analisarmos os signos da propaganda, teremos duas figuras de linguagens indispensáveis para o nosso estudo: a metáfora, quando o princípio que faz com que o significante de um signo se refira a outro objeto ou referente tiver base na mesma semelhança, e a metonímia, quando esse princípio de transferência tiver como base a contigüidade. Além dessas, também são muito usadas a antonímia e a personificação. Os textos podem combinar mais de um tipo de signo, e na linguagem da propaganda isto acontece muito bem.

2.2. A heterogeneidade constitutiva

O primeiro momento da atividade estética é a vivência: eu tenho de viver (ver e conhecer) aquilo que está vivendo o outro, tenho que me colocar no seu lugar, como se coincidisse com ele (...). Devo assumir o horizonte vital dessa pessoa tal como ela vive; dentro desse horizonte, contudo, há lacunas que só são visíveis no meu lugar.

BAKHTIN

Para Authier (1990) fazer um estudo sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, ela se apóia na problemática do dialogismo de Bakhtin e na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem.

Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidades diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição (AUTHIER, 1990, P.32).

A interdiscursividade faz parte da heterogeneidade constitutiva e a intertextualidade da heterogeneidade mostrada. O conceito de interdiscursividade diz respeito à presença – ou à penetração de sentidos ou discursos social e economicamente – sobre determinados enunciados e, também, ao processo onde outros discursos são incorporados. Nessa perspectiva, é proposto o princípio da heterogeneidade na linguagem, isto é, a idéia de que tudo o que dissemos já foi dito anteriormente pelo *outro*.

Logo, interdiscursividade é condição da linguagem, onde sua presença é constitutiva de qualquer discurso, e a mesma está na memória do sujeito, enquanto a intertextualidade é a retomada do consciente, a palavra do *outro* é dita de forma intencional pelo sujeito, ou seja, é a presença do discurso já dito de forma explícita. O interdiscurso está diretamente ligado ao dialogismo, que é o discurso do inconsciente, que se dá no plano de expressão e de conteúdo.

Dizer que a interdiscursividade é constitutiva é também dizer que um discurso não nasce, como em geral pretende-se, ou seja, de algum retorno às mesmas coisas, (...), mas de um trabalho sobre outros discursos. (MAINGUENEAU, apud BARROS & FIORIN, 1994:35)

Para Authier, existe uma negociação entre a heterogeneidade mostrada *na* linguagem e a heterogeneidade constitutiva *da* linguagem, onde o sujeito localiza o *outro* e delimita o seu lugar movido pela ilusão do centro, de ser a fonte do discurso. Para Brait (1994), o sujeito deixa-se entrever como uma unidade cuja característica é a cisão, a heterogeneidade.

Apreende-se a heterogeneidade constitutiva pela memória discursiva de uma dada formação social. É a apreensão dos diferentes discursos que circulam numa dada formação social

dividida em classes, subclasses, grupos de interesses divergentes, pontos de vistas múltiplos sobre uma dada realidade, que permite ver as relações polêmicas entre eles. (...) a heterogeneidade mostrada refere-se à voz do outro inscrita no discurso (FIORIN, 1997, p.231).

Authier trabalha com o conceito de heterogeneidade constitutiva como a pluralidade inquestionável do sujeito e do seu discurso, e a possibilidade que essa heterogeneidade tem de se mostrar, de forma marcada ou não-marcada, pela intertextualidade. Ela é inerente a todo e qualquer discurso, é *natural* e *real*. A heterogeneidade mostrada - marcada ou não-marcada - é *provocada* e, apesar de ser *não menos real*, representa os processos de constituição da primeira.

A heterogeneidade constitutiva do discurso e a heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: aquela dos processos reais da constituição de um discurso e estas dos processos não menos reais, de representação em um discurso, de sua constituição. (AUTHIER, apud. BRAIT, 1997, p.106)

Na heterogeneidade constitutiva, o sujeito do discurso satisfaz-se em reproduzir, a ilusão do sujeito enunciador capaz de escolhas, intenções e decisões, onde dentro do discurso e do sujeito está o *outro* que desperta as concepções de discurso, da ideologia e do inconsciente.

3. Análise do corpus

A partir das concepções de discurso de Bakhtin e Authier, neste trabalho o *corpus* analisado é formado por textos de um folder institucional, produzidos pela Empresa Paraibana de Turismo – PBTUR, confeccionado juntamente com o Programa de Desenvolvimento Turístico do Nordeste – PRODETUR e com o Banco do Nordeste, e por um outro produzido pelo atual governo do Estado.

Observa-se na complexidade do primeiro folder, desde a parte introdutória, a presença da heterogeneidade constitutiva. O mesmo trata logo no início, dos **doces prazeres da vida**, fazendo uma analogia com a Paraíba. Ele quer mostrar que a Paraíba é rica em prazeres, com o intuito de persuadir o leitor a vim visitá-la. Como se sabe, os indivíduos sempre buscam os prazeres da vida, e os da Paraíba não bastam ser prazeres, ainda são **doces prazeres**.

Doces prazeres da vida. Quem disse que não há pecado do lado debaixo do equador? Existe sim. Não conhecer a Paraíba, por exemplo, é pecado capital. Assim, como não provar as delícias da sua culinária. Outra falta grave é desconhecer a cor do pecado impressa na natureza nua e crua desse cenário tropical. (figura 01)

O autor não se contenta apenas com **os doces prazeres da vida**. Ele enfatiza no mesmo discurso a questão do **pecado**. Ele faz uma combinação entre os prazeres e os

pecados. É possível observar que foram usados dois títulos de novelas da Rede Globo: Pecado Capital e A Cor do Pecado. Esta era determinada pela cor negra da personagem principal, como uma cor exuberante e exótica. Já no exemplo acima o autor tenta retratar as cores da natureza com esses mesmos adjetivos. No outro tema, ou seja, no Pecado Capital, a novela explorou a questão do capitalismo, onde havia desavença por causa da ambição dos personagens. Porém, sobre o tema pecado capital, pode-se ir além das novelas da Rede Globo. Os pecados capitais vieram de uma questão religiosa, onde cada um deles trata de coisas que os seres humanos não deveriam buscar, nem muito menos fazer. São eles os pecados capitais: gula, cobiça, luxúria, avareza, preguiça, ira e inveja.

Logo em seguida é apresentado um ponto turístico muito famoso da Paraíba: Areia Vermelha. Ele a apresenta ao turista como a **Ilha da fantasia**, explicando a sua formação natural e geográfica.

Ilha da Fantasia. Areia Vermelha é um extenso banco arenoso de cor avermelhada que emerge na maré baixa a pequena distância da praia de Camboinha. Você tem de três a quatro horas para curtir o Sol ou a Lua cercado de águas mornas por todos os lados até a maré começar a subir. (figura 01)

A idéia da **Ilha da Fantasia** mostra mais uma vez os **doces prazeres da vida**, pois a fantasia é aquilo que as pessoas sonham e idealizam para si mesmos. A ilha da fantasia da idéia de paraíso, de um lugar paradisíaco, onde é possível relaxar e encontrar prazer. Neste caso o autor está elevando o banco de areia existente no estado da Paraíba com status de ilha, quando na verdade Areia Vermelha não vem a ser uma ilha. Areia Vermelha é um lugar onde o indivíduo encontrar-se rodeado de elementos naturais: a água transparente, os corais, os animais marinhos como peixes, polvos e lulas, etc. Esta expressão qualifica também o poder que a Ilha de Areia Vermelha tem para encantar os turistas.

Outro grande atrativo turístico paraibano encontra-se na capital do estado, ou seja, na cidade de João Pessoa. Ele é conhecido pela suas piscinas naturais de águas claras: Picãozinho. No folder que está sendo analisado, há a heterogeneidade constitutiva quando Picãozinho é tratado como uma **beleza pura**. Esta qualificação foi dada por Caetano Veloso como nome de uma música, que mostra os fatos simples da vida como **beleza pura**. Assim, mostra a pureza ali existente, uma vez que se deseja preservar a natureza que compõe este atrativo turístico. Além de ser um local belo para se conhecer, é também uma **beleza pura**.

Beleza Pura. Picãozinho é uma monumental piscina de águas naturais formada entre arrecifes a poucos metros da praia de Tambaú. A transparência é tal que você pode pegar peixinhos com a mão e servi-lhes comida como só se vê no cinema. (figura 01)

É possível observar que este folder trata, na sua maioria, das belezas naturais da Paraíba. A próxima a ser tratada é a praia de naturismo: Tambaba. **Tirar o chapéu** é um dito popular que atualmente vem sendo bastante usado, principalmente no programa de Raul Gil, quando seus convidados se submetem a tirar o chapéu ou não para determinadas pessoas. Por ser muito comum nos dias atuais a idéia de **tirar o chapéu**, a mesma está sendo relacionada com a praia no que se refere a sua beleza, por ser um diferencial para as

pessoas naturistas. Porém, na linguagem não verbal, a fotografia de uma mulher nua, remete a idéia de **tirar o chapéu** para o nudismo e não para as belezas naturais da praia.

Para tirar o chapéu. Município vizinho de João Pessoa, o balneário do Conde conta com o único campo oficial de nudismo do Nordeste. É a Praia de Tambaba, freqüentada por naturistas do todo o mundo. Uma paisagem de tirar o chapéu e o que mais lhe vier à cabeça. Dispa-se de qualquer preconceito e sinta a natureza como você veio ao mundo. (figura 01)

No folder do Governo do estado da Paraíba, da atual gestão do governador Cássio Cunha Lima, observa-se uma proposta através da linguagem verbal e não verbal diferente das apresentadas até agora. Há uma heterogeneidade em forma de símbolos que mostra os atrativos turísticos existentes no local, bem como alguns traços históricos. Este folder tem um caráter de guia turístico por trabalhar com símbolos, remetendo-se ao guia quatro rodas, por ter sido o pioneiro a trabalhar dessa maneira, enfatizando as cinco macro-regiões da Paraíba. Os símbolos têm por objetivo classificar as atividades que podem ser desenvolvidas com o ecoturismo. Pode-se contemplar a riqueza e a beleza deste folder na figura 02.

4. Referência Bibliográfica

ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; ALVEZ, Eliane Ferraz. *Diálogos Heterogêneos*. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2004.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Introdução à Análise do Discurso*. 2. ed. Campinas: EDUCAMP.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

MONNERAT, Roseane Mauro. *A publicidade pelo avesso*. Niterói: EDUFF, 2003.

UTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. In: *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas: EDUCAMP, (19): 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Gêneros do discurso*. In: *Estética da Criação Verbal*. Campinas: Pontes, 1992.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Ed UNICAMP, 1997.



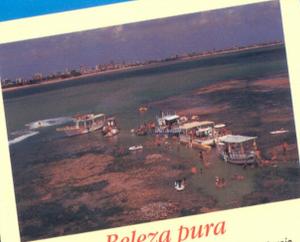
Dois pra lá, dois pra cá

A praia fluvial de Jacaré, distante poucos quilômetros da orla marítima de João Pessoa, é recanto ideal para eternos enamorados. Todo final de tarde, bares do lugar convidam para o pôr do sol ao som do Bolero de Ravel, compondo um clima que dá ao cenário toques de raro apelo romântico. Não dá para não ser feliz!

Doces prazeres da vida

Quem foi que disse que não existe pecado do lado debaixo do equador? Existe sim. Não conhecer a Paraíba, por exemplo, é pecado capital. Assim como não provar as delícias da sua culinária. Outra falta grave é desconhecer a cor do pecado impressa na natureza nua e crua desse cenário tropical. Descubra o paraíso que é a Paraíba. E sinta-se à vontade para gozar os doces prazeres da vida.

Seduções irresistíveis no paraíso



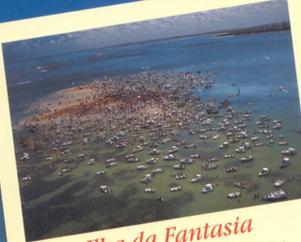
Beleza pura

Picãozinho é uma monumental piscina de águas naturais formada entre arrecifes a poucos metros da praia de Tambáú. A transparência é tal que você pode pegar peixinhos com a mão e servi-íhes comida como só se vê no cinema. Plataformas ficam fundeadas para mergulhos e também funcionam como bares flutuantes. Beleza pura!



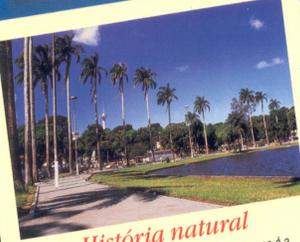
Pra tirar o chapéu

Município vizinho de João Pessoa, o balneário do Conde conta com o único campo oficial de nudismo existente no Nordeste. É a Praia de Tambáú, freqüentada por naturistas de todo o mundo. Uma paisagem de tirar o chapéu e o que mais lhe vier à cabeça. Dispa-se de qualquer preconceito e sinta a natureza como você veio ao mundo.



Ilha da Fantasia

Areia Vermelha é um extenso banco arenoso de cor avermelhada que emerge na maré baixa a pequena distância da praia de Cambuí. Você tem de três a quatro horas para curtir o Sol ou a Lua cercado de águas mornas por todos os lados até a maré começar a subir. Barcos de aluguel fazem a travessia e garantem o abastecimento de comês e bebês. Fantástico!



História natural

Segunda cidade mais verde do mundo, João Pessoa é a terceira capital mais antiga do Brasil. Seus parques centrais e suas inúmeras praças compõem uma cobertura vegetal exuberante. E o Centro Histórico rivaliza, no Nordeste, com Salvador e Olinda, preservando monumentos de inestimável valor arquitetônico, como o conjunto barroco de São Francisco, referência da arte colonial brasileira.



DISTÂNCIAS DE JOÃO PESSOA

- Campina Grande - 130 km
- Cabaceiras - 200km
- Sousa - 450 km
- Araruna - 150 km

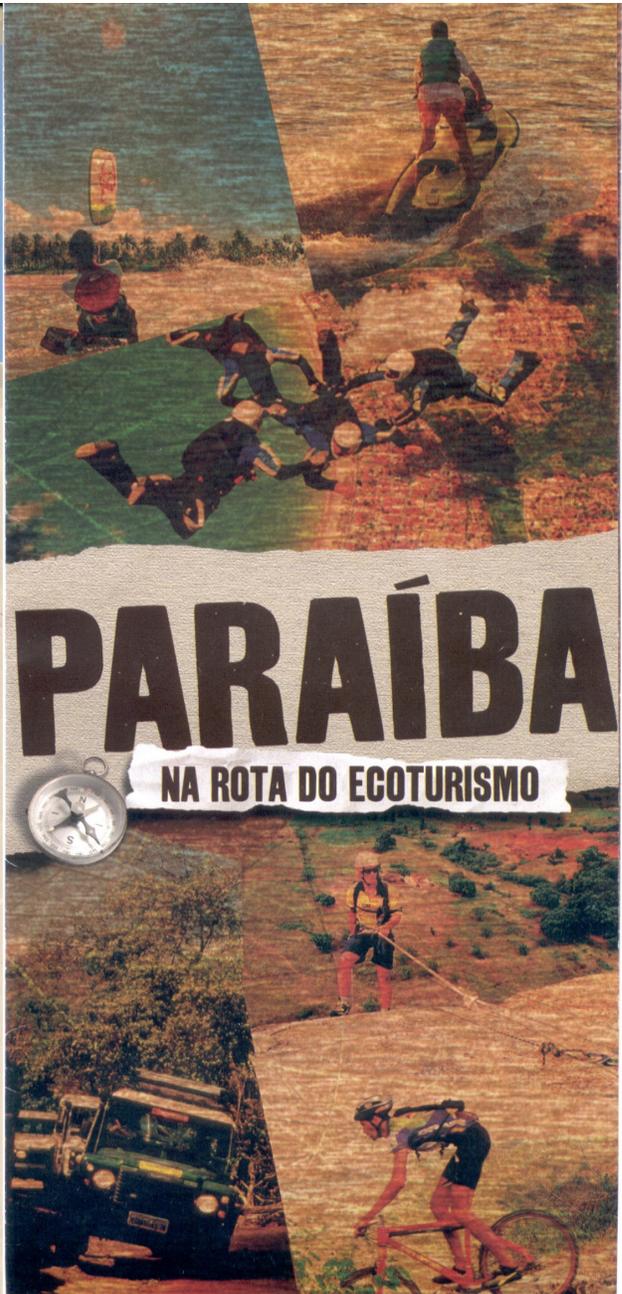
SIMBOLOGIA

SURF	WINDSURFE	CANOAGEM	KITESURF	EQUICABALGARIA	TRILHA E CAMINHADA	EQUICABALGARIA	EQUICABALGARIA	EQUICABALGARIA	EQUICABALGARIA
RAPPEL	PASSADO DE BARRIGÃO E LANCHAS	PARAGLIDING	MOUNTAIN BIKE	CICLISMO	CAMPING	JET-SKI	OFF-ROAD	VELA	PESCA
TREKKING	CAVALGADA	EQUICABALGARIA	EQUICABALGARIA	EQUICABALGARIA	EQUICABALGARIA	EQUICABALGARIA	EQUICABALGARIA	EQUICABALGARIA	EQUICABALGARIA

Escalpe seu cliente nessa aventura.



Empresa Paraibana de Turismo S/A
 Av. Almirante Tamandaré, 100 - Tambaú - CEP 58039-903 - João Pessoa
 Paraíba - Brasil - Fone: 55 - (83) 214-8279 Fax: 55 (83) 247-4481
 Toll Free: 0800 281-9229
www.paraiba.pb.gov.br



TÍTULO DO TRABALHO:

**REFLEXOS DOS PCNEM NOS VESTIBULARES DA UEL,
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO E NAS
AULAS OBSERVADAS**

NOME DA AUTORA:

LIDIA MARIA GONÇALVES

ENDEREÇO ELETRÔNICO: lidia@uel.br

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA/UEL.

Reflexos dos PCNEM nos vestibulares da UEL, nos livros didáticos de ensino médio e nas aulas observadas

GONÇALVES, Lidia Maria/ UEL

RESUMO:

O objetivo desse texto é apresentar resultados parciais da análise sobre os reflexos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio. Investigamos esses reflexos nas aulas de língua portuguesa em turmas de ensino médio da região de Londrina/Paraná, também nos livros didáticos adotados nestas turmas observadas e, ainda, nas provas do vestibular da Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

The objective of this text is to present partial results of the analysis on consequences of the Nacional Parameters of High School. We investigated these consequences in the lessons of Portuguese language in groups of high school students around Londrina/PR, and in adopted didactic books in the observed groups, and in the texts of vestibular of Universidade Estadual de Londrina.

1- INTRODUÇÃO:

Participo de um projeto de pesquisa, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina, que tem como um dos seus objetivos analisar o “efeito retroativo” dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas em escolas públicas da região metropolitana de Londrina. Nosso grupo de pesquisa analisou as provas de Língua Portuguesa dos vestibulares da UEL em 2003, 2004 e 2005; constatou o predomínio de gêneros da esfera jornalística. E, com o objetivo de verificar as capacidades e competências leitoras e de linguagem envolvidas na recepção de discursos em diferentes gêneros que circulam na mídia impressa, realizamos uma pesquisa do tipo etnográfico em escolas do ensino médio da nossa região.

Observamos diversas aulas, analisamos o material didático utilizado, entrevistamos docentes, discentes e gestores escolares. Apresentamos os resultados dessa investigação. Demonstraremos, nesse artigo, que projetos pedagógicos de leitura podem ou não levar a apropriação das características de determinados gêneros discursivos; apesar da necessidade de atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão.

O Projeto de Pesquisa “Gêneros Textuais no Ensino Médio: Modelos didáticos para uma abordagem no ensino de língua materna” tem o objetivo de contribuir para a formação do professor de língua portuguesa ao possibilitar a instrumentalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito aos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem.

Para a construção de modelos didáticos de gêneros, o referido projeto fundamenta-se em três teorias: a Teoria da Enunciação/ Bakhtin, o Interacionismo Sócio-Discursivo/ Bronckart, Dolz e Schneuwly e o Interacionismo Social/ Vygotsky e seus seguidores.

De acordo com este construto teórico, nosso grupo de pesquisa estuda os experts dos gêneros selecionados pela equipe de trabalho e os conhecimentos

lingüísticos já elaborados sobre esses gêneros, como também estuda os documentos oficiais divulgados pelo Ministério da Educação sobre ensino/aprendizagem de língua portuguesa (PCNs e PCNEM). E, para definir os objetivos do ensino do gênero adaptado ao nível dos alunos de ensino médio das escolas públicas da região metropolitana de Londrina, ou seja, situar-se na Zona de Desenvolvimento Proximal e organizar as categorias que devem ser exploradas em uma seqüência didática consideramos indispensável a investigação do contexto escolar. A observação da etnografia escolar visou identificar as capacidades e as dificuldades dos alunos e dos professores em desenvolverem as competências e habilidades previstas pelos PCNEM para o ensino/aprendizagem em língua portuguesa.

Através da pesquisa etnográfica conhecemos os fatores trabalhados ou não adequadamente trabalhados no sentido de construir o perfil de leitor necessário para o sucesso no concurso vestibular da Universidade Estadual de Londrina/UEL e elaboramos um instrumento que pode ser adotado como parâmetro para averiguação da realidade em outras escolas.

2- Metodologia de investigação

ROTEIRO PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E AULAS : ENSINO MÉDIO, ESCOLAS PÚBLICAS

I - Roteiro para observar as aulas

1. O contexto educacional

➤ Descreva o espaço físico da escola:

A. bairro:

B. prédio:

C. a biblioteca:

D. os laboratórios e oficinas:

E. computadores e conexão à internet:

F. as salas de aula:

G. espaço físico disputado pelo fundamental e Médio:

2. Prática docente

A. Como se dá a atuação do professor na aula x

B. Que papéis sociais o professor desempenha em suas aulas? De que maneira você percebe que esses papéis favorecem ou inibem o aprendizado dos alunos? Dê suporte teórico aos seus comentários.

- C. Como é organizada a aula? Como se dá a progressão da atividade?
- D. Descreva a aula x de leitura.
- E. Descreva a aula x de produção de textos
- F. Descreva aula x de análise lingüística.

3.O professor conhece a prova do vestibular da UEL?

De que ano? (provas em que a UEL não realizava o seu vestibular ou de 2003 para cá)?

- A. A coordenação da escola informa, debate, discute, fornece as questões do vestibular para os professores do ensino Médio?
- B. Ele consegue falar sobre o modo como são organizadas essas questões?
- C. Quais julgamentos ele faz do vestibular da UEL em relação aos conteúdos que ele ensina no Ensino Médio?
- D. professor aplica, desenvolve, adapta as questões do vestibular para os seus alunos?

4. Você já verificou as questões do vestibular UEL 2005. Compare as questões do vestibular e as atividades desenvolvidas pelo professor:

- A. Em relação à “leitura e interpretação” de textos;
- B. Em relação à produção de “redação”
- C. Em relação à “análise lingüística”, ou seja, à gramática da língua
- D. Em que sentido são diferentes ou semelhantes?

5. Descreva como é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos: provas objetivas, provas subjetivas, trabalhos...

6. Você percebe êxito na atuação do professor, tendo em vista os objetivos da aula? Na sua opinião, quantos por cento dos objetivos do ensino de língua portuguesa previstos para a unidade o professor consegue alcançar?

7. Você pode apresentar “outras maneiras de fazer” que considere mais adequadas? Faça as críticas aos aspectos negativos observados, desde que fundamentadas na teoria.

8. Como se dá a participação dos alunos em sala :

A. Fazem perguntas?

B. Discutem as questões?

C. Externalizam dúvidas?

1. Pesquisam na sala de aula

D. Realizam discussões em grupo?

9. Qual é a relação professor-aluno na turma x? (Interação espontânea?

Relações assimétricas /simétricas de poder?)

A. De que modo os alunos reagem a elas ? Os alunos se submetem “passivamente” a essa relação assimétrica?

B. Executam as atividades por inteiro?

C. As normas e regras da escola e da sala de aula são claras para os alunos?

D. A professora aplica sanções à desobediência às regras e normas escolares?

E. Quais as reações dos alunos quando recebem alguma sanção: demonstram passividade ou rebeldia?

10. Para a questão 10, antes estude os PCNs do Ensino Médio e verifique cuidadosamente as questões do vestibular 2005. Comparando as atividades da sala de aula e as questões do vestibular-UEL, como você julga as aulas desse professor: contribuem para o desenvolvimento das capacidades avaliadas pelo vestibular-UEL?

II - Roteiro para observar o livro didático

1. Dados bibliográficos do livro didático:

.....

2.) Tipologia:

- Diversidade de gêneros:
- A. Diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, literatura, ciências etc):
- B. Diversidade nos suportes originais (jornal, revista, internet...)
- C. Presença de dialetos e registros lingüísticos diversificados:
- D. Presença significativa de textos literários
- E. Presença significativa de textos midiáticos (jornal, revista...)
- F. Presença de tradição oral

3. Temas

- Diversidade temática
- Diversidade de contexto cultural
- Favorecimento da interdisciplinaridade
- Ausência de preconceitos e estereótipos

4. Textualidade

- Predominância de textos autênticos ou criados para o livro didático?
- Presença de textos fragmentados
- Indicação de cortes, supressões, adaptações etc
- Fontes bibliográficas nos textos selecionados
- Ampliação do repertório literário do aluno

5. O trabalho com os conhecimentos lingüísticos

- As atividades se voltam para habilidades de uso da língua?
- As atividades propiciam a reflexão sobre a língua?
- As atividades privilegiam conhecimentos gramaticais (o sistema da língua: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica estrutural,...) sem derivar processo de reflexão sobre o uso? (descontextualizados da situação de ação de linguagem)?
- Enfoca a interdisciplinaridade nas atividades (ver questões do vestibular UEL)
- A interdisciplinaridade aparece em questões de múltipla escolha ou em questões discursivas?
- Nas atividades, há menção ao gênero textual?
- A idéia de Paulo Freire: “É preciso aprender a ler a vida através de qualquer texto”, o que implica inclusive os não verbais. Isso é levado a sério no livro didático em questão?

6. Os gêneros híbridos de linguagens

- Charges, tiras, quadrinhos, etc são explorados de forma a enfatizar a ação dos sujeitos leitores na produção de efeitos estéticos: Exemplo de questões:

Em vez de perguntar “o que o autor quis dizer” pergunta-se “o que chama a sua atenção “. Em vez de perguntar “o que indicam os cabelos eriçados da Mafalda” pergunta-se “o que você acha que pode indicar os cabelos eriçados da Mafalda?” “ O que leva você a essa conclusão?” Se a personagem da tira estivesse lendo contos de amor, como ela poderia ter sido retratada nessa tira?

- Os textos que usam outras linguagens (não- verbais) aparecem no livro didático em questão apenas com a finalidade de “leitura de prazer, diversão” e neles não são explorados aspectos contextuais, discursivos e lingüísticos?

7.) Reflexão final sobre o LD:

- Comparando as atividades do livro didático e as questões do vestibular-UEL, como você julga esse livro: contribui para o desenvolvimento das capacidades avaliadas pelo vestibular-UEL?

III – Entrevista com os discentes do Ensino Médio

Nome do aluno, pseudônimo ou iniciais:

a) Perfil Sócio-Econômico

1. Escolaridade do pai:
2. Escolaridade da mãe:
3. Você trabalha? () Sim () Não

Por que?

Se não trabalha, você se considera fazendo parte do “rol dos desempregados”?

() Sim () Não

4. Renda familiar:
5. Você pretende prestar vestibular na UEL? () Sim () Não
6. Você sente que está se preparando para o concurso vestibular da UEL?

b) Perfil da relação dos alunos com a escola

1. Para você, qual a importância da escola?
2. Desenhe como você visualiza a sua escola.
3. Você já sofreu ou viu alguém sofrer algum tipo de violência física dentro da escola?
() Sim () Não

b) Você já sofreu ou viu alguém sofrer algum tipo de violência psicológica dentro da escola? () Sim () Não

c) Perfil didático / motivador da relação professor-aluno

1. Dentre os textos do livro didático, quais os “tipos” que você mais gosta de ler?

2. Dentre os textos do livro didático, quais os “tipos” que você menos gosta de ler?

3. O que você costuma ler na escola além do livro didático?

4. Você frequenta a biblioteca da escola?

() Com frequência () Raramente () De vez em quando

5. O que você costuma ler fora da escola?

d) Perfil das aulas de Língua Portuguesa

Nas aulas Língua Portuguesa desenvolvo atividades como: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

(A) Sempre (B) Muitas vezes (C) Poucas vezes (D) Nunca

1. Há debate ou discussão sobre os textos lidos na sala de aula? (A) (B) (C) (D)

2. Há conversa (ou debate) sobre assuntos dos textos de jornais e revistas (como a Veja)? (A) (B) (C) (D)

3. Você acessa a internet? (A) (B) (C) (D)

4. As suas redações são lidas:

(A) Só pelo professor (C) Pela turma
(B) Só por um colega (D) Por Ninguém

3- RESULTADOS DESSA PESQUISA ETNOGRÁFICA EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DA NOSSA REGIÃO

3.A – Quanto aos PCNEM: indicações para desenvolvimento de PROJETOS

PEDAGÓGICOS DE LEITURA

Os PCNEM propõem aproximar o ensino da vida cotidiana e incentivar o aluno a pesquisar, criticar, estabelecer relações, interpretar e criar; o ensino de língua portuguesa não deve restringir-se a regras gramaticais, mas se vincular a todo tipo de texto, de livros, jornais, revistas e publicidade.

Também os PCNEM orientam como dever da escola ajudar a formar um sujeito atualizado sobre os temas de sua realidade social e capaz de tomar posições diante da mesma. Essa consciência crítica pode ser gerada pelo uso dos produtos da imprensa escrita, dentre eles, os jornais.

As fracas experiências com a leitura afastam o leitor do contexto social e cultural, fazem com que se aliene das informações e, conseqüentemente dificultam sua participação efetiva na sociedade. Portanto, é preciso uma metodologia adequada para um melhor aproveitamento das aulas. O jornal como um dos suportes do ensino e da aprendizagem da leitura na escola pode contribuir para que os indivíduos desenvolvam a competência de leitura e de escrita como práticas sociais de letramento.

3.B- Quanto ao trabalho pedagógico, o livro didático e os gêneros da esfera jornalística

- ✓ Alunos das escolas públicas investigadas não possuem acesso a obras de mercado e só lêem textos de livro didático.
- ✓ Os livros didáticos adotados nas escolas pesquisadas não contribui para a construção de um aluno crítico e preparado para o exercício da cidadania.
- ✓ Na região metropolitana de Londrina, os PCNEM não estão influenciando a escolha do LDP nas escolas do Núcleo Regional de Ensino.
- ✓ Ainda não visualizamos reflexos do Concurso Vestibular da UEL no trabalho pedagógico com gêneros jornalísticos .
- ✓ A mudança nas provas do vestibular da UEL já provocou mudanças nos Cursinhos Pré-Vestibulares e no Ensino Médio Particular.

4- CONCLUSÃO: Resultado dos efeitos retroativos/trianquulação de dados

Os PCNEM orientam como dever da escola ajudar a formar um sujeito atualizado sobre os temas de sua realidade social e capaz de tomar posições diante da mesma. Essa consciência crítica pode ser gerada pelo uso dos produtos da imprensa escrita, dentre eles, os jornais. O jornal é um instrumento que registra a realidade social, porém não é o único. Os PCNEM postulam que diferentes impressos devem ser objeto de atividades de leitura.

De acordo com o interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1999), sendo as práticas de leitura e de escrita fenômenos sociais, essas práticas deveriam ser vistas como construção de significados e atribuição de sentidos. Reduziriam-se, assim, os conflitos entre a demanda social e a escolar, pois a escola estaria trabalhando no sentido de sanar uma demanda social.

As mudanças no vestibular da UEL ocorreram pelo desejo da universidade em assumir o próprio vestibular em função das competências exigidas aos estudantes de nível superior.

O vestibular de formato antigo era empecilho para uma ação pedagógica do ensino médio que possibilitasse a formação de alunos reflexivos.

O livro não pode ser mais a única fonte de informação, estamos na época da Internet, a leitura precisa fazer parte do universo social do aluno. Porém, há 60 favelas só em Londrina-PR, nelas vivem um quinto da população, ou seja, 100 mil favelados.

Não basta distribuir livros, para possibilitar a formação de leitores é necessária a mediação pedagógica. Ações de implantação de uma política de formação de leitores requer formação continuada de professores para formar o professor-leitor.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS- ENSINO MÉDIO**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

GONÇALVES, Lidia Maria Gonçalves. **DO LEDOR AO LEITOR**: Um estudo de caso sobre as insuficiências na utilização do jornal em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa em turmas do último ano do ensino fundamental. Tese de doutorado, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS, Porto Alegre, setembro de 2004.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ENSINO DE LINGUAGEM COMO GÊNERO EM UMA
VISÃO INTERACIONISTA-SOCIODISCURSIVA**

Anna Rachel Machado¹

RESUMO

Este artigo tem dois objetivos: o de apresentar uma reflexão sobre o título da mesa redonda do SIGET III em que foi exposto e o de apresentar um posicionamento diante do ensino-aprendizagem de gêneros textuais, à luz do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo, considerando-se o "ensino de gêneros" como possibilitador do desenvolvimento das operações de linguagem necessárias para um agir verbal humano que seja adequado e criativo.

***TITLE: PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE TEACHING OF LANGUAGE AS A GENRE IN
A SOCIODISCURSIVE INTERACTIONIST VISION***

ABSTRACT

This article aims firstly at presenting a reflection about the title of the round table exposed at SIGET III. Its second purpose is to present a perspective of teaching and learning textual genres, based on the theoretical frame of the sociodiscursive interactionism and considering the teaching of genres as a means to develop language operations which are necessary for an appropriate and creative human verbal acting.

1 Introdução

A produção deste artigo foi feita, inicialmente, sob o título "Os sentidos da expressão 'práticas pedagógicas de linguagem como gênero' e o trabalho efetivo do professor", para minha participação na Mesa redonda "Práticas pedagógicas em ensino de linguagem como gênero",

¹ Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

realizada no III SIGET. Para esta publicação, entretanto, preferi conservar parte do título da mesa, uma vez que meu objetivo não é apenas o de discutir os sentidos subjacentes ao título da mesa e sua relação com o trabalho real do professor, mas é, sobretudo, o de apresentar nosso posicionamento diante do ensino-aprendizagem dos gêneros de texto. Assim, o artigo foi desenvolvido buscando-se atingir esses dois objetivos, sucessivamente, conforme segue nas seções 2 e 3.

2. Da complexidade de um simples título: o que entendemos por “práticas pedagógicas”? O que entendemos por “ensino de linguagem como gêneros”?

Aparentemente, o título da Mesa redonda em que este artigo foi exposto é bastante simples, não deixando dúvidas em relação a seu significado. Entretanto, considero que essa aparente simplicidade pode nos enganar e levar a deduções inadequadas sobre o trabalho do professor centrado no ensino-aprendizagem de gêneros de texto. Assim, para mostrar a complexidade de seu significado, examinarei, sucessivamente, as expressões “práticas pedagógicas” e “ensino de linguagem como gênero”.

A primeira dessas expressões é utilizada constantemente em diferentes tipos de pesquisas educacionais sérias. Entretanto, parece-me que, como afirma Leclercq (2000), ela acaba sendo usada, freqüentemente, de forma vaga, quase como na forma de senso comum. O uso do termo “prática” é feito, freqüentemente, em contraposição ao termo “teoria”, ficando esta relegada ao abstrato, às considerações intelectuais, que não teriam nada a ver com a experiência da “vida verdadeira”. Implícita ou explicitamente, a prática é colocada como sendo mais vantajosa, mais importante, pois lidaria com o vivido e não com o especulativo.

Refletindo sobre esse posicionamento em relação à práxis política, Sève (2001:149) considera que ele pode ter sérias conseqüências para o sucesso dessa mesma práxis. Para o autor, “*theoria* quer dizer primeiro *procissão* e, na ordem intelectual, *exame continuado, concepção sistemática, ação de tornar coerente*: a própria essência da política”. Segundo o autor, “toda a política de baixo teor teórico - inclusive filosófico - acaba por se desmoronar... por falta de

travejamento conceitual”, o que o leva a afirmar categoricamente que “Sem uma teoria forte não há verdadeira crítica desmistificadora, nem depois política revolucionária suficientemente motivadora”.

Já o termo «pedagógico» deriva do grego «paidos», que significa «criança» e de *αγω*, que significa «conduzir, levar, acompanhar»; e o « pedagogo » era um escravo que acompanhava a criança à escola, que carregava seus pertences e que o fazia repetir as lições e fazer os deveres de casa. Assim, parece-me que chamar o agir do professor como «pedagógico» traz, subjacente, a concepção de que esse agir se restringe a conduzir os alunos a algum tipo de conhecimento ou de capacidade ou de atitude. De novo, aqui, considero que também essa concepção é muito parcial, não enfocando todas as questões envolvidas no ensino-aprendizagem.

Passando para a outra parte do título, o que compreendemos por “ensino de linguagem como gênero”? Em primeiro lugar, “ensino” refere-se a um modo de educação bem preciso, o da transmissão de conhecimentos com a ajuda de signos (linguagem escrita e oral). Consideramos que, em uma visão interacionista social, não podemos pensar só em «ensino de linguagem», isto é, na transmissão pelo professor de algum conhecimento sobre a linguagem.

Da mesma forma, o que compreendemos como «linguagem como gênero»? Sabemos que basta ir ao dicionário para elencarmos os múltiplos significados do termo «linguagem» (linguagem verbal oral, linguagem verbal escrita, linguagem gestual, linguagem gráfica, linguagem digital, linguagem pictórica, linguagem musical etc), mas não encontramos nada que possa ser identificado como «linguagem como gênero». Finalmente, o que compreendemos como “gêneros”? Apesar da multiplicação dos estudos sobre gêneros, a verdade é que ainda não temos, no campo da lingüística ou da lingüística aplicada, um consenso sobre seu significado.

Entretanto, não nos basta elencar questões sobre o título da mesa. É preciso que nos posicionemos em relação a elas. Em primeiro lugar, considero que o que Sève (2001) afirma sobre o erro que se cai no desprezo da teoria na práxis política, pode ser transferido para os estudos em educação que privilegiam a prática em detrimento da teoria que a sustenta: as propostas desses estudos estariam fadadas a desmoronar, tanto quanto aquelas que derivam

da pura teoria. Assim, o preconceito que leva à desvalorização da teoria em favor da prática parece-me difícil de ser sustentado, uma vez que não concebo uma prática educacional sem teoria nem uma teoria que não seja derivada da prática. Assim, não concebo falar de “práticas” para ensino de gênero, sem relacioná-las às teorias de ensino-aprendizagem, a uma teoria de gêneros, a uma teoria de transposição didática, a uma teoria sobre o trabalho do professor. Assim, utilizarei a noção de agir e de trabalho educacional para fugir desse preconceito, considerando que agir e trabalhar na educação consiste em o professor se orientar no existente em situação de incerteza e em fazer escolhas diante dos possíveis de sua atividade, possíveis esses que são derivados das teorias, das prescrições institucionais, da própria situação e das próprias capacidades do professor.

Em segundo lugar, considero que, em uma visão interacionista sociodiscursiva, não podemos pensar só em «ensino de linguagem como gênero», isto é, na transmissão pelo professor de conhecimentos sobre a linguagem, mas em um processo interacional que envolve ensino e aprendizagem, no qual o aluno não é apenas um ser passivo que recebe a transmissão dos conhecimentos sobre gêneros do professor, mas sim, um ser ativo, um real ator, que se apropria ou não dessas ferramentas simbólicas que o meio ambiente lhe proporciona. Assim, não podemos falar em «pedagógico» ou em «ensino», levando a manter-se uma representação sobre o trabalho do professor como sendo ele, sozinho, o responsável por conduzir os alunos a esses conhecimentos.

Finalmente, o que consideramos estar contido na expressão «ensino de linguagem como gênero», envolve, sobretudo, os gêneros em que se utiliza a linguagem verbal, quer seja isoladamente, quer seja em conexão com outros tipos de linguagem. Quanto a esse ensino, nosso posicionamento será mais desenvolvido a partir da próxima seção.

3. O que é «gênero de texto» e o que é «ensinar-aprender gênero de texto» no quadro do interacionismo sociodiscursivo?

Para discutirmos essas questões, iniciaremos a seção seguinte com a mais do que conhecida definição de Bakhtin (1952/1977), para depois buscarmos relacionar essa definição com a questão da atividade social, quer seja ela verbal ou não verbal. A seguir, discutiremos a questão da relação entre gêneros e operações de linguagem.

3.1. Gêneros e atividades de linguagem

Bakhtin (1952/1997), precursor do estudo dos «gêneros de discurso», define-os como sendo enunciados relativamente estáveis, característicos de uma determinada esfera social, que apresentam determinados conteúdos, uma determinada composição organizacional e um determinado estilo.

Relacionando essa noção à atividade e à ação humana e assumindo que a expressão « gêneros de texto » é mais conveniente, mas similar à expressão « gêneros de discurso », Bronckart (2005) defende um quadro explicativo sobre as origens e o desenvolvimento dos gêneros: Para o autor, as atividades sociais seriam os determinantes fundamentais do funcionamento psíquico humano e das ações humanas. É no quadro dessas atividades sociais que se produziram e constantemente se produzem artefatos materiais e simbólicos que permitem aos seres humanos transformar a natureza e os objetos. É também nesse quadro que se produziram e que são produzidas formas semióticas para a regulação de cada tipo de atividade, que se modificam permanentemente no decorrer da história, na medida em que as próprias atividades se modificam continuamente. Essas formas comunicativas, estabilizando-se de um modo mais ou menos forte, constituem os « gêneros de texto ». Assim, quando vamos agir languageiramente, os gêneros já se encontram « déjà là », já dados, como construtos sócio-históricos, cuja apropriação é fundamental para podermos agir sobre o outro e sobre nós mesmos e para podermos participar das atividades sociais.

E é nesse sentido que Schneuwly (1994:p. 160-162) considera-os como verdadeiras ferramentas semióticas, que permitem o desenvolvimento, a produção e a leitura de textos. Ainda segundo Bronckart (1997), é com base nos conhecimentos sobre os gêneros, que construímos durante toda a nossa vida, que, diante de uma situação de produção, «adotamos» um determinado gênero, que nos parece ser o mais adequado para essa situação. Entretanto, segundo o autor, o produtor do texto nunca vai simplesmente reproduzir o gênero, mas vai sempre «adaptá-lo» aos valores particulares da situação em que se encontra e da forma como ele representa essa situação. Assim, qualquer produção textual pode contribuir para a modificação do gênero, e é o acúmulo dessas modificações que vai acabar modificando os gêneros continuamente, o que lhes confere um estatuto fundamentalmente dinâmico e histórico.

3.2. Gêneros e operações de linguagem

No processo de produção textual, para atingir seus objetivos, o produtor «expert» desenvolve uma série de operações de linguagem², não inatas, mas «aprendidas», cujo resultado final é um texto pertencente a um determinado gênero. Essas operações, de acordo com Dolz e Schneuwly (1998) seriam as seguintes:

- Operações de ação ou acionais: que envolvem a mobilização de representações sobre o contexto físico da atividade, do contexto sócio-subjetivo, sobre a interação comunicativa e a mobilização de conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados nesse contexto.
- Operações discursivas: que envolvem o gerenciamento da infraestrutura textual, que envolve a organização global e local dos conteúdos e a seleção de um determinado tipo de discurso.
- Operações lingüístico-discursivas: que envolvem todas as operações de textualização, tais como o estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados e

orações, com os mecanismos de coesão nominal e verbal e os mecanismos de conexão; o estabelecimento de um posicionamento enunciativo, que envolve o gerenciamento de vozes e a expressão das modalizações, finalmente, a construção dos enunciados e a seleção dos itens lexicais.

- Já a escolha do gênero a ser adotado, segundo Dolz e Schneuwly (1998: 78) "... situa-se precisamente na intersecção das capacidades de ação, já que ele participa da definição da situação, e das capacidades discursivas, já que sua escolha em função da situação é parcialmente livre e já que o gênero como ferramenta deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a um objetivo determinado em uma dada situação – escolha e adaptação essas que já são capacidades discursivas...".

Podemos dizer ainda que essas operações são desenvolvidas para a produção de qualquer texto, mas que elas se realizam diferentemente, conforme o gênero adotado. Assim, por exemplo, se tanto o contexto físico e o contexto sócio-subjetivo são característicos de um determinado gênero, o mesmo se poderia dizer dos mecanismos de inserção de vozes que nele se fazem presentes.

Em suma, podemos afirmar que, ao falarmos em "ensinar-aprender gêneros", não estamos tratando apenas do "gênero" como objeto real e único desse ensino-aprendizagem. Na verdade, ele é o quadro geral de uma atividade social – que pode ser apropriado pelo aprendiz, mas, nessa apropriação, ao mesmo tempo, esse aprendiz se apropria dos diferentes mecanismos que materializam as operações de linguagem, que, quando apropriadas, se constituem como capacidades de linguagem.

Dessa forma, o ensino-aprendizagem dos gêneros de texto não poderia se limitar a um trabalho com as relações entre gênero, texto e contexto, mas deveria abranger todos os níveis da textualidade correspondentes a essas operações de linguagem.

Assim, de acordo com Bronckart (2005), com o ensino-aprendizagem dos gêneros, o aluno deveria/poderia desenvolver seu conhecimento sobre os gêneros, sobre sua relação com o

² No caso do produtor iniciante, essas operações ainda podem se encontrar no nível das ações.

contexto, sobre o conjunto de suas coerções lingüísticas e sobre as valorações sociais próprias de cada um deles e sobre a possibilidade de adaptá-los a uma determinada situação.

Já com o ensino-aprendizagem dos tipos de discurso – constitutivos de cada gênero – o aluno poderia/deveria dominar o uso das unidades e das estruturas lingüístico-discursivas próprias de cada um deles e poderia/deveria aprender as relações de interdependência entre gêneros, tipos e contexto de produção.

Com o ensino-aprendizagem dos mecanismos enunciativos, o aluno poderia/deveria desenvolver a capacidade de assumir diferentes formas de posicionamento e de engajamento enunciativo e a capacidade de se situar em relação a essas diferentes formas.

Finalmente, com o ensino-aprendizagem da utilização dos signos da língua, o aluno poderia/deveria desenvolver a capacidade de selecionar e de utilizar os signos da língua e suas combinações e a capacidade de se apropriar de suas nuances semânticas.

4. Conclusão

O enfoque que damos ao “ensino de gêneros” parece propiciar um tipo de trabalho do professor que integra as diferentes dimensões textuais e contextuais. Dessa forma, verificamos que, tanto o ensino das relações entre gênero e contexto deve ser focado, quanto os diferentes níveis da organização textual.

Além disso, ensinar-aprender a utilizar gêneros é, ao mesmo tempo, ensinar-aprender a dominá-los e ensinar-aprender a transformá-los, o que impediria que seu ensino seja meramente o ensino de “modelos” fixos e invariantes. Em suma, é necessário, para o ensino-aprendizagem de gêneros, compreender que a produção textual é um espaço em que a dialética entre a criatividade do agir humano e as restrições sociais se mostra de modo mais evidente e compreender que essas restrições podem ser superadas, atribuindo-se ao produtor de texto o lugar de um verdadeiro ator social.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Mikhail Bakhtin, *Estética da criação verbal*. 2ª Edição, São Paulo: Martins Fontes, pp. 275-326, 1952/1977.

BRONCKART, Jean-Paul *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista da ANPOLL*, 19: pp. 231-256, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul "Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas" - In: *Revista de Estudos da Linguagem*, 11, pp. 49-69, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos. Trad. de Anna Rachel MACHADO. São Paulo: EDUC, 1999.

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

LECLERCQ, Gilles. Lire l'agir pédagogique: Une lecture épistemologique. *Revue de Sciences de l'Éducation*, vol. XXVI, 2: pp. 243 – 262, 2000.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, pp. 237-259, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Yves (ed.). *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque de l'Université Charles-de-Gaulle III*. Neuchâtel: Peter Lang, pp.155-173, 1994.

SÈVE, Lucien. *Começar pelos Fins - a nova questão Comunista*. Campo das Letras Editores, S.A., 2001. <http://www.campo-letras.pt/>. campo.letras@mail.telepac.pt]. Consultado em 25/11/2005.

ANÁLISE DE UM GÊNERO DA CORRESPONDÊNCIA OFICIAL E EMPRESARIAL: O OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO

Maria Inez Matoso Silveira - UFAL

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados da análise da organização retórica do ofício de solicitação. Nessa análise, utilizou-se um corpus de 24 exemplares autênticos desse tipo de ofício e aqui são apresentados alguns exemplares típicos desse gênero textual, bem como alguns quadros esquemáticos e diagramações para a exposição dos dados obtidos. A fundamentação teórica do estudo privilegiou a visão sócio-retórica de gênero e a análise do corpus utilizou uma adaptação dos modelos de análise de gênero de John Swales (1990) e de Vijay Bhatia (1993).

Palavras-chave: *análise de gêneros textuais – ofício de solicitação – organização retórica - visão sócio-retórica de gêneros – correspondência oficial e empresarial*

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de uma pesquisa situada na área de análise de gêneros textuais e sua relevância ocorre pelo fato de analisar um gênero que circula no mundo do trabalho, mais especificamente no âmbito da burocracia oficial estatal e empresarial. Com efeito, o ofício é uma variedade de carta e se constitui num dos mais importantes gêneros textuais da correspondência administrativa pública e empresarial. Geralmente utilizado na comunicação interinstitucional, o ofício é de uso muito freqüente em várias instâncias da burocracia estatal, em empresas privadas e em inúmeras corporações da sociedade organizada. Apesar de manter algumas regularidades, principalmente no que respeita à sua estrutura visual ou formatação estética, o ofício é um gênero textual heterogêneo quanto à sua organização retórico-discursiva, já que pode servir a diversos propósitos comunicativos (solicitar um préstimo ou serviço, encaminhar documentos, convidar para eventos, informar ou esclarecer um determinado assunto, etc.). Com efeito, a heterogeneidade da organização retórica do ofício pode ser verificada também entre os exemplares que servem ao mesmo propósito comunicativo.

Neste trabalho são apresentados os resultados da análise da organização retórica do *ofício de solicitação*. A autora utilizou um corpus de 24 exemplares autênticos desse tipo de ofício, coletados dos arquivos de ofícios emitidos e recebidos em duas instituições governamentais (a UFAL e o CEFET-AL). A análise fundamenta-se na visão sócio-retórica de gênero defendida por Carolyn Miller (1984) e utiliza uma adaptação dos modelos de análise de gênero preconizados por John Swales (1990) e Vijay Bhatia (1993). Os modelos de análise discursiva desses autores privilegiam os chamados *movimentos retóricos*, que podem ser entendidos como unidades de informação no texto que realizam propósitos comunicativos, e que podem vir expressos numa sentença, num parágrafo e até em mais de um parágrafo. No Brasil, vários pesquisadores já desenvolveram análises de gêneros

acadêmicos seguindo esse modelo, dentre eles podem ser citados Motta-Roth (1995), Araújo (1996) e Rodrigues (1998).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao efetuar-se o estudo dos movimentos retóricos presentes nos 24 exemplares de *ofícios de solicitação*, a primeira coisa que saltou aos olhos foi a flexibilidade dos elementos de sua organização discursiva. Assim, por exemplo, o movimento mais importante – *solicitar* (ou equivalente) -, pode aparecer em várias posições no texto e também pode deslocar-se para várias posições dentro do parágrafo.

Um dos problemas apontados pelos adeptos deste modelo de análise de gênero é o da delimitação das fronteiras das unidades genérico-textuais visadas. Assim, para se detectarem os movimentos retóricos, as estratégias e outras unidades pragmáticas e semântico-discursivas, é preciso que se estabeleçam critérios. Neste trabalho, adota-se a posição próxima à adotada por Araújo (1996), influenciada por Swales (1990), que privilegia os critérios de **conteúdo, função e evidências lingüísticas**. Neste sentido, para identificar os movimentos relativos ao propósito comunicativo predominante (solicitar) neste tipo de ofício, a tarefa é relativamente facilitada por conta do próprio ato de fala expresso através de verbos performativos, que já possuem um caráter pragmático claro. Os outros propósitos que servem de apoio ao propósito comunicativo principal foram detectados levando-se em consideração, além dos critérios já postos, os tipos de discurso ou seqüências textuais¹ dominantes neste gênero – a exposição e a argumentação. Convém ter-se em mente que o elemento retórico da persuasão, do convencimento, é uma constante no discurso da correspondência nas esferas profissionais da administração pública e privada.

Retomando a questão da organização retórica dos exemplares de ofício analisados, há de se frisar, primeiramente, que, diferentemente dos gêneros formatados, em que os movimentos discursivos são observados rigidamente, os ofícios de solicitação apresentam, por assim dizer, diferentes “esquemas” de organização retórica, dentro, obviamente, das restrições postas pelos conteúdos, pelas audiências, e pelos propósitos comunicativos. Dir-se-ia que o gênero em questão apresenta uma diversidade que parece inerente à sua natureza interativa próxima à da conversação que, apesar de formal e bem contida, naturalmente, é passível de ser organizada de várias maneiras. Por conseguinte, a seqüência dos movimentos retóricos nos ofícios aparece de formas variadas, como se podem ver nas Figuras 1, 2, 3 e 4 abaixo.

¹ “Seqüência textual” é aqui utilizada no sentido empregado por Jean-Michel Adam (*Les Textes: types et prototypes*. Paris, Nathan, 1993).

Figura 1 – Exemplar em que aparecem vários movimentos num mesmo parágrafo e num só período.

ASSOCIAÇÃO DOS DEFICIENTES FÍSICOS DE ALAGOAS–ADEFAL Fundada em 22 de abril de 1981 Utilidade Pública Estadual, Lei nº4570/84 – CGC 08.427.999/0001-61 – CNSS 28973.000034/94-51	
Maceió, 12 de abril de 1999 Ofício ADEFAL 044/99 Senhor Diretor	
A Associação dos Deficientes Físicos de Alagoas – ADEFAL, entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem como finalidade precípua a defesa dos interesses das pessoas portadoras de deficiência física no Estado de Alagoas, vem por meio deste,	<i>Apresenta credenciais como justificativa</i>
solicitar de V.Sª. um veículo tipo ônibus com a finalidade de transportar os atletas da ADETFAL a fim de participarem dos Jogos Regionais Paradesportivos que se realizarão no período de 02 a 06 de na cidade de Natal/RN.	<i>Faz a solicitação</i> <i>Expõe a finalidade da solicitação</i>
Certos de podermos contar com o vosso decisivo apoio, firmamo-nos desde já agradecidos.	<i>Conclui com fórmula de polidez</i>
Atenciosamente, (Assinatura) Presidente Ilmo. Sr. (Nome do destinatário) DD Diretor da Escola Técnica Federal de Alagoas Nesta.	

Figura 2 – Exemplar em que o movimento da justificativa aparece de forma mais elaborada e em parágrafo separado.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE ALAGOAS Ofício nº756/97-GD-ETFAL Maceió, 24 de novembro de 1997 Senhor Gerente,	
Dirigimo-nos a V.Sª para solicitar-lhe a gentileza de verificar a possibilidade de nos conceder uma doação no valor de R\$ 2.000,00 (ou prêmios equivalentes) a fim de que possamos realizar a Confraternização Natalina dos 700 servidores desta Instituição de Ensino.	<i>Faz a solicitação</i> <i>Expõe a finalidade da solicitação</i>
Como essa rede bancária sempre se apresentou solidária às nossas solicitações, estamos fazendo o presente pedido em virtude de não contarmos com verba suficiente, e como os servidores há três anos não têm aumento salarial, procuramos uma forma de estimulá-los para o trabalho através de premiações e formas de recompensa.	<i>Justifica a solicitação</i>
Atenciosamente, (Assinatura) Diretor-Geral A Sua Senhoria o Senhor Gerente do BANESPA Nesta	

Figura 3 – Exempler em que aparecem a exposição e um relato da situação/problema que motivou a solicitação.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS GABINETE DO REITOR	
Ofício n.º 122-GR	Maceió, 7 de abril de 1999
Senhor Diretor,	
Faz parte da composição do Conselho de Curadores desta Universidade, órgão de fiscalização econômico-financeira, um representante do Ministério de Educação e do Desporto, cuja indicação era feita pela DEMEC em Alagoas.	<i>Informa a situação/problema que motivou a solicitação.</i>
Com a extinção desse órgão, sugeriu-nos a SESu que enviássemos àquela secretaria uma lista tríplice para daí ser retirada a representação do MEC (titular e suplente).	
Por ser desaconselhável a esta Universidade elaborar a referida lista com servidores dela própria, gostaríamos de compô-la com alguém de outras repartições	<i>Justifica a solicitação</i>
Para isso, pedimos-lhe nos indicar dois funcionários dessa entidade.	<i>Faz a solicitação</i>
Na certeza do seu pronto atendimento ao nosso pleito, agradecemos-lhe antecipadamente.	<i>Conclui com fórmula de polidez</i>
(Assinatura) - Reitor -	
Ao Senhor (Nome do destinatário) Diretor da Escola Técnica Federal de Alagoas	

Figura 4 – Exempler em que aparece a informação sobre pretensões como forma de justificar a solicitação.

COLÉGIO BATISTA ALAGOANO (WHITE MEMORIAL)	
Ofício n.º 009/1999	Maceió, 30 de abril de 1999
Senhor Diretor,	
O Colégio Batista Alagoano irá promover nos dias 03, 04 e 05 de junho de 1999 os III Jogos da Integração das Escolas Evangélicas do Nordeste, em comemoração aos 80 anos de sua fundação.	<i>Informa sobre pretensões para justificar a solicitação</i>
Para tanto, solicitamos de V.S.ª a cessão do ginásio de esportes dessa conceituada instituição, a fim de podermos realizar uma das modalidades dos jogos em destaque.	<i>Faz a solicitação</i>
	<i>Expõe a finalidade da solicitação</i>
Certo da atenção que V.S.ª dispensará ao pleito, apresentamos os protestos de estima e consideração.	<i>Conclui com fórmula de polidez</i>
Atenciosamente, (Assinatura) Diretor Geral Interino	
Ao Senhor Ilmo. Sr. (nome do destinatário) Diretor da Escola Técnica Federal de Alagoas Maceió - AL	

Isto posto, convém fazer-se a exposição completa dos diferentes “esquemas” de estruturação retórica com que os exemplares de ofício de solicitação se apresentam. Esses esquemas, portanto, apresentam as seqüências dos movimentos retóricos (M1, M2, M3, etc.) representando os propósitos comunicativos (o movimento dominante – faz a solicitação - e o(s) que lhe serve(m) de base argumentativa). Assim, os esquemas são descritos conservando-se as ordens ou seqüências com que os movimentos retóricos indicativos dos propósitos aparecem, partindo-se dos esquemas mais simples aos mais complexos, como se vê no Quadro 1.

Quadro 1 – Diversidade e Flexibilidade dos Movimentos Retóricos nos Ofícios de Solicitação

ESQUEMA	DESCRIÇÃO DOS MOVIMENTOS	OCORRÊNCIA
1	M1 – Expõe a finalidade da solicitação. M2 – Faz a solicitação.	2
2	M1 – Faz a solicitação. M2 – Expõe a finalidade da solicitação.	2
3	M1 – Expõe a situação/problema como justificativa da solicitação M2 – Faz a solicitação.	2
4	M1 – Faz a solicitação. M2 – Dá informação pertinente à solicitação.	1
5	M1 – Faz a solicitação M2 – Conclui com fórmula de polidez	1
6	M1 – Faz a solicitação. M2 – Expõe a finalidade da solicitação. M3 – Conclui com forma de polidez.	2
7	M1 – Expõe a finalidade da solicitação. M2 – Faz a solicitação. M3 – Dá informações pertinentes à solicitação.	2
8	M1 – Faz a solicitação. M2 – Justifica a solicitação. M3 – Dá informações pertinentes à solicitação.	1
9	M1 – Faz a solicitação. M2 – Expõe a finalidade da solicitação. M3 – Justifica a solicitação.	1
10	M1 – Informa sobre a situação como justificativa. M2 – Faz a solicitação. M3 – Conclui reforçando a solicitação.	1
11	M1 – Informa sobre pretensões como justificativa para a solicitação.	

	M2 – Faz a solicitação. M3 – Expõe a finalidade da solicitação. M4 – Conclui com fórmula de polidez.	1
12	M1 – Apresenta credenciais como justificativa para a solicitação. M2 – Faz a solicitação. M3 – Expõe a finalidade da solicitação. M4 – Conclui com fórmula de polidez.	1
13	M1 – Informa sobre pretensões como forma de justificativa para a solicitação. M2 – Expõe a finalidade da solicitação. M3 – Faz a solicitação. M4 – Conclui com fórmulas de polidez.	1
14	M1 – Faz a solicitação. M2 – Expõe a finalidade da solicitação. M3 – Dá informações pertinentes à solicitação. M4 – Conclui com fórmula de polidez.	2
15	M1 – Apresenta credenciais M2 – Informa sobre as necessidades como justificativa para a solicitação. M3 – Defende a importância do pleito. M4 – Faz a solicitação.	1
16	M1 – Expõe a situação/problema que motivou a solicitação M2 – Justifica a solicitação. M3 – Faz a solicitação. M4 – Conclui com fórmulas de polidez.	1
17	M1 – Apresenta documento. M2 – Comenta sobre o documento. M3 – Dá informações relevantes como justificativa. M4 – Faz a solicitação. M5 – Conclui com fórmulas de polidez.	1
18	M1 – Informa sobre pretensões como justificativa para a solicitação. M2 – Convida a instituição a colaborar. M3 – Faz a solicitação. M4 – Expõe a finalidade da solicitação. M5 – Conclui com fórmula de polidez.	1

Conforme se pode verificar nos dados acima, os esquemas apresentam a seqüência dos movimentos de forma variada; noutras palavras, não há evidências da existência de uma forma padronizada de organização das estruturas discursivas que realizam os movimentos retóricos nos ofícios de solicitação. Mas em todos eles observa-se a presença do movimento retórico que expressa o propósito dominante – solicitar –, que é um dos elementos essenciais para conferir aos exemplares a sua identidade genérica dentro da comunidade de discurso em que circulam. Importante notar-se também que, apesar da flexibilidade dos movimentos, verifica-se uma certa recorrência de outros movimentos. Veja-se o Quadro 2:

Quadro 2 - Recorrência dos Movimentos nos Ofícios de Solicitação, considerando-se o universo de 24 exemplares.

MOVIMENTOS RETÓRICOS RECORRENTES	OCORRÊNCIA	%
▪ Faz a solicitação.	24	100
▪ Justifica explicitamente ou justifica através de informações contendo motivos, credenciais, pretensões, descrição de situações/problemas.	11	45,0
▪ Expõe a finalidade do préstimo solicitado.	10	41,6
▪ Conclui com fórmulas de polidez.	8	33,3

Se se considerar que “justificar a solicitação” e “expor a finalidade da solicitação” são atos que semanticamente estão muito relacionados, e retórica e pragmaticamente bem semelhantes – ambos evidenciam o componente retórico, argumentativo e persuasivo desse tipo de interação –, pode-se concluir que os movimentos *essenciais* do ofício de solicitação são *solicitar, justificar a solicitação e/ou expor a finalidade da solicitação*. Concluir com fórmulas de polidez é um movimento opcional, apesar de sua expressiva recorrência nos exemplares do corpus. Aliás, as últimas normas oficiais já não o recomendam mais, alegando-se economia, impessoalidade, neutralidade, e simplificação da linguagem burocrática administrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de gêneros com ênfase nos movimentos retóricos aplicada a gêneros da correspondência oficial e empresarial pode contribuir para se promover uma renovação do ensino da chamada **redação oficial**. Esse tipo de escrita geralmente fica restrito a poucas pessoas nas repartições públicas e empresas estatais e mesmo particulares. Pela sua formalidade e pelo registro lingüístico utilizado (o burocratês), os gêneros da redação oficial demandam uma cultura disciplinar a que poucos têm acesso, tanto na produção como na recepção, a não ser os indivíduos que, de alguma forma, fazem parte das comunidades discursivas ligadas ao serviço público e à burocracia administrativa empresarial.

Quanto ao ensino desse tipo de gênero e de escrita, ainda hoje se recorre ao “cursos de redação técnica oficial”, geralmente oferecidos pelas entidades, através de professores de português contratados para prestarem esse serviço. Por outro lado, não é raro o fato de as pessoas que trabalham nessa atividade terem aprendido com a prática, com a curiosidade e o interesse próprio. Muitas vezes, recorrem aos chamados manuais de redação e às publicações normativas de autarquias, fundações e empresas estatais.

Como se sabe, os manuais que cuidam desse tipo de escrita preocupam-se mais com regras gramaticais (concordância, pronomes de tratamento, etc.), com as normas oficiais e com os aspectos estéticos da estrutura visual, descuidando-se dos aspectos textuais, discursivos e retórico-pragmáticos. A análise retórica pode, portanto, suprir essa lacuna, principalmente se se considerarem também os aspectos ideológicos (evidentemente, os gêneros administrativos são instrumentos de poder), a análise enunciativa e os recursos utilizados para os efeitos argumentativos e persuasivos. Sem dúvida, como já se disse, a linguagem utilizada nos gêneros da correspondência administrativa é de natureza

argumentativa e, principalmente, persuasiva, cujos efeitos positivos (do ponto de vista dos propósitos institucionais) dependem do que se costuma chamar de *eficácia retórica*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. Dilamar. *Lexical Signalling: a study of unspecific nouns in book reviews*. Tese de Doutorado, UFSC, 1996

BHATIA, Vijay K. *Analysing Genre – language use in professional settings*. New York: Longman, 1993

MILLER, Carolyn. Genre as social action. *Quartely Journal of Speech*, 70, 1984

MOTTA-ROTH, Desirée. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics*. Tese de Doutorado, UFSC, 1995.

RODRIGUES, Bernadete B. *Estratégias de condução em informações em resumos de dissertação*. Tese de Doutorado, UFSC, 1998.

SWALLES, John. *Genre analysis – English in academic and research settings*. Cambridge University Press, 1990.

ESTUDOS – MURILO MENDES/JUAN GRIS – A PALAVRA, A IMAGEM: ITINERÁRIOS INTERSEMIÓTICOS

NÓBREGA, M. B. (UFPB)

No processo de expansão da leitura de Murilo Mendes sobre o fazer de Juan Gris, o poeta expõe o estilo da ordenação do espaço pela ordenação plástica do verso. Murilo Mendes demonstra assimilar suas lições e parece desenvolver com maestria os estudos, leituras e exercícios poéticos expostos na construção plástica, rítmica, sonora e tátil de sua iconografia poética. No horizonte dessa textualidade artística, o poeta super(ex)põe, no seu dizer, duas dimensões do discurso estético: o poético e o pictórico. Murilo Mendes segrega a imagem, reduz a forma e as submete à lógica matemática para dissecar a imagem até o extremo de seus limites. Mantém uma proximidade esquemática com a planimetria cubista, na modulação racional das unidades compositivas do objeto estético sob a égide do estilo da concisão demarcado pela genialidade de Juan Gris. E o poeta, com o “olhar armado” re-compõe a trajetória da imagem, da palavra desenhada em close: o poema, o quadro, itinerários. Travessias que ele recupera pela eclosão de tempos e espaços que se superpõem, em série, pela janela do pintor: enquadramento de imagens emolduradas pela palavra. Colagens. O quadro dentro do poema. Aporte de imagens possíveis, “telas”, composição, leituras, estudos. Palavras-chave: discurso estético, intersemiose, poepicturalidades.

JUAN GRIS

Espanha, mestra do espaço,
Deu a pureza, medida
Na área total da pintura
Com o gênio da concisão,
Pelo pincel de Juan Gris.

Nessa pintura pensada
Com clareza dialética,
Espanha, dita “irracional”,
Pelos planos de Juan Gris
Mostra o acordo e a simetria.

O poema apresenta uma composição formada por unidades estruturais moduladas em dois planos superpostos: o primeiro plano compõe-se de uma estrofe com cinco versos, no qual o poeta expõe na área total do poema, elementos estruturais do universo pictórico de Juan Gris: Espanha, a pureza, a medida, o pincel, Juan Gris. Tudo isso está mediado pela linguagem, que expõe uma moldura figural ao sugerir uma tomada geral da parte pelo todo, ou seja, modula uma unidade visual, o pincel, para simbolizar o todo: a produção pictórica de Juan Gris. A partir da qual, o pintor é consagrado poeticamente, por Murilo Mendes, como “o gênio da concisão”. Na transmutação da imagem pictural para o espaço poético, Murilo Mendes parece projetar na página em branco, qual espelho, a imagem do pintor refletida em pleno ato de pintar. Espanha é configurada como “mestra do espaço”, que, em suas lições ensinou ao pintor-discípulo, a dimensão da “pureza” que se materializa no aspecto formal e cromático de suas telas. O poeta transpõe para o espaço poético a dinâmica do gesto produtivo de Juan Gris. Ao configurar na tela, as lições de Espanha, geometricamente “medida” no espaço pictórico, Murilo Mendes parece alcançar o cerne do espetacular para além da imagem e da palavra na representação pictural ditada pelo pincel de Juan Gris, no limite da visibilidade, da visualidade e da lisibilidade de ser possível perceber/ver/ler as relações intersemióticas. O poeta acopla, não somente o quadro dentro do poema, mas o conjunto de elementos pictóricos que compõem a totalidade e organização espacial, pela dissecação dos objetos, e também pela distribuição cromática. Lições que Juan Gris modelou com maestria na “área total da pintura”. E Murilo Mendes absorveu tais lições para expor, qual natureza morta, na área total do poema, a dimensão do gesto produtivo do pintor e/ou o

seu método: a pureza, a medida e a concisão, por força da materialidade deste gesto, via instrumento de produção – o pincel.

No segundo plano, Murilo Mendes interpõe as unidades visuais: "...a pintura pensada/Com clareza dialética", "Espanha, dita 'irracional'" ambas interseccionadas dialeticamente na densidade imagética da pintura racional de Juan Gris, modulada em seus planos estruturais que suscita o equilíbrio entre os elementos formais e o cromatismo da paleta grisiana, expõem uma configuração pictural que se esbate em imagens entrecortadas pelos planos poeticamente evocados: o acordo e a simetria. Na segmentação das partes, o poeta, "geômetra" da palavra, parece fundir, no espaço estético, a configuração esquemática do signo não-verbal, pela convergência das contradições de suas unidades visuais, milimetricamente, desenhadas com clareza dialética, por força e expressão do signo verbal.

A montagem do poema apresenta uma composição cujo efeito de cláusula também parece emoldurar o poema JUAN GRIS:



O termo JUAN GRIS abre o poema, enquanto título, numa evocação ao sujeito desse fazer e fecha-o, tal qual moldura, na descrição do objeto desse fazer, pelo próprio gesto de criar, estruturar, modular, sistematizar, dizer, enfim, fazer aparecer na ordenação plástica dos versos, a similaridade dos planos de Juan Gris: o acordo e a simetria. Tais planos, demarcam as fronteiras do processo de expansão descritiva do espaço pictural, e, simultaneamente, são traços de desfecho do poema, objeto poético do fazer de Murilo Mendes, numa homologia temática e formal. É interessante observar o jogo que o poeta estabelece entre a imagem e a palavra – Juan Gris/Espanha, Espanha/Juan Gris, ambas encerram o sentido da interface poesia/pintura, por força da linguagem medida com concisão. Na modulação do quadro, o poeta esquadrinha a imagem, desenhada pela materialidade da palavra, numa angulação diagonal, donde Espanha exerce uma função de mestra, "mestra do espaço", na distribuição da composição do poema. O tempo – Tempo Espanhol – e o espaço – Espaço Espanhol – ambos objetos estéticos da produção poética e narrativa de Murilo Mendes, parecem demonstrar essa busca de lições em verso e em prosa, que o poeta, em verdadeira peregrinação estética foi encontrar em Espanha, substrato de seu dizer e de seu fazer, metaforizada como o lugar dos possíveis. Ou seja, Espanha configura-se como o espaço fértil, onde Murilo Mendes encontra a forma perfeita para a arquitetura de sua poética. Para Chevalier, "O espaço simboliza o cosmo, o mundo organizado, o caos das origens mas, também, o lugar das realizações" (Chevalier, Jean, Alain Gheerbrant, 1998, p. 391). Assim, pode-se depreender o sentido primeiro e último de Espanha como a representação desse centro universal, onde Juan Gris e Murilo Mendes, além de outros poetas, escritores, músicos, escultores, pintores, artistas da palavra e das artes plásticas, todos peregrinos, inspiram-se neste espaço sagrado, para fixar e situar esteticamente Espanha, enquanto um ícone da pintura, consagrada como: "mestra do espaço". Murilo Mendes demonstra assimilar suas lições e parece desenvolver com maestria os estudos, leituras e exercícios poéticos expostos na ordenação da construção plástica, rítmica, sonora e tátil (escultórica) de sua iconografia poética. Com a precisão do pincel do verbo, suporte da criação da palavra, parece proclamar a "Morte da palavra gasta", para assim, recriar e resgatar nessa densidade intersemiótica, a dimensão espaço-temporal dos discursos poético e pictórico. As palavras parecem rasgar a pele da memória para construir um novo espaço, um novo tempo, no tempo de evocação do passado e do presente, todos, interseccionados pela palavra, a delimitar no espaço poético, a forma, a luz, a cor e a imagem. Todos parecem vazar o tempo e transpor o espaço de Espanha: *Museu de tudo*. Epifania enunciada: "Tempo da memória que explode / Substantivamente".

Se traçarmos uma linha em diagonal, nos dois planos do poema Juan Gris, constatamos que Espanha, assim, está justaposta, à esquerda da representação da imagem / palavra, Juan Gris. Espanha em duplicidade bidimensional, enquanto espaço de referencialidade ora com estatuto de

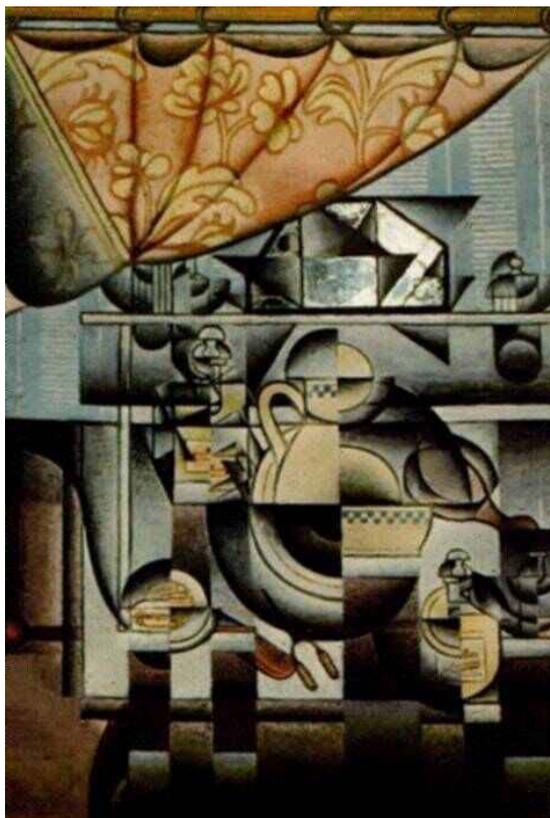
mestra ora como substrato do universo imaginário de Gris, a desvelar a outra face de Espanha, dita "irracional". Murilo Mendes preserva a mesma estrutura, detectada no estudo sobre o poema Picasso, ao modular adstrita ao seu gesto produtivo, de traçar um perfil dentro do outro, na dialética de reprodução da imagem: seu "olhar-dedo" oscila entre um e outro – Juan Gris / Espanha / Espanha / Juan Gris. Na projeção imagética do jogo de espelhos, Murilo Mendes em seu processo de prevalência da plasticidade sobre o discursivo e, em sua auto-reflexividade poética, esboça estudos, lições de Espanha, de Juan Gris, as quais ele próprio absorve em seu fazer. Portanto, dessa textualidade artística, o poeta super(ex)põe, no seu dizer, duas dimensões do discurso estético: o poético e o pictórico.

Murilo Mendes modula o quadro do poema, sob a medida do universo pictórico de Juan Gris, representado em dois planos, os quais parecem aludir ao processo de dinamização do fazer e, simultaneamente, à ação de expor o resultado desse fazer, – "Mostra o acordo e a simetria". Ao referir-se à atitude de mostrar, exibir, expor, e/ou no seu caso, no liame do exercício da crítica, enquanto leitor/espectador, crítico de arte em exercício da plenitude do ato de olhar, ver, ler, descrever a obra. O poeta expõe, nesse mesmo ato, a dialética da criação, dicotomizada em dois vetores espaciais: o espaço exterior/o espaço interior. Murilo Mendes parece expandir poeticamente os planos do poema, na busca da ordenação plástica de seus versos, interseccionada pela simetria ordenada do pintor, configurada no espaço de sua produção plástica, donde subjaz o "acordo", a signo-soldagem – do concreto e do abstrato –, na horizontalidade e verticalidade da simetria estética: *...a pureza, medida / Na área total da pintura, ... a concisão, ...o pincel; ...a pintura pensada / Com clareza dialética*, em suma: *...os planos de Juan Gris*. Ambos estão pincelados sob a medida do idioleto grisiano, donde se sobreleva, o ato de expor/mostrar *...o acordo e a simetria*.

A configuração esquemática do poema apresenta uma construção equilibrada. Duas estrofes com cinco versos cada uma. Versos ritmicamente cadenciados, em sua maioria com sete sílabas. A redondilha maior se caracteriza pelo verso melódico e Murilo Mendes os deixa expandir-se de uma forma um tanto solta. Os versos são livres, pois não há rimas perfeitas. Assim, a sonoridade não se afina pelo diapasão da rima. Todavia, isso não compromete a homologia prosódica, a qual confere ao poema, um paralelismo morfo-sintático-semântico, numa proporção quase matemática: há uma equivalência posicional (início / fim dos versos): Espanha, mestra do espaço. Vs. 1/Espanha dita "irracional",/Pelo pincel de Juan Gris./Pelos planos de Juan Gris/Na área total da pintura/Nessa pintura pensada/(...) a pureza, medida/(...) o acordo e a simetria." Tal efeito desvela a produção do objeto traçada sob medida, numa simetria quase isomórfica mediada pela concisão. As unidades visuais parecem ser enquadradas na área total do poema com precisão de mestre. Murilo Mendes alinha seus planos em convergência com os de Juan Gris: o acordo e a simetria. Apreende, assim, a capacidade para expor um objeto sob diferentes pontos de vista sem o despojar da sua harmonia estrutural quase inalterada pela audaz combinação de gamas advindas de outra modalidade de produção estética. Desse modo a função poética (Jakobson) da linguagem parece fundir no poema o espaço de interseção entre o pictórico e o poético, ou o espaço criador do espaço, como universo de potencialidades. O lugar de convergência entre o real (Espanha) e sua representação (o quadro) e, por fim, entre a representação da representação do real (o poema, a obra Tempo Espanhol).

O processo semiótico se ancora nessa travessia dialética entre "Espanha, mestra do espaço" na dimensão mimética – plano da vista – configurada numa angulação estrutural diagonal e "Espanha, dita 'irracional'" na dimensão da semiose – plano da visão – enquanto elemento estrutural do plano da dialética da criação, o ver para além. É nessa mobilidade de sentido inter-planos, e na possibilidade da visibilidade e apreensão de um ângulo para outro, que se percebe a epifania da significância: a unidade sintático-semântica, através da qual pode-se condensar as lições de Espanha: a pureza, a medida, a similaridade, a contigüidade, em suma, o acordo e a simetria. O protótipo do paradigma da linguagem cubista de Juan Gris, o cubismo de "esquadro e régua" (Gerardo Diego, poeta), conforme configuração esquemática da maioria de suas telas. A medida é um instrumento e o símbolo da exatidão, da troca, da justiça da harmonia, seja ela considerada em relação ao homem e à sociedade ou em relação às formas de conhecimento, de emoção ou de ação. Assim, Murilo Mendes instaura um jogo entre a palavra e a imagem dada à percepção de fragmentos superpostos na configuração imagética do poema e do(s) quadro(s) e/ou citações implícitas da produção de Juan Gris. O poeta mostra: *...a pureza, medida / Na área total da pintura*", as quais se evidenciam na produção de Juan Gris, sobretudo nos anos 10, conforme a

Tela exposta:



O LAVABO (LE LAVABO), 1912.

Óleo sobre tela, com jornal e espelho colado, 51 x 35 cm
Collection Vicomtesse de Noailles, Paris.

JUAN GRIS

A cortina, o lavabo, o assoalho, peças de banho, espelho. Colagens. Tudo e todos geometricamente fragmentados. Matemática e milimetricamente todos os espaços e formas estão segregados. Quadrículos e círculos se interpenetram no cenário racionalmente calculado. Frieza aparente. Leveza sutil no tecido floral da cortina, que se sustém em argolas presas a um trilho. Ademais, a cortina se constitui num elemento lírico que permite a visualização do espaço interior pela transparência do tecido e pela suspensão daquilo que poderia velar a possibilidade de se adentrar na privacidade daquilo que a porta/cortina parece suscitar existir e por isso mesmo, esconder. A dialética exterior faz descortinar-se a privacidade febril de um interior que a si próprio se diz de tão íntimo e ínfimo. Coexistência onírica da luz com o efeito claro-escuro velados mas, suficientes para negar a soturnidade aparente que o tom fechado da cor negra tenta re-velar. Tudo parece neutralizar a tensão sujo/limpo. Um espaço que se supõe sujo, fétido, é representado com uma limpeza geometrizada em quadrículos do espaço, numa versão plástica do que é o espaço em si mesmo: retábulo do que se pretende ocultar: receptáculo de dejetos.

A liquidez do espaço parece reproduzir-se em círculos/ondas, as quais se propagam em gotas simétricas. Rimas que, epifanicamente são enunciadas em círculos decimais circundantes – há em torno de dez círculos. Círculos estes, que se contrapõem na forma florada da cortina. Flores que desabrocham/reproduzem-se em amarelo sutil como se ousassem dar um tom lírico/romântico ao cenário. Tal detalhe, parece evocar a primavera adentrando-se pela soleira do lavabo a confundir odores.

Na configuração da tela, a dialética claro/escuro, exterior/interior, se perfaz na simultaneidade do discurso estético. O dito e o não-dito se faz ordenar por entre a diversidade exterior/interior, entre-dizendo-se. Ambos se miram com seus próprios instrumentos: iris pintoras. Diálogos gravados em porcelana.

A geometrização do espaço e a racionalidade, sob medida, denuncia a sedução pela matemática, a ciência da lógica elevada à onipotência e à onisciência picturais. A cortina determina o limite:

exterior/interior. Ela sugere uma divisória, ou seja uma linha imaginária, pela contraposição de tonalidades, formas e possibilidades de ver o lado de dentro do dentro do espaço interior da tela. Ela coloca-se como um falso ponto de convergência e parece exercer um poder de atração sobre o olhar que, certamente não se furtará de se adentrar nesse nó de olho, que sugere a proporção áurea de ver, deter, na performatividade pictural, a magia de ser modulada qual membrana, pele, tecido, que na sua transparência, sustém-se no hiato entre exterior/interior. Visão consentida pela elipse pictural, na intensidade da contenção de se fazer imagem.

A configuração esquemática da composição denota um espaço que se coloca aberto, porém fechado, em sua simetria superposta e, em seu equilíbrio espacial: volume, forma, linhas, planos, escalonamentos de tons – tons fortes e tons fracos – e uma grande figurar.

A idéia de profundidade frente/fundo denota uma proporção matemática formal: a cortina está para o exterior, assim como, o lavabo está para o interior. Proporcionalidade que se multiplica em todos os recortes da tela dividida em quadrados, circunferências e ângulos diagonais. A pintura pensada. A logicidade pictórica enquadrando-se sob formas exatas. Recursos semelhantes àqueles utilizados por Murilo Mendes na forma de expressão e do conteúdo do poema, em sua delimitação temático-espacial. A composição dos planos, a modulação esquemática em ângulos diagonais, talvez para imprimir às imagens verbais, a idéia de profundidade: ora Juan Gris ora Espanha. Detalhes que são intersectados pelo poeta num processo de expansão do universo pictórico de Juan Gris, no qual a Espanha parece permanecer em seus limites. Pela densidade dialética, o poeta parece apontar as imagens que se esbatem na dimensão de outra Espanha, dita "irracional". Composição imaginária, ou composição de invenção na qual se projeta outras tantas Espanha(s), tantos exílios, passagens, paisagens de Juan Gris. Imagens recriadas, nova linguagem, novas experiências, nova postura, viagens. E o poeta, com o "olhar armado" re-compõe a trajetória da imagem, da palavra desenhada em close: o poema, o quadro, itinerários. Travessias que ele recupera pela eclosão de tempos e espaços. Colagens. Densidades culturais e estéticas. Tempo de memória colado na pele da palavra colorindo formas verbais pelo crivo do não-verbal, ditado pelo pincel de Juan Gris. A lâmpada de gás, o Lavabo, a mesa, o jornal, (*Le Jou*), o jogo poético-pictórico. Cartas na mesa. A janela, a Praça, Arlequins e Pierrots. No horizonte ... janelas: vacuidade temporal da memória temporizada no limite do clássico e do moderno, divisado na modulação imagética pelo ângulo cubista.

Referências Bibliográficas:

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*/Mikhail Bakhtin; tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense – Universitária, 1981.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética. (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP /Hucitec, 1998.
- _____. *Estética da criação verbal* / Mikhail Bakhtin; [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller]. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Coleção Ensino Superior).
- FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *A estratégia dos signos*. Linguagem/Espaço/Ambiente Urbano/. São Paulo: Perspectiva, 1981. (Col. Estudos).
- MURILO MENDES, 1901-1975. Poesia completa e prosa, volume único/Murilo Mendes; organização e preparação do texto Luciana Stegagno Picchio. – Rio de Janeiro: nova Aguilar, 1994. (Biblioteca Luso-Brasileira. Série Brasileira).
- RIFFATERRE, Michael. *Estilística estrutural*. O contexto estilístico. São Paulo: Cultrix, 1978.
- _____. *Sémiotique de la poésie*. Paris: Éditions du Seuil, 1983.
- SENA, Jorge de. *Metamorfose*. Lisboa: Morais. Círculo da Poesia, 1963.

**ESTUDOS – MURILO MENDES/JUAN GRIS – A PALAVRA, A IMAGEM: ITINERÁRIOS
INTERSEMIÓTICOS**

Maria Bernardete da Nóbrega

Av. Nego, 96, APTO 207

Tambaú

CEP: 58039-100

João Pessoa – PB

bernobre@uol.com.br

Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Título do trabalho:

**NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA:
ANÁLISE DE UM SUPORTE**

Autoras:

Carina Carla Pamplona
Rua Duarte Schutel, 232 – ap. 1001
88015-640 – Florianópolis-SC
carinapam@yahoo.com.br
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Nara Caetano Rodrigues
Rua Antônio José Thomaz da Costa, 372
88065-610 – Florianópolis-SC
nacaetano@yahoo.com.br
Universidade Federal de Santa Catarina

NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: ANÁLISE DE UM SUPORTE

Carina Carla Pamplona¹
Nara Caetano Rodrigues²

RESUMO

A Revista Sobre Tudo é uma publicação anual, constituída por textos produzidos em sala de aula, por alunos do Colégio de Aplicação – CED/UFSC. Considerando que os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina), no que se refere à produção de textos escritos, recomendam o trabalho com os gêneros discursivos como objetos de ensino, neste artigo será feita uma análise do quarto volume da revista, com o objetivo de investigar como essa nova perspectiva para o ensino está se manifestando neste suporte. A presente análise será feita com base nas contextualizações apresentadas pelos professores-orientadores, ao final de cada texto produzido pelos alunos.

NEW PERSPECTIVES FOR THE TEACHING OF TEXT PRODUCTION AT SCHOOL: AN ANALYSIS OF A SUPPORT

ABSTRACT

Sobre Tudo is a yearly journal which comprises texts produced in classroom by students at Colégio de Aplicação-CED/UFSC. Considering that official documents (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina) – in what regards the production of written texts – suggest that speech genres are taken as teaching subjects, this article analyses the fourth volume of the journal, aiming to investigate how this new teaching perspective manifests on this support. The analysis will be based on the contextualizations presented by the teachers-orientadors, at the end of the texts produced by the students.

1 Introdução

O projeto *Desengavetando Idéias* – um estímulo à produção escrita dos alunos do CA é um projeto de extensão, que tem como um de seus desdobramentos a Revista Sobre Tudo – muitas idéias para pouca gaveta, publicação que se constitui como principal veículo de divulgação do trabalho com produção de textos no Colégio de Aplicação – CED/UFSC.

Esse projeto inicialmente tinha por objetivo central estimular a produção escrita dos alunos do CA. Não perdeu esse caráter, mas com o passar do tempo foi agregando novos valores como, por exemplo, a inclusão da contextualização das produções publicadas na Revista – uma breve, mas relevante, explicação da atividade desenvolvida em sala de aula que resultou no texto a ser encaminhado para publicação.

A contextualização da atividade na qual cada texto foi produzido foi incluída no segundo número da Revista Sobre Tudo. Essa explicação feita pelo professor que orientou a atividade oportuniza a socialização de uma parte do trabalho com produção

¹ Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

² Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação-CED/UFSC e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFSC.

de textos, desenvolvido nas salas de aula do CA. Sem ter a pretensão de apresentar modelos a serem seguidos, as contextualizações são, antes, um breve registro de atividades que efetivamente se realizaram; seu papel é justamente o de suceder o texto, contribuindo para a sua atribuição de sentido.

A Revista Sobre Tudo é um importante registro do trabalho com produção textual desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, nos níveis de ensino fundamental e médio, no Colégio de Aplicação.

2 A produção textual na escola

Tendo em vista que os documentos oficiais trazem as concepções mais recentes sobre o ensino de língua materna e se apresentam como diretrizes básicas para nortear o trabalho desenvolvido nas escolas, tanto no âmbito estadual como federal, em um primeiro momento é importante verificar como a questão da produção textual é abordada em tais documentos.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.77) não são listados conteúdos, uma vez que se considera que eles são as práticas com linguagem; nessa concepção, os gêneros que proliferam na sociedade são sugeridos, observando agrupamentos a partir de algumas semelhanças.

Privilegiando o desenvolvimento da competência discursiva em detrimento do estudo gramatical com base na análise de estratos descontextualizados – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases –, nos Parâmetros Curriculares Nacionais é feita a indicação do trabalho com gêneros. Segundo este documento (BRASIL, 1998, p. 23), “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.”

Algumas reflexões têm confirmado que o ensino da produção textual pautado nas tipologias tradicionais não se sustenta, se observada a concepção de linguagem na perspectiva da interação verbal.

Discutindo a permanência do uso das tipologias em propostas de produção textual de livros didáticos, Furlanetto (2002, p. 86) destaca que

O sujeito se localiza em função de certo número de lugares enunciativos (sujeito genérico, ou sujeito de gênero). Ele não produz descrições, narrações ou dissertações, mas panfletos, cartas, sermões, artigos,... Os tipos didáticos, em última análise, são recortes de um mundo discursivo rico demais para ser absorvido, e a parte tem sido tomada como o todo, a título de treinamento. Qual, pois, sua utilidade didática?

Considerando que as experiências de trabalho com os gêneros ainda encontram-se em fase inicial, podemos falar em níveis diferentes da inserção dos gêneros discursivos na escola.

Se imaginarmos uma linha, podemos pensar em dois pontos bastante distintos: em um dos extremos se encontram as atividades descontextualizadas, que privilegiam a norma no ensino da língua e fazem uso das tipologias na produção textual; no outro extremo, encontra-se o trabalho com as práticas de linguagem – com os gêneros do discurso.

A passagem de um extremo ao outro não se fará imediatamente. Os poucos relatos de iniciativas do trabalho com uma produção textual mais significativa na sala de aula evidenciam que o processo apresenta dificuldades que precisam ser consideradas.

Heinig (2003, p. 101) reflete sobre experiência que desenvolveu com seus alunos do Curso de Letras da FURB. A autora assim caracterizou o grupo:

A maioria dos alunos estava produzindo pela primeira vez um texto dissertativo, pois em seu ensino fundamental e mesmo ensino médio se dava mais ênfase ao estudo da gramática tradicional. A redação era, geralmente, sinônimo de título no quadro. O aluno apenas fazia o exercício de redigir, mas não havia um retorno.

Ao propor uma disciplina voltada para o ensino do “texto dissertativo”, Heinig (op. cit., 105-106) considera que atingiu os objetivos da proposta:

Tirar medos, vencer bloqueios, escrever ordenando as idéias, estruturar um texto parecem atitudes comuns para quem já tem o domínio da palavra. Entretanto, para quem veio de uma história na qual escrever era um mero exercício, tudo isso foi conseguido com muito empenho, passo a passo para que não houvesse atropelos.

A metodologia utilizada na experiência relatada previa “desde atividades de desbloqueio da linguagem até a arquitetura da argumentação” (op. cit., p. 101). O que evidencia um trabalho voltado para o desenvolvimento de algumas habilidades na produção de textos dissertativos. Não obstante, os resultados satisfatórios relatados pela autora mostram que o caminho percorrido saiu da perspectiva do ensino de língua centrado na gramática e foi em direção a um trabalho voltado para o uso, o que fez uma grande diferença para os envolvidos.

Em outro artigo, Fischer (2003, p. 133) inicialmente explicita uma intenção de tomar por referência a teoria dos gêneros. Na abordagem teórica, a autora cita Bakhtin e nas considerações finais, avaliando o trabalho de produção textual desenvolvido em uma 4ª série do ensino fundamental, diz que:

O problema maior deste trabalho corrobora as preocupações de Rosenblat (2000): não se pode ensinar narrativa em geral, porque embora possa se classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes – gêneros – que possuem diferenças específicas.

Entretanto, no item “A produção de gêneros dissertativos no Ensino Fundamental”, a autora (op. cit., p. 116) generaliza e sugere “A eleição dos gêneros dissertativos como parte integrante do processo de produção de textos na escola é uma das possibilidades de ações pedagógicas”

Apesar de criticar o trabalho com a narrativa em geral, sem especificar os vários gêneros discursivos que se manifestam em textos narrativos, a autora (op. cit., p. 116) toma como referência autores que usam as denominações das tipologias textuais – texto narrativo, descritivo e dissertativo – para referir-se aos gêneros:

A introdução do trabalho com gêneros dissertativos, nas séries iniciais, é também defendida por Leite e Vallim (2000: 191), conforme atestam

pesquisas realizadas por eles: “não existe uma progressão da aprendizagem relativa à língua escrita entre os gêneros narrativo, descritivo e dissertativo, como se acredita em nosso meio escolar. Ainda se encontra essa falsa concepção sustentando a estrutura curricular do ensino da Língua Portuguesa.” Segundo os autores (2000: 191-2), esses gêneros são modalidades diferentes de discurso que abrangem elementos particulares e requerem um aprendizado específico. No caso do gênero dissertativo, o que o diferencia dos outros gêneros discursivos são: a situação de comunicação na qual é produzido...

Vê-se que a autora está tomando o texto dissertativo como um gênero discursivo, o que parece – se não uma incoerência em relação à crítica que ela mesma faz – uma certa confusão teórica entre seqüências textuais e gêneros do discurso.

Esses dois trabalhos, publicados em 2003, apesar de não caracterizarem de modo claro um trabalho na perspectiva da teoria dos gêneros discursivos, evidenciam que há um movimento concreto na direção de um trabalho mais significativo do que aquele centrado na norma. Podemos dizer que as reflexões relatadas evidenciam um deslocamento na direção do trabalho com as práticas efetivas de linguagem.

Ao problematizar uma experiência de trabalho com artigo de opinião em uma 6ª série de uma escola cooperativa na cidade de São Paulo, Bräkling (2000, p.246) destaca que, no trabalho com os gêneros discursivos,

O professor necessita ter uma grande disponibilidade para pesquisa de material e organização das atividades, sobretudo se considerarmos que, por ser uma prática inovadora, organizada a partir de articulações teóricas recentes, pouco material de referência existe disponível, principalmente no que se refere à caracterização dos gêneros do discurso.

Rojo (2000, p. 37) aponta um conjunto de requisitos necessários para viabilizar a transposição dos PCN às práticas de sala de aula, dentre eles: “descrições variadas de gêneros textuais, elaboração teórica de saberes de referência adequados aos campos do conhecimento aí envolvidos; elaboração de textos de divulgação científica destes saberes de referência; elaboração de programas e materiais didáticos diversificados, que configurem estas práticas renovadas.”

Com base nessas reflexões, o que se percebe é que há uma carência de relatos de experiências de elaboração didática envolvendo o trabalho com produção textual na escola na perspectiva dos gêneros discursivos.

Assim, no presente artigo, viu-se a relevância de refletir sobre o painel do trabalho desenvolvido no CA, registrado nas contextualizações presentes na Revista Sobre Tudo vol. 4, no que se refere à consideração dessas novas teorias para o ensino da produção escrita.

3 Constituição da Revista Sobre Tudo vol. 4

A Revista Sobre Tudo vol. 4 conta com 98 textos de alunos Colégio de Aplicação – CED/UFSC, produzidos em sala de aula, no ano de 2003. A seqüência de apresentação dos textos está relacionada com as séries em que se encontravam os alunos no momento da produção, começando pela primeira série do ensino fundamental e

terminado pela terceira série do ensino médio. Assim, há textos produzidos nos três segmentos:

Segmento:	Número de textos:
Ensino Fundamental – Séries Iniciais	29
Ensino Fundamental – 5 ^a a 8 ^a	43
Ensino Médio – 1 ^a a 3 ^a	26

A Revista é organizada por professores de Língua Portuguesa, mas é aberta à publicação de textos de qualquer disciplina. Assim, no número em questão, há também textos de Filosofia, História e Língua Estrangeira (Inglês). A Revista conta também com um texto “desengavetado” do ano de 2002.

Para a apresentação deste número da Revista Sobre Tudo foi convidado o professor, escritor e diretor da Editora da UFSC, Alcides Buss, que prestigiou a publicação com o texto “O que somos e o que desejamos ser”.

Além dos textos dos alunos e da apresentação, a Revista é também constituída por 43 textos produzidos por 20 professores – as contextualizações:

Segmento:	Número de contextualizações:
Ensino Fundamental – Séries Iniciais	11
Ensino Fundamental – 5 ^a a 8 ^a	21
Ensino Médio – 1 ^a a 3 ^a	12

4 A produção textual no suporte analisado

A fim de traçar um panorama das atividades de produção escrita desenvolvidas no CA, foi feita uma análise das contextualizações produzidas pelos professores orientadores das propostas que desencadearam a produção dos textos publicados na Revista Sobre Tudo vol. 4.

Assim, a partir da leitura e análise das contextualizações, foram definidos dois agrupamentos:

1º na Tabela 1, são explicitados os gêneros especificados pelos professores, totalizando 21 diferentes gêneros, presentes em 28 contextualizações;

2º na Tabela 2, são apresentadas as outras propostas, indicadas pelos professores, que motivaram as produções publicadas na revista em análise, totalizando 5 motivações diferentes para produção escrita, presentes em 15 contextualizações.

Gêneros	Séries												
	Ensino Fundamental										Ensino Médio		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	P1 ³	P2 ⁴	1 ^a	2 ^a	3 ^a
1.Artigo							1						
2.Autobiografia							1						
3.Biografia											1		
4.Carta				1									1 ⁵
5.Carta do leitor							1						
6.Crônica							1						
7.Diário de leitura							1						
8.Discurso de Formatura									1				
9.Ensaio										1			
10.Fábula				1									
11. <i>Journal</i>							1						
12.Manifesto													1
13.Mini-conto													1
14.Notícia						1		1	1				
15.Página de diário													1
16.Poema/Poesia	2			1	1	1							1
17.Resenha				1									
18.Relato			1										
19.Relato/Memórias de leituras											1		
20.Roteiro de peça teatral												1	
21.Texto opinativo							1						

Tabela 1: Gêneros especificados pelos professores, nas contextualizações, por série.

Outras produções	Série												
	Ensino Fundamental										Ensino Médio		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	P 1	P 2	1 ^a	2 ^a	3 ^a
1.Análise lingüística												1	
2.Narrativa						2							
3.Projeto		1	1										
4.Retorno da leitura de literatura							3				2		
5.Produção a partir do trabalho com determinado assunto/tema	1	1	1	2									

3 PVE – Projeto Vencendo Etapas (uma turma de 7^a/8^a série).

4 PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

5 Na mesma contextualização, a professora fez referência aos gêneros carta pessoal e página de diário.

Tabela 2: Outras produções textuais indicadas pelos professores, nas contextualizações, por série.

Nas Séries Iniciais, observou-se o predomínio das seguintes produções: poesias, textos inseridos em projetos maiores e produção de texto a partir de determinado assunto trabalhado.

No segmento de 5ª a 8ª série, verificou-se o trabalho com uma diversidade maior de gêneros nomeados pelos professores nas contextualizações: artigo, autobiografia⁶, carta, carta do leitor, crônica, diário de leitura, discurso de formatura, fábula, *journal*, notícia, poesia, resenha e texto de opinião. Sendo que na 6ª série, apareceu a referência à tipologia textual “narrativa” e na 7ª série houve um predomínio da produção de texto como retorno da leitura de literatura.

No Ensino Médio, constata-se uma diversidade de gêneros só registrados neste nível de ensino: biografia, ensaio⁷, manifesto, mini-contos, página de diário, relato/memórias de leituras e roteiro de peça teatral. Além destes, foram citados a crônica e a poesia também presentes nas contextualizações de 5ª a 8ª série.

Vale ressaltar que também apareceu a produção textual como retorno da leitura de literatura e o único caso de produção de texto como atividade de análise lingüística se deu no Ensino Médio.

Quanto à questão da nomeação dos gêneros, o que se percebe é que neste número da Revista, os professores definiram o gênero a que pertence o texto publicado em 65% das contextualizações – um percentual bastante superior aos 35% que não especificaram o gênero.

A referência às tipologias tradicionais – narração, descrição e dissertação – foi encontrada apenas em duas das 43 contextualizações. Neste sentido, o vol. 4 da Revista Sobre Tudo é um importante registro que evidencia que houve avanços mais significativos do que os apontados em artigo anterior⁸, cujo foco era a análise dos textos dos alunos publicados no vol. 3 da referida Revista.

O que se percebe é que, gradativamente, o trabalho com os gêneros específicos vai ganhando espaço nas práticas escolares, ao mesmo tempo em que vai sendo assumido, pelos professores, como conteúdo de ensino de produção textual.

5 Considerações Finais

Com as indicações dos documentos oficiais pautadas em teorias recentes para o ensino de língua, a tarefa que se apresenta para os professores é bastante complexa: romper com uma prática cristalizada e construir uma proposta de ensino de língua materna que, ao mesmo tempo, esteja em consonância com as novas teorias e com os princípios da disciplina em cada escola.

A comparação das atividades sugeridas nos documentos oficiais com as efetivamente desenvolvidas no CA mostra uma aproximação com a perspectiva de

6 A professora referiu-se à autobiografia, usando a denominação “texto de apresentação pessoal”.

7 Embora os professores não mencionassem os gêneros “biografia” e “ensaio”, pela leitura dos textos e pela explicação apresentada foi possível nomeá-los.

8 “A divulgação de textos produzidos pelos alunos na escola: uma experiência”.

trabalho com as práticas de linguagem de modo mais significativo e articulado a projetos maiores.

A análise das contextualizações evidencia um trabalho bastante heterogêneo com produção textual nesta escola, alguns professores têm priorizado as atividades com texto poético; em outros casos a produção textual está inserida em projetos temáticos; mas há um número significativo de contextualizações que indicam um trabalho voltado para gêneros específicos.

Como o trabalho com os gêneros discursivos não está consolidado, percebe-se na análise das contextualizações a confusão com a própria nomenclatura, os termos “narrativa”, “texto de opinião”, “texto teatral” ou a palavra “texto” de modo genérico ainda são utilizados.

Conforme enfatizado por Bräkling (2000), a falta de publicações relatando experiências de trabalho com os gêneros discursivos como objetos de ensino é um fator que contribui para as confusões constatadas nesse processo de mudança de enfoque no ensino de Língua Portuguesa: saída de uma perspectiva centrada na normatização para um trabalho com o uso da língua (à semelhança do que ocorre efetivamente) nas situações de interação.

Não se pretende aqui comparar trabalhos que estão mais ou menos sintonizados com as novas teorias para o ensino de língua, pois o 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.

Os trabalhos de Heinig e Fischer, ambos publicados em 2003, evidenciam como as novas teorias presentes nos documentos oficiais e em algumas reflexões de natureza teórica ainda demandam muitos embates até fazerem parte do cotidiano dos professores que estão em sala de aula e/ou de pesquisadores que se aventuram a diminuir a distância entre o saber conceitual e o saber procedimental.

Hentz (2002, p.7) analisou a relação entre a prática pedagógica e a teoria discutida em um curso de capacitação de Língua Portuguesa para professores em exercício. A autora constatou que, apesar de a professora manifestar uma preocupação com o projeto discursivo, a proposta analisada não avançou muito para a dimensão social, uma vez que não considerou condições de produção como objetivos específicos para produção de texto e definição do interlocutor ao qual o texto se destinaria. Na conclusão de seu artigo, Hentz, ao ponderar sobre o processo de interação entre professores e o formador, retoma “os próprios termos da teoria sócio-histórica: não existe um progresso em linha reta, ou simplesmente acúmulo de conhecimentos; há uma paulatina reestruturação interior, que projeta novos fazeres. Mas eles convivem um curto tempo, entrando em conflito uns com os outros.”

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas tenham reforçado a importância desse veículo que não só divulga os textos produzidos pelos alunos, mas documenta todo um processo de mudança por que passa o ensino de língua materna, mais especificamente o da produção textual na escola em questão.

Referências Bibliográficas

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*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

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. Produzindo textos: gêneros ou tipos? *Perspectiva* – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 77-104, jan/jun. 2002.

HEINIG, Otília Lizete de Oliveira Martins. Quando produzir textos faz sentido para educador e educandos. In: SOUZA, Osmar de, BOHN, Hilário I. (orgs.) *Escrita e Cidadania*. – Florianópolis: Insular, 2003.

HENTZ, Maria Izabel. O espaço dos gêneros discursivos na formação continuada de professores. *CD-Rom – Anais do V Encontro do CelSul – UFPR: Curitiba/Outubro 2002*.

ROJO, Roxane. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED). *Proposta Curricular – Língua Portuguesa*. Florianópolis: IOESC, 1998.

O *CHAT* COMO UM GÊNERO PRIVILEGIADO PARA O ENSINO COLABORATIVO DE LÍNGUA INGLESA

Susana Cristina dos Reis¹ (suzi_30@yahoo.com) (UFSM)

Marcuschi (2002:24-27), ao fazer um estudo sistemático sobre o gênero chat, aponta características distintivas sobre como esse gênero pode ser explorado em contextos pedagógicos de ensino. As características apresentadas pelo autor indicam algumas contribuições que o gênero pode oferecer ao processo de ensino/aprendizagem. Devido ao seu caráter síncrono, que também caracteriza a interação face-a-face, esse gênero se tornou, em menos de uma década, o mais usado pela comunidade virtual (Marcuschi, 2002:23). No entanto, conforme afirma Abreu (2002:87), esse gênero ainda precisa ser mais explorado pelo professor para que seu uso se torne mais eficaz no ensino. Devido a essas considerações, neste trabalho apresento resultados obtidos em minha pesquisa do mestrado sobre a intervenção pedagógica do professor em contextos digitais, enfatizando as estratégias utilizadas pelo professor ao interagir com os alunos pelo chat. Os dados da pesquisa foram coletados pelo curso WebEnglish (<http://www.ufsm.br/labler/webenglish>) que foi oferecido a distância. Para a análise foram eleitas 6 sessões de bate-papo realizadas entre os alunos participantes. Os resultados apontam que para interagir com eficiência por meio desse gênero, é interessante que o professor conheça algumas características do *chat* educacional e alguns procedimentos que podem ser adotados em uma interação virtual, já que tal conhecimento permitiria um melhor uso desse instrumento no contexto digital.

Introdução

O uso do gênero *chat*, no processo de ensino aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LÊs), tem privilegiado a prática e o ensino de línguas estrangeiras. Várias discussões teóricas sobre a eficiência do uso desse gênero enfatizam discussões sobre os aspectos positivos e negativos do uso do *chat* na sala de aula (Small, 1997; Barros & Cavalcante, 2000; Costa, 2001); as diferentes possibilidades de interação que esses ambientes eletrônicos oferecem ao ensino (Menezes, 2001; Warschauer, 1996; 1998; 2000) e também os problemas que os professores e os alunos enfrentam ao interagir na Internet em LÊs por intermédio desse gênero (Tavares, 2001; Ramos, 2002; Reis, 2004, Motta-Roth, 2005).

Ao analisar teoricamente as vantagens que o uso de gêneros digitais oferecem ao processo de ensino-aprendizagem, pude verificar que contribuições pedagógicas e várias analogias têm sido propostas como forma de evidenciar aspectos importantes para implementações do uso de gêneros digitais no ensino. Murphy² (2000) apresenta uma analogia muito interessante entre as “aventuras” vivenciadas por Robson Crusóe e “as aventuras” que envolvem aprender e ensinar LÊs no contexto digital. Nesse caso, a analogia não retrata especificamente o uso do gênero *chat*, mas propõe alguns aspectos com relação ao papel do professor frente

¹ LabLeR/DLEM/UFSM

² <http://www.nald.ca/fulltext/stranger/cover.htm>

ao uso de tais gêneros. Neste artigo gostaria de salientar alguns aspectos que parecem comuns à discussão proposta.

Murphy (2000) em seu trabalho dá um enfoque especial à metamorfose que tanto o professor quanto o aluno sofrem ao tentar se adaptar ao contexto *online* para o ensino e aprendizagem de LEs. A autora salienta que Crusóe, ao chegar na ilha, preocupou-se em transformar o ambiente que chegou como explorador em um parecido ao que ele tinha na civilização. Para que o ambiente da ilha apresentasse tudo de que ele precisava, Crusóe decidiu investir na adaptação do contexto local, buscando organizar, ordenar, medir, mapear, legalizar, explorar, administrar, regularizar e marcar os ambientes que ele tinha ao seu dispor. A partir dessas tarefas realizadas, Crusóe possibilitou a *metamorfose* do ambiente da ilha.

Ao recontar a história de Crusóe, Tournier (1972 apud Murphy, 2000) expande-a na direção da construção de uma parábola que retrata a forma como Crusóe constrói também o seu próprio mundo subjetivo. Segundo o autor, em determinado momento da história, Crusóe chega a um outro ambiente da ilha que não lembrava em nada aquele da civilização. Nesse momento, "o explorador", ao invés de mudar o ambiente, decidiu fazer o inverso, ou seja, adaptar-se ao ambiente. Agora foi ele quem mudou sua aparência, sua relação com os habitantes nativos e seus hábitos diários nessa ilha. Essa *metamorfose* influenciou o seu estado de espírito, pois tornou-o mais reflexivo, deixando-o mais feliz e em paz para viver na ilha sem precisar transformá-la (Murphy, 2000).

A experiência de Crusóe, por analogia, mostra, de diferentes maneiras, as estratégias às quais, instintivamente, recorreremos quando enfrentamos situações e ambientes novos em geral. Mapeamos o território e, para enfrentar as novas adaptações, comparamos o novo com aquilo que conhecemos, contamos com os conhecimentos que nos são familiares e dependemos deles; buscamos recriar o ausente na tentativa de modelar algo novo que mantém relação com o que conhecíamos no passado. No entanto, como na segunda experiência de Crusóe, a interação com o novo, por vezes, demanda que nos desliguemos do passado e dos paradigmas que orientaram o nosso modo de pensar e agir sobre a realidade (Murphy, 2000).

Se pensarmos na Internet como um ambiente a ser explorado, parece importante refletirmos sobre o que esse ambiente oferece de recursos potenciais que podem ser explorados, especialmente, no processo ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (doravante LE).

Embora os recursos do meio virtual ainda precisem ser explorados de uma forma mais eficiente no contexto pedagógico, isso só acontecerá se os professores puderem repensar suas crenças, opiniões, teorias e práticas de modo a adequá-las a esse ambiente de ensino-aprendizagem. Caso isso não aconteça, repete-se a experiência primeira de Crusóe, ou seja, os professores ficam esperando que uma simples transposição de suas crenças para o meio eletrônico solucione os problemas encontrados.

Entendo que o uso da Internet só será pedagogicamente produtivo se em vez de “transformar” o ambiente sem considerar as especificidades do meio em questão, os professores conhecerem esse novo ambiente de ensino/aprendizagem e adaptarem-se a esse contexto diferenciado de interação. Para tanto, é necessário definir ações e estratégias, mapear os territórios existentes, para que, ao interagir na *web*, os professores possam ser capazes de expandir suas crenças e concepções, bem como, torná-las compatível com as exigências que o ambiente eletrônico impõe.

No entanto, isso normalmente não acontece. Para muitos professores, o ambiente virtual tem se configurado apenas como um local para a transposição de materiais projetados para a veiculação de textos impressos. Muitos aventureiros cibernéticos ainda acreditam que a simples digitalização do material que é utilizado em sala de aula convencional, ao adaptá-los ao contexto eletrônico possa se tornar “eficientes” e favorecer o processo de aprendizagem. No entanto, pesquisas têm apontado que esse tipo de iniciativa não gera necessariamente bons resultados (Braga, 2001; Lacombe, 2000).

Braga (2001)³, por exemplo, afirma que é tentador querer transpor *para a situação de rede as opções metodológicas que deram bons resultados na situação presencial*. No entanto, a transposição para o meio eletrônico requer que a *produção pedagógica e textual sofra alterações e adaptações específicas, dadas às diferenças que existem entre o texto/exercício no papel e o texto/exercício na tela*.

Além dessas alterações, esse meio também requer uma grande transformação na forma como os participantes concebem, produzem e divulgam seus conhecimentos. Sabemos do impacto que as novas tecnologias têm causado no processo ensino/aprendizagem, das vantagens e desvantagens que esse meio oferece aos aprendizes de LE. Neste artigo, discutirei resultados obtidos em

³ http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/denise_bertoli_braga.htm

pesquisa de mestrado sobre a intervenção pedagógica do professor em contextos digitais, enfatizando as estratégias utilizadas pelo professor ao interagir com os alunos pelo gênero *chat*, enfatizando que há adaptações necessárias para o desenvolvimento de uma pedagogia de ensino *online* que favoreça a aprendizagem e que possibilite o engajamento do aprendiz em tais contextos eletrônicos.

2. O gênero chat e suas características.

Marcuschi (2002: 24-27), ao fazer um estudo sistemático sobre o gênero *chat*, aponta características distintivas sobre como esse gênero pode ser explorado em contextos pedagógicos de ensino. Entre as características destacadas pelo autor, temos: 1) a possibilidade de produções escritas no formato dialogado; 2) o desenvolvimento de uma produção síncrona apesar de escrita; 3) a participação efetiva do interlocutor com suas contribuições que podem ser caracterizadas como turnos de falas que identificam as relações que se estabelecem da interação em andamento; e 4) a possibilidade de operar comandos e praticar ações que nem sempre são bilaterais.

As características apresentadas acima pelo autor indicam algumas contribuições que o gênero pode oferecer ao processo de ensino/aprendizagem. Devido ao seu caráter síncrono que também caracteriza a interação face-a-face, esse gênero se tornou, em menos de uma década, um dos gêneros mais usado pela comunidade virtual (Marcuschi, 2002:23). No entanto, conforme afirma Abreu (2002:87), ele ainda precisa ser mais explorado e “dominado” pelo professor para que seu uso se torne mais eficaz na educação.

Nas reflexões sobre o tema, Abreu (2002) recorre à concepção de Gênero proposta por Bakhtin (1992), que sugere que o Gênero pode ser identificado por algumas normas recorrentes relativas a: *discurso veiculado, tipo de conteúdo e tipo de estilo privilegiado na construção composicional de seu enunciado*. Sendo assim, acredito que se levarmos em considerações essas características, ao analisarmos as produções verbais que ocorrem em um ambiente de *chat*, espera-se que ocorram padronizações no uso e no modo como o usuário irá se comportar em uma sala de bate-papo, tendo em vista adaptar-se às normas de uso desse gênero.

Porém, em relação a essas normas, é importante ressaltar que, nesses contextos digitais, o uso de imagens, figuras ou sinais gráficos têm sofrido *metamorfoses* ou alterações com o passar dos anos. Um ambiente de *chat* usado nos anos 70, por exemplo, atualmente em termos técnicos oferecem recursos

inovadores. Para ilustrarmos essa situação, pensarmos no uso de sinais gráficos, signos elaborados pelo teclado para marcar expressões faciais, emoções, etc. (☺ - ;-D - :-C). Esses signos são recursos usados e recorrentes em salas de bate-papo. Atualmente esses mesmos recursos gráficos, podem também ser representados por imagens que são oferecidas pelos próprios ambientes de *chat*⁴. Isso também ocorre com o uso de palavras abreviadas (abreviações), que cada vez mais vêm influenciado até a escrita produzida em gêneros impressos.

Embora o uso de abreviaturas na escrita (por exemplo, tb, q, vc) e de recursos imagéticos sejam cada vez mais aprimorados, o gênero *chat* ainda é o ambiente mais usado para contatos sociais informais do que para a prática e ensino de conteúdos. A transposição do uso desse gênero para o contexto da educação ainda requer mais pesquisas, por parte dos pesquisadores de nossa área, pois o uso didático de tal contexto exige alterações, adaptações e estratégias, para que tais contextos tornem-se eficazes para a prática de ensino, no nosso caso, de LEs.

Schenewly (1994 apud Abreu [2002:88]) quando menciona o *gênero chat* usado com funções específicas, aponta que há um grande repertório de gêneros que sofrem adaptações a cada nova situação. Como o uso educacional do *chat* é recente, este possivelmente está se constituindo e se modificando, ao mesmo tempo em que se constituem e modificam os sujeitos/agentes nessa nova situação comunicativa. Essas alterações talvez fiquem mais claras se considerarmos o gênero como ferramentas para comunicação.

A partir do conceito de ferramenta proposto por Marx & Engels⁵, Schenewly (1994) afirma que gêneros, como verdadeiras ferramentas, *“permitem o desenvolvimento das capacidades individuais na perspectiva do interacionismo social que concebe a atividade humana como tripolar, ou seja, o sujeito age sobre objetos ou situações, sendo que sua ação é mediada por objetos específicos socialmente elaborados, frutos de experiências passadas (apud Abreu, 2002)”*.

Esses instrumentos agilizam a comunicação entre os indivíduos e as situações nas quais agem - determinam e guiam o seu comportamento nas situações nas quais esses sujeitos interferem - *transformando não apenas a ferramenta, mas o modo como o indivíduo se comporta em situações determinadas*. Para Schenewly, a

⁴ Ver, por exemplo, imagens disponíveis no Chat do MSN, salas de bate-papo de sites como terra, uol, etc.

⁵ A apropriação é o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes às ferramentas materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de ferramentas de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidade nos indivíduos. (1994:157)

ferramenta *não só medeia uma atividade, como também materializa essa atividade, tornando-se o lugar privilegiado de transformação dos comportamentos (ibidem).*

Reforçando esse conjunto de colocações, Abreu (2002:89) afirma que compreender o gênero *chat* educacional como ferramenta possibilita não apenas a compreensão dos mecanismos para o uso dessa ferramenta no ensino/aprendizagem, mas também a transformação do professor atuante nesse meio. Em outras palavras, a ferramenta não é um mero instrumento de uso no processo de ensino/aprendizagem, mas esta se constitui também como responsável pela ação e pelo comportamento do sujeito.

Para interagir com maior eficiência por meio dessas ferramentas, é interessante que o professor conheça algumas características do *chat* educacional e alguns procedimentos que podem ser adotados em uma interação virtual, já que tal conhecimento permitiria um melhor uso desse instrumento.

Abreu (2002:90), citando Horton (2001), alerta para o fato de que professores e aprendizes habituados ao *chat* social provavelmente terão que se ajustar à sua versão educacional, a fim de que seu uso, nesse contexto, seja eficaz. Essas adaptações implicam repensar como apresentar um determinado conteúdo no contexto eletrônico de interação síncrona.

Conforme proposto por Horton (idem), a estratégia mais comum utilizada nos cursos à distância é a de "Brainstorming" - ou seja, a realização de sessões de *chat*, com horário de atendimento estabelecido pelo professor, com o objetivo de responder às dúvidas dos alunos, entrevistar *experts* na área, ou ainda promover encontros de grupos de estudos entre alunos. Porém, Horton alerta que em uma sessão de *chat*, o professor não deve se prender a fazer explicações longas sobre determinados assuntos, pois, além de tornar a comunicação lenta e cansativa, esse tipo de explicação pode não atingir o objetivo esperado. Se o conteúdo requer explicações maiores, o professor deve recorrer a outros canais mais adequados, como grupos de discussão, listas de e-mails e fóruns.

Minha experiência como professora do curso WebEnglish (WE)⁶ a distância, usando o *ICQ* como ferramenta de interação entre os aprendizes, permitiu verificar que há vários aspectos a serem previstos pelo professor que podem garantir uma interação efetiva em uma aula virtual. Entre esses aspectos, pode-se citar o limite

⁶ O curso WE é de inglês para iniciantes. Esta disponível na página <http://www.ufsm.br/labler/webenglish> e foi usado como objeto de pesquisa para minha dissertação de mestrado.

do número de usuários em uma mesma sala de *chat* e a necessidade de possuir tanto conhecimentos técnicos quanto estratégias de ensino específicas para esse meio.

Do conjunto de estratégias necessárias, gostaria de ressaltar as particularidades do uso da linguagem nesse meio, a dificuldade de gerenciar uma classe virtual e a funcionalidade das diferentes ferramentas de comunicação disponíveis.

Com relação à linguagem cibernética, o gênero *chat* representa uma mistura de oralidade e escrita, que dá a sensação da fala e tenta reproduzir os movimentos gestuais do interlocutor. O professor precisa estar preparado para o fato de que a interação a distância demanda conhecimento de expressões abreviadas e *emoticons*, para agilizar a comunicação e para cumprir funções tais como *ênfase em elementos da oração e reações afetivas*.

O uso efetivo dos *emoticons* pode ter um impacto afetivo positivo na representação de sensações e, conseqüentemente, diminuir o distanciamento entre os participantes que a mediação da tecnologia pode vir a causar. O exemplo que segue ilustra essa questão.

Amanda fala pra Mário: KD VC? :-/

Mário responde para Amanda: Tô aki! Espera um pouquinho? ;-)

Amanda murmura para Mário: Tá denguinho! Pensei q Cê tinha fugido! Tô aki te perando! Naum demora hein? :-*

Em relação às estratégias de ensino específicas para o meio, o professor deve estar ciente de algumas dificuldades de interação e negociação de sentido que surgem no contexto virtual e que podem dificultar o gerenciamento da classe. Para que essas dificuldades sejam minimizadas, o tipo de tarefa elaborada para o contexto virtual exige que o professor conheça tanto os recursos técnicos que estará utilizando quanto como se dará o processo de interação entre os aprendizes. Se o professor não for competente em gerenciar essas interações, isso poderá gerar ansiedade tanto no aluno quanto no professor. Por exemplo, a ansiedade do aluno pode ser causada pela expectativa de uma resposta mais imediata, nem sempre possível, caso haja um grande número de participantes na mesma sala de bate-papo.

Da parte do professor, é muito difícil, nesse meio, localizar alguns fatores centrais para o gerenciamento da aula, que envolve, por exemplo, localizar a parte da lição em que o aluno está, se ele está trabalhando (ou não), se está engajado(ou não) na tarefa. A falta do *feedback* extralingüístico dos alunos pode também gerar

problema de gerenciamento e demanda um uso maior da linguagem verbal (escrita) para essa função.

O professor precisa também fornecer ajuda/apoio aos alunos nesse novo contexto, pois o ambiente eletrônico requer maior autonomia, que nem sempre o aluno tem. Isso demanda maior atenção do professor como guia, orientador e motivador do aluno, a fim de que este possa interagir com sucesso na resolução das tarefas propostas. Esse conjunto de exemplos, embora limitado, ressalta a necessidade de prepararmos tanto o professor quanto o aluno para ensinar e aprender nesse contexto.

Outra questão central na preparação do professor está relacionada ao conhecimento do uso de recursos digitais e de possíveis funções pedagógicas que podem ser desenvolvidas por intermédio de diferentes ferramentas oferecidas para a comunicação mediada por computador (CMC). O caráter síncrono do *chat* tem possibilitado que esse recurso como ferramenta de ensino seja bastante defendido em pesquisas de ensino de línguas. Souza (2001:25) enfatiza que, dos vários dispositivos de CMC existentes, são o *e-mail* e o *chat* os que mais explicitamente viabilizam a comunicação interpessoal e interativa.

Para Johnson (1997), a comunicação síncrona é a modalidade de CMC na qual o discurso produzido é mais explicitamente comparável à interação face a face e tende a ser extremamente informal. Devido a esses fatores, os ambientes de *chat* tornam-se favoráveis para a prática e discussão de conteúdos na modalidade escrita em LE com foco no uso da língua (no caso de ensino da oralidade, há ainda restrições técnicas impostas pelo meio, o que torna, na maioria dos casos, essa prática não efetiva).

Ao fazer uso de um ambiente de *chat*, os alunos são expostos à língua e, ao mesmo tempo, podem discutir com os colegas as dúvidas que possuem referentes às tarefas que estão acessando naquele momento. No entanto, isso tem a desvantagem de exigir que professores e alunos estejam engajados em um mesmo ambiente, com horários pré-determinados para um encontro virtual.

Outra questão a ser considerada quanto ao uso do *chat* na sala de aula é a tarefa proposta. Acredito que é a tarefa proposta para discussão na sala de bate-papo que vai determinar o sucesso da interação do aluno nesses ambientes. Mais especificamente, é preciso que a tarefa elaborada pelo professor demande de fato o uso de *chat* e motive o aluno a interagir com outras pessoas, que estejam ali

conectadas com o mesmo objetivo de aprender, ou ainda ao interagir com outros falantes de outros lugares do planeta.

Ao entrar em contato com os colegas, via sala de bate-papo, ou ainda com outros falantes de LEs, os alunos podem conhecer diferentes usos da linguagem adotados pelos usuários da *web*, ampliando assim sua experiência de sala de aula virtual. Nesse sentido, vale ressaltar que o uso de *chats* no processo de ensino de LE pode promover interações “além das barreiras da sala de aula”, entre os aluno-aluno; aluno-professor, mas também favorecer a prática do uso da língua alvo ao fazer contato com outros falantes. O contato do aluno por intermédio de *Chat*, *principalmente*, com outros falantes que têm o inglês como língua materna, favorece a prática que, na maioria das vezes, em um contexto presencial não é possibilitada.

Há ainda outro aspecto a ser considerado: os *chats* podem ser espaços usados para fornecer andaimes (*scaffolding*) para os alunos (Wood et al, 1976; Silva, 2003; Reis, 2004;). Essa questão já foi discutida por Silva (2003), no contexto de aquisição de conhecimento, na área de biologia. O interesse do presente estudo é observar, sob o mesmo foco, um contexto em que a língua que medeia a interação é ela, em si, o objeto central do processo de ensino/aprendizagem. Discutir mais detalhadamente as particularidades da interação pedagógico-virtual talvez nos ajude a entender melhor o potencial dos *chats* como ferramenta para o fornecimento de *andaimes* em geral e na aula de língua inglesa (LI) em particular.

3. Andaimes virtuais ou particularidades da interação pedagógico-digital?

Entender de que forma os andaimes recorrentes em uma interação face a face são transpostos para um contexto digital implica verificar, na prática, de que forma esses andaimes se manifestam em ambientes de ensino a distância e, em nosso caso específico, na interação via *chat*.

Conforme já apontado por Silva (2003), as categorias de andaimes propostas por Wood et al (1976) não explicam a contento as particularidades que o meio virtual nos oferece. No entanto, os *andaimes* são as diferentes formas de ajudas oferecidas pelo par mais capaz (professor/colega) a um par menos capaz em um interação. Wood et al (1976) classificou em seis categorias esses andaimes, conforme descrição no quadro abaixo:

Recrutamento (R) - dirige a atenção dos pares menos competentes para a tarefa;

Ênfase em Traços Críticos - chama a atenção do par Menos competente para aspectos essenciais da tarefa

Manutenção da Direção (MD) - mantém motivação e progresso em direção aos objetivos da tarefa;

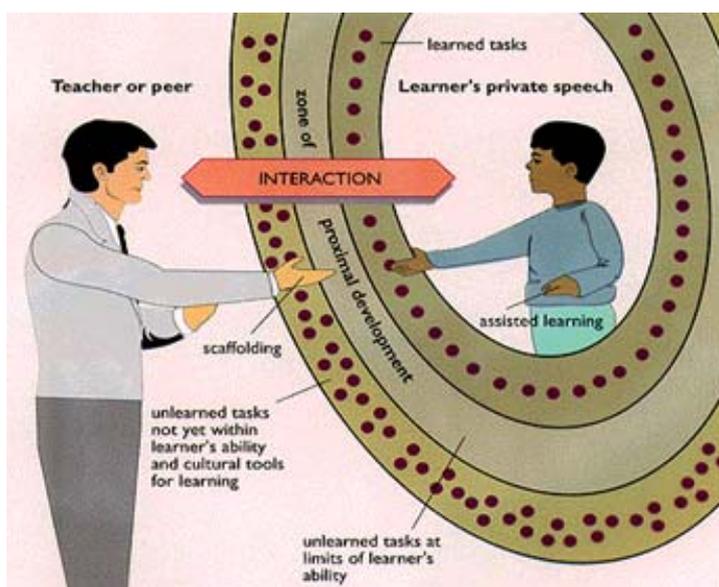
Redução em Graus de Liberdade (RGL) - simplifica ou Limita a demanda de tarefas;

Controle de Frustração (CF) - diminui o stress do par menos Competente;

Demonstração (D) - modela o comportamento desejado(as) ou os procedimentos preferidos para atingir os objetivos;

Com base nessas categorias, o estudo proposto por Reis (2004)⁷ busca enfatizar algumas das particularidades do uso de andaimes em relação ao ensino de línguas. Nesse estudo investigou-se de que maneira as categorias de *andaimes* propostas por Wood et al (1976) são manifestadas no meio digital, que teve como meta investigar como as intervenções pedagógicas podem ser classificadas a partir das categorias de andaimes.

Os resultados mostraram que as categorias propostas por Wood et al (1976) são também recorrentes no meio virtual e podem ser compartilhadas e oferecidas pelo *expert* (a parte mais capaz de uma interação) ao aprendiz no momento de interação. A ilustração abaixo resume essa teoria proposta e, principalmente, as discussões Vygostkianas (1998) que discutem a necessidade de haver o compartilhamento de informações e de oferecer ajuda ao aprendiz para que ele saia de um nível inicial para chegar a um nível mais avançado de conhecimento.



⁷ Ver Reis, S.C (2004). A Intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e a distância. Dissertação de Mestrado, Unicamp, IEL, Campinas, SP.

Conforme destacado nos resultados obtidos da pesquisa de Reis (2004), conhecer essas categorias de andaimes parecer ser uma maneira de orientar o futuro professor sobre como se dá o processo de interação, e também de interação à distância, especialmente, para poder prever problemas que podem ser recorrentes nesses contextos de ensino.

Em uma situação de interação e negociação de conhecimentos em uma sala de aula presencial, o *expert* providencia elementos desconhecidos pelo aprendiz para que este atinja um objetivo ou resolva um problema que ele não poderia solucionar sozinho (McCorninck & Donato, 200:138; Antón, 1999).

Na modalidade de ensino à distância, essas mesmas categorias também são recorrentes, mas se manifestam com particularidades específicas em função do meio em que ocorrem. Conhecer essas funções parece ser um caminho para orientar o futuro professor a trabalhar com maior eficiência no meio virtual.

Devido a esses fatores e na tentativa de auxiliar professores que pretendem trabalhar com ensino à distância, usando o gênero *chat* como ambiente de ensino/aprendizagem, acredito que é necessário que os professores de Letras conheçam também como se dá o processo de interação online, bem como, as dificuldades que poderão ser enfrentadas ao propor tarefas por intermédio de tal gênero.

Ainda que vários aspectos com relação à como desenvolver efetivamente o ensino de uma LE por intermédio de um gênero digital, compreender suas características e estratégias de interação parece ser um meio de auxiliar a diminuir o estresse que a tecnologia pode vir a causar, quando o professor é ainda iniciante e não tem experiência com a prática de ensino em contextos digitais.

De modo geral, pode-se dizer que, nas aulas virtuais, é fundamental que o professor elabore questionamentos que destaquem aspectos essenciais da tarefa a ser realizada, principalmente visando auxiliar o aluno a interpretar as discrepâncias existentes sobre a produção que ele realizou e sobre aquela que seria ideal. Isso também pode ocorrer em uma modalidade presencial, no entanto, na aula a distância, essas intervenções ficam registradas, o que exige uma resposta mais imediata do professor às dúvidas do aluno.

Como toda a aula de LE, no caso do ensino de vocabulário, é importante que o professor exemplifique os diferentes usos de um vocábulo em determinados contextos ou que também lance dúvidas sobre o significado de uma palavra/expressão para chamar atenção dos alunos.

Os resultados obtidos nos trabalhos de Reis (2004) apontaram que ao comparar o meio virtual em duas situações de testes, observou-se que a professora recorria a um número maior de questões que direcionavam os alunos àquilo que era imprescindível para sua aprendizagem. Isso talvez se explique pela falta de recursos prosódicos, já que na aula presencial a professora conta com uma série de recursos (uso de gestos, mímicas, fala) que a auxiliam na condução da aula e na compreensão e negociação do uso da linguagem.

Nas interações a distância, parte dessas funções são supridas pela escrita. Intuitivamente, a professora usa recursos, tais como letras maiúsculas, sinais de pontuação, aspas e *emoticons* para enfatizar o uso de novo vocabulário ou até mesmo ao modelar o uso de uma determinada expressão lingüística. O uso desses recursos vem contribuir para chamar a atenção e colocar em evidência questões consideradas relevantes.

Talvez, possibilitar a colaboração e a troca de conhecimentos entre os participantes de uma sala de bate-papo seja ainda mais necessário nesse contexto em que os alunos têm pouco domínio da língua alvo para expressar-se, já que não podem completar sua fala com gestos que contribuem na construção de sentido.

Com relação aos andaimes ofertados na modalidade a distância, por meio de uma sala de bate-papo, nas aulas analisadas nos estudos propostos por Reis (2004) houve maior incidência do andaime RGL, MD, D e CF. A recorrência desses andaimes justifica-se pelo fato da turma ter mais dificuldade com a LI e, conseqüentemente, a professora precisou intervir mais, simplificando as tarefas propostas. Isso talvez se justifique porque os alunos não tinham muito conhecimento de LI e a intervenção da professora fez-se necessária, para dar esclarecimentos aos alunos, sobre o uso da língua alvo.

Outro fato interessante é a grande recorrência do andaime MD, o que se justifica pelo fato dos participantes estarem em contextos separados e de haver maior necessidade do professor manter a motivação do aluno e de orientá-lo às tarefas que ele precisa realizar.

Para Reis (2004) a atuação da professora em uma interação via *chat* foi extremamente necessária, principalmente, na orientação dos alunos para a resolução das tarefas. Isso talvez fosse de certa forma esperado, já que as tarefas propostas foram construídas a partir de uma orientação sócio-interacionista. No entanto, acredito que a experiência vivenciada na prática, durante a coleta de dados, alertaram para uma série de dificuldades relacionadas a cursos a distância e

também ajudaram a entender um pouco mais sobre estratégias específicas que podem auxiliar um aprendiz em uma situação de ensino/aprendizagem a distância.

Ao ensinar a distância, ao que parece, o professor precisa proporcionar um ambiente interativo, com tarefas específicas que promovam a participação autônoma do aluno e que abram também espaço para a intervenção do professor, ambas visando o desenvolvimento da autonomia do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

De acordo com Reis (2004), as categorias de andaimes foram úteis para orientar uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma prática mais interativa para o ensino de LE. Ao analisar os dados verificou-se que, ao fazer uso do gênero *chat* para a prática e ensino de língua inglesa para iniciantes, as categorias de andaimes recorrentes foram RGL, D, MD e ETC.

Para exemplificar alguma dessas ocorrências, tome-se, por exemplo, os andaimes *Recrutamento* e *Demonstração*. No *chat*, o andaime *Recrutamento*, além de fazer o chamamento para a tarefa, também exerce a função de *monitoramento*. Isso ocorre tendo em vista um *gerenciamento* administrativo sobre quem são os participantes da aula e sobre quais tarefas os aprendizes estão realizando.

Já no caso do andaime *Demonstração*, a função de 'exibição' que esse andaime exerce é dificultada na web e exige que o professor apresente mais ilustrações das situações de uso da linguagem que estão sendo estudadas, ou descreva, em detalhes, os procedimentos que o aluno precisa executar para realizar sua tarefa.

Em ambientes de *chat*, o fato dos alunos estarem em contextos diferenciados exigiu que houvesse um maior direcionamento da professora guiando os alunos à resolução da tarefa e simplificando-as. Nesse sentido, o uso do gênero *chat*, mostrou-se fundamental para a orientação dos alunos na realização das tarefas que estavam postadas na página do curso (WebEnglish) que era acessada por todos os alunos ao mesmo tempo.

Analisando o papel do professor como mediador da interação por meio de um gênero digital, constatei que, como as categorias de Wood et al (1976) foram previstas para descrever como ocorre o processo de interação em uma situação face a face, essas categorias não descrevem algumas particularidades essenciais a um contexto digital. Há questões de gerenciamento da classe que podem se tornar uma

grande dificuldade na interação a distância e, sem esse gerenciamento prévio não é possível o professor dar prosseguimento à aula e oferecer andaimes. Para melhor compreender esses diferentes “tipos de monitoramento” ou de “feedback lingüístico/tecnológico” que podem ser oferecidos em um contexto digital parece ser fundamental, visto que se constituem em categorias específicas desse contexto e diferentemente do que acontece em situações de interação face a face.

Na tentativa de categorizar essas situações de interações, organizei “guidelines” ou “recomendações” que podem orientar uma prática pedagógica mais eficiente em um contexto digital. Assim, devido à recorrência dessas categorias nas sessões de bate-papo analisadas, o quadro abaixo categoriza as dúvidas mais freqüentes da professora.

Guidelines para o PROFESSOR - Essa categoria chama a atenção do professor para as diferentes situações de interação virtual que o professor pode vivenciar ao trabalhar com ensino de LI a distância.

***Guidelines* para o Professor: dúvidas freqüentes no contexto de Intervenção pedagógico-digital com relação ao:**

1. **Monitoramento** - visa localizar o aluno no curso/ visa verificar a presença do aluno na aula virtual;
2. **Feedback do Monitoramento** - verificar se o aluno localizou o conteúdo/tarefas;
3. **Feedback Lingüístico** - verificar a compreensão do aluno sobre a tarefa (vocabulário, uso da linguagem, conhecimentos tecnológicos);
4. **Organização administrativa** - negociar novos encontros/aulas/formas de interação entre os participantes para a realização das tarefas

Acredito que categorizar essas situações é uma forma de auxiliar um professor iniciante a compreender melhor como se dá o processo de interação *online* ao propor atividades a distância. Ensinar LEs mediado por computador implica conhecer os diferentes fatores que envolvem o processo de ensino/aprendizagem e que devem ser levados em considerações pelo professor que deseja interagir com seus alunos pelo meio eletrônico. É necessário também conscientização sobre o papel do aluno e do professor nesses contextos, bem como das futuras dificuldades que serão enfrentadas.

Com vistas a auxiliar futuros professores de línguas que pretendam atuar no ensino a distância e, mais especificamente, fazer uso do gênero *chat* para o ensino de LEs, parece importante apresentar as dúvidas mais freqüentes do aluno quando em um contexto de interação a distância. Essas “Frequently Asked Questions (FAQ)”

do ALUNO a distância - expressam as dúvidas que o aluno apresenta ao professor de LI, ao interagir em uma situação de comunicação síncrona.

FAQ dos ALUNOS: dúvidas freqüentes na modalidade a distância do aluno com relação a (o):

1. **Orientação para a execução dos exercícios propostos:**
 - para localizar o exercício
 - para compreender determinado aspecto lingüístico
2. **Vocabulário (significado, grafia, palavra nova);**
 - solicita sentido em português de palavras (já dadas);
 - solicita sentido de palavras novas
 - solicita a palavra em inglês correspondente a outra em português
 - solicita a orientação sobre a grafia de palavras conhecidas
3. **Verificar a compreensão do enunciado da tarefa;**
4. **Receber *Feedback* do professor sobre as tarefas (avaliação)/Interação (monitoramento) / o recebimento de tarefas**

Conforme pode-se observar nos dados coletados, para o professor estar familiarizado com o funcionamento dos ambientes eletrônicos, no caso específico deste estudo, é importante saber como ocorre a interação em uma sala de bate-papo. Para sentir-se mais confortável com o caos (des)organizado que acontece em uma sessão de bate-papo, o professor precisa saber gerenciar a "*polifonia virtual*" que é marcada a cada segundo na tela do computador e, principalmente, saber monitorar os diferentes tópicos que são tratados ao mesmo tempo nesse contexto.

Além disso, dúvidas sobre como gerenciar uma sala de bate-papo; como aprender a conviver e operar com a incerteza que pode ser causada durante a interação em um ambiente virtual. Essa incerteza gera questões diversas: como a aula vai ocorrer; até onde pode-se chegar em uma aula específica; ou como o aluno vai se comportar; quais dúvidas/perguntas serão feitas pelos alunos; de que maneira o professor poderá esclarecer essas dúvidas aos alunos; de que forma o professor pode auxiliar o aluno a compreender o conteúdo proposto e suas tarefas. Se um professor inexperiente propuser um curso a distância sem contemplar algumas dessas questões, a experiência pode vir a ser muito frustrante. Mais especificamente, essas dúvidas geram incertezas no professor e causam um certo *stress*. Grande parte dessa tensão pode ser gerada pelo fato do professor não estar no mesmo ambiente que seus alunos. Isso o leva a perder o controle visual que ele tem em sala de aula e o impossibilita de fazer uso de diferentes recursos extralingüísticos.

No contexto virtual, as dúvidas e as inseguranças dos aprendizes, ou mesmo a indicação de que eles estão entendendo, nem sempre são fáceis de serem detectadas, o que pode causar impressão no professor de que não está conseguindo atingir seus alunos e que está tudo ocorrendo errado, levando-o mesmo a duvidar dos resultados positivos da interação nesse contexto.

Esse conjunto de particularidades pode ocasionar um grande grau de ansiedade no professor e também gerar uma quantidade maior de dúvidas sobre como trabalhar colaborativamente em um contexto eletrônico. Esse tipo de trabalho guiado para a interação também pode ser dificultado se o aluno não foi apoiado.

Assim, no contexto virtual parece fundamental compreender não apenas o comportamento do professor, mas também do aluno. Para o aluno é importante sentir-se “amparado virtualmente” para que não venha a abandonar as aulas já nas primeiras dificuldades encontradas. A intervenção do professor na sala de bate-papo, guiando, orientando e mantendo a motivação dos aprendizes para a resolução das tarefas, é fundamental.

Em uma sala virtual assim como na sala presencial, temos grupos heterogêneos em relação ao nível de conhecimento e em relação à agilidade na resolução das tarefas, em que uns realizam com maior facilidade e rapidez do que os outros. O gerenciamento dessas diferenças a distância pode ser mais complexo.

Para tanto, além disso, também parece importante conhecer um pouco mais sobre o perfil do aluno que estará atuando em um curso a distância, visando diminuir o estresse que esse contexto de ensino e o próprio uso da tecnologia podem vir a causar. Assim como nas aulas presenciais podemos traçar um perfil de cada indivíduo, na situação a distância parece imprescindível conhecer melhor nosso público alvo e as suas dificuldades e/ou limitações antes de propormos a prática de ensino nesse contexto. A autonomia dos aprendizes, bem como a sua colaboração, cooperação e compreensão, permitem um maior engajamento em uma prática de ensino que será construída colaborativamente a distância.

Em síntese, acredito que este artigo leva-me novamente a destacar a necessidade da formação de profissionais de Letras para trabalhar com o ensino mediado por computador. De fato, os resultados da pesquisa proposta por Reis (2004) sugerem também a necessidade de uma investigação mais sistemática que aprofunde as implicações que envolvem a formação de um professor para esse novo contexto de atuação. Parece-me que, para incentivar a prática mais efetiva de

futuros professores em contextos digitais, é fundamental que eles vivenciem experiências com a modalidade de ensino a distância.

A necessidade de letramento digital que se requer tanto do professor de LI quanto do aluno, leva-me a crer que é a partir da prática constante que profissionais de Letras poderão atuar com maior eficiência em contextos de ensino a distância. Vivenciar na prática as dificuldades que poderão encontrar no meio digital, pode ser um caminho para familiarizar gradativamente o professor e os alunos com as mediações das novas tecnologias no ensino de LI.

Em relação às propostas da teoria sócio-cultural de Vygostky e às categorias de andaimes propostas por Wood e seus colaboradores, é possível dizer que essa orientação teórica permitiu-me entender um pouco mais as questões que dizem respeito à intervenção do professor em contextos diferenciados de ensino. Acredito que, e parafraseando Freire (1996:86), *Ensinar não é transferir conhecimento, mas é construir conhecimento junto com o outro*. Esse processo, no entanto, ocorre dentro de contextos pedagógicos específicos de interação, que ainda temos muito a aprender, especialmente, se pensarmos sobre o contexto digital focado neste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, L. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente, In: Dionísio, A.P. ; Machado, A R.; Bezerra, M. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*, Rio de Janeiro : Lucerna, 2002
- ANTÓN, M. The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 83,iii, 1999.
- BARROS, S. & CAVALCANTE, P.S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino: Segundo as abordagens de ensino-aprendizagem., In: NEVES, A; CUNHA FILHO, P.C. *Projeto Virtus: Educação, interdisciplinaridade e ciberespaço*, Editora Anhembi Morumbi, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BERGE, Z.L. *The role of the on-line instructor/facilitator*. 1995. Disponível em: URL:[http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html]
- BUZATO, M. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de Língua Estrangeira: Contribuições para a formação de professores. *Dissertação de Mestrado*, IEL, Unicamp, 2001.
- BRAGA, D. Apreendendo a ler na Rede: De material didático para aprendizagem autônoma de leitura em inglês, 2001. Disponível em: URL:[http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/denise_bertoli_braga.htm]
- COSTA, L. A. A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual, *Dissertação de Mestrado*. Unicamp, 2001.
- HORTON, W. Web-based training, 2000. Disponível em: URL:[<http://www.horton.com/DesigningWBT>]

LACOMBRE, I. A. *Navegando e aprendendo: Reflexões sobre um curso de inglês via rede mundial de computadores*. Tese de Mestrado. LAEL, PUC-SP, 2000.

JONSSON, E. *Electronic Discourse: On Speech and Writing on the Internet*. 1997. Disponível em: URL:[<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>]

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da Tecnologia Digital*, Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP - Universidade De São Paulo, 2002 .

MCCORMICK, D.E; DONATO, R. Teacher questions as Scaffolded assistance in an ELS Classroom. In HALL, J. K & VERPLAETSE, L.S. (eds). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. New Jersey: Laurence. Erlbaum Associates, pp 183-202, 2000.

MENEZES, V.L.P.O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: Vilson J. Leffa(org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, RS: Educat, UCPEL. p.193-209, 2001 (a).

_____. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: Vera Menezes (org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG. p.270-305, 2001(b).

_____.(org). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, 2001(c).

_____. The role of e-mail in the acquisition of English. *Ilha do Desterro*. n. 41, p.245-263, 2001. (d) Disponível na web: URL:[<http://www.veramenezes.com/emailrole.htm>]

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso de chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: Vera Menezes (org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG. p.230-48, 2001.

_____. Being on e-fly on the wall, observing on efl computer-mediated teacher. In: TOMITCH, L.M.B et al, *A interculturalidade no ensino de Inglês*, Florianópolis: UFSC, 2005.

MURPHY, E. *Stranger in a stranger land: Teachers' Beliefs About Teaching and Learning French as a Second or Foreign Language in Online Learning Environments*, Université Laval, Québec, 2000. Disponível em: URL:[<http://www.nald.ca/fulltext/stranger/cover.htm>]

PARREIRAS, V.A. *Estratégias de aprendizagem 'online' e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica?* In: MENEZES, V. (org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, p. 249-269, 2001

PAYNE, J.S.; WHITNEY, P.J. *Developing L2 Oral Proficiency through Synchronous CMC: Output, Working Memory, and Interlanguage Development*. URL: <http://www.cet.middlebury.edu/payne/cmc/indexframes.html>

RAMOS, R. de C.; FREIRE, M.M. *Do Presencial para o Virtual: Um Desafio para o Professor de Inglês*, 2001. Disponível em: URL:[http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/rosinda_de_castro.htm]

REID, E. S. *Electropolis: communication and Community on Internet relay chat* URL:[<http://home.earthlink.net/~aluluei/electropolis.htm>]

REIS, S.C. A Intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados: a oferta de andaimas na aula de inglês presencial e a distância. *Dissertação de Mestrado*, Unicamp, IEL, Campinas, SP, 2004.

SMALL, R. *Motivation in instructional design*. ERIC DIGEST: Clearinghouse on Information and Technology, 1997 URL:[<http://ericir.syr.edu/ithome/digest/RSDigest97.html>]

SELFE, C. *Redefining Literacy: The Multilayered Grammars of Computers*, 1989. URL:[<http://www.hu.mtu.edu/~cyselfe/texts/redefine.html>]

- SCHENEUWLY, B. *Escrita : uma construção sócio-histórica*. Palestra proferida no IEL, Unicamp, 20/11/98.
- STONE, C.A. The metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 4, 344-364, 1998.
- SOUZA, R. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico, In: Menezes, V. (org). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, 2001.
- SILVA, Interação social e estratégias lingüísticas no processo de provimento de andaime - scaffolding - em uma disciplina de bioquímica da nutrição oferecida a distância via computador. *Dissertação de Mestrado*, IEL, Unicamp, 2003.
- TAVARES, K.C.A. *Discutindo a formação do professor on-line - de listas de habilidades docentes ao desenvolvimento da reflexão crítica*, 2001 [Online] Disponível em: URL:[<http://www.educarecursosonline.pro.br/artigos/reflex.htm>]. Consultado em: 20/08/2003.
- _____ A auto-percepção do professor virtual: um estudo piloto. In COLLINS, H. & FERREIRA, A. *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*, Campinas: Mercado de Letras, pg 107-128, 2004.
- TOURNIER, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris: Editions Gallimard, 1972.
- VYGOSTKY, L.S. *A formação social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, 6ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WARSCHAUER, M. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal* 13(2), 7-26, 1996. URL:[<http://www.gse.uci.edu/markw/comparing.html>]
- _____. Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. In M. Clay (Ed.), *Practical applications of educational technology in language learning*. Lyon, France: National Institute of Applied Sciences, 1998. Disponível em: URL:[<http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>]
- _____; Kern, R.. Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 2000. Disponível em:URL:[<http://www.gse.uci.edu/markw/nblt-intro.html>]
- _____ & Meskill, C. Technology and second language learning. In J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000. Disponível em:URL:[<http://www.gse.uci.edu/markw/tslt.html>]
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat.*, Vol 17, pp 89 to 100. Pergamon Press. Printed in Great Britain, 1976.

A RELAÇÃO SUPORTE-GÊNERO E O FENÔMENO DA INTERTEXTUALIDADE INTERSUPORTES*

Antônio Duarte Fernandes Távora

Professor da Faculdade Farias Brito e Pesquisador do Grupo PROTEXTO do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, onde atualmente desenvolve Tese de Doutorado na área de Análise de Gêneros.

Este trabalho analisa a imbricada relação suporte-gênero em exemplares de malas diretas avaliadas e identificadas em função do propósito comunicativo, que em Swales (1990) e em Bhatia (1993) é tido como um poderoso critério de identificação de gêneros e/ou subgêneros. Identificados os propósitos comunicativos do *corpus*, realizou-se um exame para avaliar como a forma de apresentação era realizada nos exemplares que possuíam propósito comunicativo de venda de produtos ou serviços, propósito geral da mala direta. Como resultado, verificou-se que a multifacetada forma de apresentação – telegrama ou imitação de telegrama, cartão, mala direta autocontida, mala direta de uma peça – consiste em um esforço persuasivo que reafirma o propósito comunicativo de venda. É o caso do telegrama, que evoca uma necessidade de urgência comunicativa. Os profissionais de *Marketing*/Publicidade se apossam dessa prerrogativa e travestem a mala direta, por exemplo, de telegrama, o que caracteriza uma intertextualidade intersuportes.

Palavras-chave: intertextualidade intersuportes, suporte, gênero mala direta.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A mala direta é uma correspondência comum e extremamente conhecida do público economicamente ativo. Esta afirmação pode ser facilmente verificada pela observação do comportamento mais geral das pessoas que ao receberem malas diretas (doravante MD) em suas casas, percebem que alguém lhes deseja vender algo. Aliás, essa aparente simplicidade corresponde à identificação por parte do destinatário do propósito mais saliente de tal correspondência, uma vez que estamos diante de uma correspondência não solicitada por parte do receptor.

Muitas vezes, o receptor de MD identifica-as pelos logotipos ou logomarcas que aparecem estampados nos envelopes ou na parte externa dos invólucros, não sendo necessária a leitura para uma identificação primária. Esse caráter contextual de recepção de tais mensagens é parte constituinte de um esquema já sedimentado e que pertence ao repertório dos indivíduos que recebem MD e que estão em uma determinada camada social visada pelas empresas que fazem o uso dessa estratégia comunicativa. Muitos leitores, ao identificarem tal correspondência, desvencilham-se dela por total falta de interesse nesse contato comercial, e não a lêem. Por esse motivo, a diversidade de apresentação dos suportes (invólucros e parte interna) é bastante sofisticada, exatamente para parecer o mais atrativa possível para o cliente. Nesse sentido, a MD é um instrumento multifacetado que apresenta várias formas distintas. Há, nesse jogo cênico de apresentação, formato de telegrama, de folder, combinações de texto e imagem etc. Um dos propósitos do autor parece ser o de torná-la um objeto agradável, atrativo, diferente para o leitor, ao mesmo tempo em que estabelece suas prioridades comunicativas.

O mundo da MD é um mundo físico, material, impresso. A percepção é inundada pelo tato, pelo tamanho, cores, formatos, enfim, pela visualidade que um objeto tridimensional pode proporcionar. O apelo gerado na MD para a abertura do “envelope” é um tópico recorrente no mundo do *marketing direto*¹. Ele atualiza o primeiro esforço persuasivo de realizar o propósito comunicativo de venda de produtos ou serviços na MD. Vejamos o que dizem Sterne et Priore (2002) sobre “envelopes” e caixa de entrada de correio eletrônico:

* Trabalho produzido no grupo de pesquisa PROTEXTO do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

¹ Gosden (2001, p. 126) abre uma seção em seu livro “*A importância dos envelopes*”. Bird (2000) faz referência ao envelope nas págs. 189, 190, 199-201, 224, 228, 250, 253.

No mundo da **correspondência direta**, tudo o que importa é o envelope. O envelope só tem duas razões de ser. Uma é a fixação da marca, a outra é fazer o destinatário abri-lo. Nada mais importa, por enquanto. A partir do momento em que a correspondência é aberta, surge um novo conjunto de prioridades. Por enquanto, só importa o envelope [...] Com o e-mail, o seu envelope revela algumas coisas: de quem parte a mensagem, para quem se destina e do que se trata (p. 140)

Como se pode ver, de acordo com a citação, estamos diante do “gênero epistolar direto” visto pela comunidade profissional (publicitários e marketeiros) como classe. É reveladora a consciência do autor sobre sua opção classificatória, ele se refere aos *e-mails* ou às MD como “**correspondência direta**”, pois é obvio que estamos diante de uma realidade epistolar, a classe é revelada pelo segundo termo da expressão; “direta” que marca a restrição classificatória de que o autor está falando. Não estamos diante de qualquer epistolaridade, na acepção mais ampla que o termo possa ter, mas diante da “correspondência direta”, correspondência feita por uma comunidade produtora que dispersa discursos por encomenda para leitores – que não a solicitaram – e que foram agrupados forçosamente por conveniências econômicas. Dentre os autores da escola americana de gêneros, quem oferece um enfoque pertinente para que se possa abordar a MD como classe é Bhatia (1993; 1997), por estabelecer uma classificação que caracteriza o gênero como classe até que se chegue à “espécie”.² Além desse aspecto, há que se registrar que Bhatia (1993) analisa em particular o gênero *sales promotion letter*. Neste trabalho, a carta de promoção de vendas é tida como parte integrante de um pacote de MD. As discussões, aproximações e divergências quanto ao objeto bhatiano e o nosso objeto de pesquisa, as MD, podem ser melhor visualizadas em Távora (2003). A relação suporte gênero aqui abordada torna-se possível devido à identificação de exemplares de gênero cujos o propósitos e situação comunicativa encontram-se em equivalência, o que permitiu que as formas de apresentação distintas pudessem ser analisadas qualitativamente.

Feitas as considerações iniciais, podemos dizer que a organização das informações do artigo seguirão a seguinte distribuição: no primeiro momento, apresentaremos uma nomenclatura que estabelece uma variação informal dos suportes de MD, essa operação de nomeação opera também como um esforço descritivo fruto da observação dos exemplares no processo de análise. No segundo momento, trata-se do percurso metodológico que norteou a construção do trabalho, desde a coleta do *corpus* até a análise. No terceiro momento, avalia-se a relação entre o suporte e o gênero MD com a análise de dois exemplares que permitem visualizar a intertextualidade intersuportes. No último tópico, estabelecemos as considerações finais acerca da análise.

1 DA DEFINIÇÃO DE TERMOS OU DAS FORMAS DE APRESENTAÇÃO “CLÁSSICAS” DA MD

Para que possamos fazer alusão às MD de acordo com a forma de apresentação, oferecemos as seguintes definições conhecidas pelos profissionais da área de Marketing/Publicidade:

1) “MD de uma peça.” Podem ser classificadas, do ponto de vista formal, físico, como sendo constituídas de uma única peça de papel dobrada em duas, três ou mais partes. Similares a uma conta de água ou luz, são fruto de uma tecnologia que produz e dobra a correspondência em uma única peça. Essa aparente simplicidade de produção tecnológica, no entanto, não se confunde com uma utilização única, como em nossas contas mensais. A criatividade dessas peças está centrada exatamente na tridimensionalidade que o manuseio proporciona. As dobras não se limitam ao previsível e muitas se assemelham àqueles livros infantis para crianças do período sensorio motor: abre-se o livro e um castelo se forma da sua abertura. Os tamanhos cores, imagem, papel, dobras ou mesmo as quebras de expectativa nem de longe lembram as correspondências de contas de água, luz ou telefone.

2) “MD autocontidas.” Possuem uma leve diferenciação formal em relação às “malas de uma peça”. Também dobradas, as autocontidas servem como uma espécie de envelope que se forma a partir das dobras, como instrumento que porta textos em si e ao mesmo tempo como continente que porta outros textos. Dentro dessas malas podem ser encontrados contratos ou cartões-resposta impressos em outras folhas. Essas MD utilizam, como as de uma peça, seu próprio corpo como elemento portador de texto. A diferença formal e

² Segundo Pagano (2001, p. 87) a hibridação ou transformação é inerente a formação genérica: “*Por um lado, reconhecemos em toda nomenclatura genérica uma forte vinculação com a idéia de taxonomia e diferenciação. Nesse sentido, é relevante lembrar que gênero é um dos componentes de classificação idealizado por Lineu nas Ciências Biológicas que ainda fazem uso da hierarquia reino, phylum, classe, ordem, família, gênero e espécie*”.

funcional do objeto está no fato de que as MD autocontidas servem como envelope e como elemento veiculador de texto. A MD autocontida é uma peça híbrida de envelope e de MD de uma peça.

3) O “envelope”. Do ponto de vista formal, não se abre como um objeto tridimensional que vai se revelando à medida que é aberto, ele é um objeto que porta textos. A diferença formal e cognitiva proporcionada por ele em relação às outras MD está no conhecimento comum que possuímos sobre sua utilização nos gêneros epistolares padrão. A MD que se apresenta em forma de envelope promove um apelo típico a sua abertura, o envelope é rasgado e o seu conteúdo é revelado. Essa forma de apresentação confere certa “seriedade” ou ar de oficialidade à correspondência. A presença de um texto externo que conduz a leitura para dentro da MD é uma marca formal e funcional que ele possui em comum com as outras MD.

4) “Folder e cartão.” Eles também são considerados como MD de uma peça. A diferença formal, diagramática, em relação às demais MD de uma peça é que o folder apresenta seu conteúdo textual em uma folha (na posição de paisagem) dobrada, enquanto os outros são formados com folhas dobradas na posição de retrato, já o cartão se apresenta como um esquema de imagem em uma das faces e texto na outra.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 DA COLETA DO *CORPUS*

Para esta pesquisa foi utilizado um *corpus* composto por 59 MD que foram recolhidas durante os anos de 2001, 2002 e 2003 Para determinar que exemplares seriam coletados, foram definidos alguns critérios, o primeiro deles foi o de epistolaridade, o que significa dizer que não foi incluído no *corpus* nenhum exemplar que não tivesse sido enviado de um emissor pontual para um receptor específico, o que significa dizer que não foi inserido no *corpus* nenhum exemplar que não tivesse sido postado pela ECT ou por empresa similar. Também não foram considerados objetos secundários de uma correspondência principal, como panfletos de venda (secundário), que acompanham fatura de cartão de crédito (principal), por exemplo.

Para que fosse possível reunir todos os exemplares para a formação do *corpus*, foram reunidas as MD remetidas a mim por diversas empresas e as enviadas a terceiros que aceitaram contribuir doando as MD que chegavam a suas casas. Essas pessoas, que foram solicitadas a doarem as MD que chegavam as suas residências não receberam instruções explicativas do que seria uma MD.

Para a seleção do *corpus* não levamos em conta o tipo de serviço postal (*impresso normal, impresso especial, MD, porte pago, etc.*), mas o critério de epistolaridade, definição marcada, necessariamente, pela presença de um emissor jurídico³ e de um receptor pontual. No *corpus*, há MD cuja opção de envio escolhida pela empresa que as enviou por intermédio dos correios não foi a do serviço “MD”, mas a do serviço “carta simples”, ou a do serviço “impresso especial”.

O critério de epistolaridade também não excluiu do *corpus* exemplares que não tivessem sido enviados pela ECT, foram considerados os enviados por outras empresas de entrega de correspondência, que por sua vez devem possuir outras modalidades de cobrança e de nomenclatura para o envio de suas correspondências, como ocorre, por exemplo, com o *Vaspex (VASP)* e o *Sedex (ECT)*.

2.2 DA ANÁLISE

Para que fosse possível uma identificação do *corpus*, as MD foram numeradas e classificadas com base nos dados registrados em um formulário que possibilitou os seguintes procedimentos: 1) quantificar e identificar os emissores; 2) definir o tipo de receptor; 3) identificar os propósitos comunicativos específicos das MD; 4) identificar as formas físicas de apresentação das MD; 5) quantificar as “peças” presentes nessas MD; 6) identificar os serviços e/ou produtos comercializados por elas.

³ O que chamamos de jurídico é toda e qualquer correspondência que tenha como emissor uma empresa com objetivos comerciais para com o receptor.

As respostas fornecidas pelo instrumento de análise serviram para que pudéssemos observar os fenômenos comunicativos presentes na MD com os olhos voltados para os elementos clássicos da comunicação: emissor, receptor, referente e suporte⁴. O formulário que elaboramos é composto pelos itens a seguir:

- a) [] Remetente: _____
 b) Receptor: () Consumidor () Empresa
 c) Há propósito comunicativo específico de venda de produto ou serviço? () Sim () Não
 Produto: () Sim. () Não. Qual? _____
 Serviço: () Sim. () Não. Qual? _____
 d) Se não há propósito de venda, qual é o propósito? _____
 e) MD de uma peça. () Envelope: () Sim. () Não.
 f) Quantas peças há na MD? _____
 Quais? _____

Os números dos exemplares das MD preenchem o vazio das chaves do item “a” como primeira identificação e o remetente é identificado em seguida. O item “b” indica se o receptor das MD é uma pessoa física ou jurídica. Através da leitura dos exemplares, foi possível responder as perguntas relativas ao propósito comunicativo, respectivamente, os itens “c” e “d”. O item “e” diz respeito ao aspecto físico de apresentação das MD (suporte físico), se elas são compostas de uma única peça em papel dobrado ou se sua apresentação é feita em forma de envelope que contém mais de uma peça. A pergunta relativa à quantidade de peças na MD, item “f”, diz respeito ao número de portadores de textos que constituem a MD.

A quantificação dos itens presentes no formulário apresentado acima foi a porta de entrada para que se fizesse uma análise qualitativa que determinasse se havia gêneros distintos contidos nas MD, se ela era um elemento portador de gêneros ou se se comportava como gênero. Essa primeira investida permitiu que voltássemos o olhar para o critério físico de investigação, o qual se revelou um critério de avaliação que permitiu a análise adequada de fenômenos típicos da MD e pouco abordado na área de Análise de Gêneros.

3. ANALISANDO O CORPUS

3.1. DA RELAÇÃO PROPÓSITO X SUPORTE

Ao se verificar a relação entre exemplares de MD e sua realização no *corpus*, vê-se essa quantificação:

Propósitos comunicativos	Total	Quantificação do tipo de suporte
	59	
Venda de produto no estabelecimento comercial	8,47%	5 MD de uma peça
Venda de produto pela MD	35,51%	13 MD de uma peça
		3 MD autocontidas
		5 MD envelope
Venda de produto em 2 momentos	1,69%	1 Envelope
subtotal	45,67%	27
Venda de serviço	16,9%	10 MD de uma peça
	5%	03 MD autocontida
	1,6%	01 MD envelope
	Subtotal	23,7%

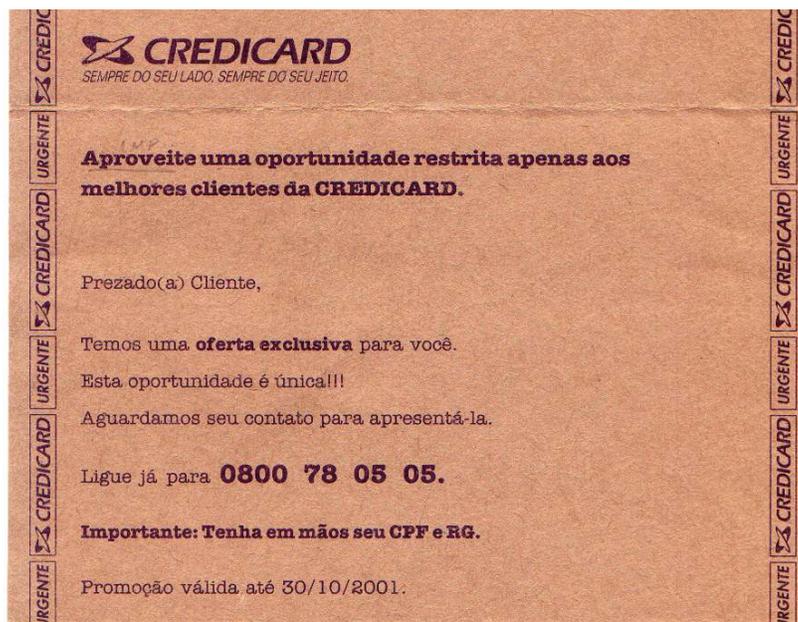
⁴ Fizemos a opção de chamar de suporte o que classicamente é chamado de veículo ou canal, apesar de não podermos fazer uma correlação entre ambos. Bonini (2001) e Marcuschi (2003) chamam atenção para o fato de que o termo canal ou veículo não são pertinentes para a análise do objeto que aqui está sendo chamado de suporte.

Quadro 1 quantificação de MD com propósito de venda de produtos e serviços por suportes

Este quadro revela como se dá a distribuição de MD que se atualizaram em suportes distintos, além de poder permitir que se visualize como determinado sub-propósito comunicativo de venda é realizado nos exemplares. É possível ver também que as MD com propósito de venda de produtos ou serviços são de alta ocorrência no *corpus* analisado. A partir dele é possível discutir como as malas de uma peça são realizadas de uma forma predominante. A MD que se realiza em uma peça não ocorre sempre da mesma maneira sempre há possibilidade de variar a forma como essa peça será apresentada, buscando inovação e correlação dessa apresentação com a significação que se deseja evocar. Os produtores de MD utilizam nosso conhecimento de mundo para utilizá-lo numa subversão de formas das quais ecoem significados que possam ser usados como elementos persuasivos na construção de MD. A MD de uma peça é predominante no *corpus* com propósito de venda de produtos e de serviços, mas se apresenta de forma mui diversa, como será mostrado a seguir.

O caráter multifacetado da MD não se restringe à formatação gráfica, pois vai além do mero construto diagramador. O uso de estratégias publicitárias distintas faz com que suportes estabilizados sejam usados para gerar persuasão. Há no nosso *corpus* exemplares que imitam o formato externo de telegrama, ou que se apresentam como telegrama. Há MD se apresentam em envelopes, MD autocontidas, MD de uma peça em formato de cartão, folder, etc.

Afinal, um telegrama pode ser considerado uma MD ou trata-se, neste caso, apenas de um telegrama com propósito comunicativo distinto? Temos um telegrama-direto ou uma mala-telegrama? Se são os propósitos comunicativos os responsáveis pela identificação do gênero (como na exemplificação de Bhatia, 1997, p. 632), então temos um exemplar do gênero MD em suporte típico de telegrama. Todos sabemos das convenções de escrita dos telegramas: sua pontuação, brevidade do texto e a ausência de alguns termos, além do seu caráter de urgência comunicativa. Se o propósito do telegrama é vender um produto, como é possível não descrevê-lo ou salientar suas qualidades, ou ainda, como fazer isso sem o espaço necessário? Vejamos o exemplar 1:



Exemplar 1 – parte interna

O exemplar 1 possui como elemento veiculador de informação apenas linguagem verbal (exceto a logomarca). No entanto, como não dizer que se trata de uma MD, já que o exemplar atende ao quesito propósito comunicativo? É nítida a tentativa de evocar a significação sugerida pelos telegramas: há a tentativa de imitar as laterais do telegrama com os caracteres “urgente”, no entanto o texto funciona como elemento que direciona o leitor para uma compra que se realizará via *telemarketing* em um telefone 0800. O caráter de urgência que ele historicamente suscita também pode ser encontrado no lado de fora dessa MD de uma peça. O tamanho e a cor da MD conhecem com o tamanho e a cor do envelope do telegrama. No exemplar 1 não há a formatação de linguagem típica de um telegrama, nem mesmo as típicas opções léxico-gramaticais. Do telegrama só restou o

caráter de urgência do qual se apossa o produtor de MD para invocá-lo em louvor de seu esforço persuasivo. A tentativa de vender produtos bancários nesse exemplar é nítida. Vejamos o exemplar 2 que usa como suporte um ‘cartão’. Neste exemplar temos a frente do cartão na qual encontra-se a imagem de produtos de decoração, linha de venda da empresa que envia a MD; no verso, encontraremos o texto, tal como nos cartões de viagem, de natal, etc:

Exemplar 2 – verso

Talvez por ter noção de que essa forma subvertia a clássica noção de MD o autor resolveu nomeá-la na tarja escura abaixo do endereço para que os leitores tivessem certeza do que se tratava. Essa ocorrência⁵ reflete a diversidade de apresentação ou mesmo de imbricação entre suportes, uma vez que não há a utilização da textualidade dos cartões de natal, por exemplo, o que configuraria uma intertextualidade intergêneros.

Tablestore

INAUGURAÇÃO

- Listas de Casamento
- Demonstrações em casa
- Compras por telefone
- Entrega gratuita e programada
- Presentes de casamento apanhados em casa para troca
- **BÔNUS DE NOIVA**
8% sobre o valor adquirido da lista de casamento, em produtos para o casal

NOVA LOJA FORTALEZA
SHOPPING DEL PASEO - Lj 254/ 255
Aldeota - Tel. 456-3322

IMPRESSO

TRAZENDO ESTA MALA DIRETA VOCÊ TEM **10%** DE DESCONTO EM QUALQUER FORMA DE PAGAMENTO

RIO DE JANEIRO • BELÉM • FORTALEZA • NATAL • RECIFE • SALVADOR • VITÓRIA • BELO HORIZONTE • PORTO ALEGRE • CAXIAS DO SU

Devido ao formato único, determinado pelo suporte físico, as MD de uma peça, e mesmo as autocontidas passam por uma (re)estruturação na organização, entre outras coisas, da textualidade que as compõe. Num suporte fisicamente delimitado, o fenômeno de imbricação e de reformatação é objeto de um fenômeno singular, pouco ou nunca estudado antes: a “imbricação por variação entre suportes” e a imbricação inter-gêneros (esta última supõe, de certa forma, a variação entre suportes).

A imbricação intergêneros ocorre quando um gênero “x” assume em seu suporte de origem a função de outro. Nesse caso, o conhecimento de mundo que o leitor possui da relação convencional existente entre suporte-gênero e da função que esse gênero possui, nesse *locus* privilegiado, contribui para a compreensão e identificação do gênero. Fica fácil compreender essa questão pelo exemplo dado por Marcuschi (2002, p. 30) do “texto” “Um novo José” de Josias de Sousa. Esse “texto” poético é construído por um processo de intertextualização que remete o leitor letrado ao poema “José” de Carlos Drummond de Andrade. “Um novo José” foi publicado em um jornal na seção opinião. Segundo Marcuschi, a forma de construção poética assume

⁵ Note que essa MD é postada como um impresso (modalidade de envio com valor definido pelos correios em função do peso e tamanho da correspondência), definição que pode ser visualizada antes da tarja que nomeia o cartão como MD. É importante não confundir o nome da modalidade de cobrança dos correios com o nome que é dado ao gênero pelo grupo profissional que o cria.

a função de artigo de opinião. Marcuschi (2002, p.31), após citar Ursula Fix (1997 p. 97)⁶ como autora da expressão “intertextualidade inter-gêneros”, que designa a hibridação entre forma e função entre os gêneros, define que a mescla entre forma e função não deve trazer prejuízo à compreensão do fenômeno, “já que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 31).

Já a intertextualidade intersuportes ocorre quando um suporte de um determinado gênero é utilizado para portar um outro que não lhe é convencional, como no caso do telegrama. O que observamos é a imitação de telegrama, que tradicionalmente comunica fatos urgentes. O que ocorre aqui é a transposição da textualidade que poderia estar sendo realizada, por exemplo, em uma carta, embalada em envelope. No entanto, ao imitar um telegrama, o produtor da MD usa uma posição de enquadre cognitivo daquele para subtrair-lhe a essência de urgência e importância para associá-la ao gênero textualmente realizado que vai portar, neste caso, um texto de MD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estabelecermos uma análise que redundou na caracterização do gênero MD em Távora (2003), verificamos que o que a literatura tem chamado de *falsos gêneros* (cf. KATHPALIA *apud* BHATIA, 1997) ou intertextualidade inter-gêneros (cf. FIX *apud* MARCUSCHI, 2000) é fenômeno em que o gênero textual usa a forma textual de outro gênero para se realizar. O que o presente artigo revelou foi exatamente uma outra possibilidade de intertextualidade, a que chamamos de intersuportes. O que ocorre nesse fenômeno é a mobilização de um suporte, ou mesmo sua imitação, como elemento veiculador, que porta um gênero que não lhe é peculiar exatamente para associar a significação historicamente atribuída nesse suporte a esse gênero que ora o habita.

Esse fenômeno permite que se flagre algo pouco abordado até agora na teoria de gêneros, o fenômeno caracterizado pela evocação que um suporte “x” pode causar, devido ao condicionamento sócio-histórico, fazendo com que um resíduo significativo relacionado aos gêneros desse suporte “x” seja evocado quando se atualiza nele um gênero que não lhe é usual. Isso contribui para que se evoque um eco da significação do suporte e de seus gêneros típicos para o gênero não usual que ali está impresso.

Avaliar em que medida os leitores trazem um conhecimento prévio de significações, de sentidos estabilizados no suporte para a compreensão de gêneros pode ser interessante não só para questões teóricas associadas à determinação de gêneros, mas a questões relativas ao letramento e à leitura em si. É possível se falar em um jogo de construção de sentidos que é estabelecido através do uso criativo que a publicidade/*marketing* fazem do suporte “x” gênero. Essa subversão ou desenquadre é extremamente produtivo para percebermos a imbricação estabelecida para a construção de sentido que se esboça na relação suporte “x” gênero. Essa relação tanto pode ser de confirmação de uma expectativa como a de sua quebra: esse é o foco significativo que essa relação pode estabelecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

BHATIA, Vijay K. (1997). **Genre analysis today**. *Revue Belge de Philologie et d' Histoire*, 75 (3) : Bruxelles, n. 75, pp. 629-652.

BIRD, Drayton. **Bom senso em marketing direto**. São Paulo, Makron Books, 1991.

BONINI, Adair. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. **D.E.L.T.A.** São Paulo, p. 19, n.1, 2003. pp. 65-89.

GOSDEN, Feeman F. **Marketing direto: o que realmente funciona e por quê?** Tradução: Kátia Aparecida Roque. São Paulo: Makron, 1991.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Texto inédito, 2000.

⁶ Fix, Ursula. Kanon und auflösung des kanons. Tipologische Intertextualität- ein “postmodernes” Stilmittel? In: Gerd Antos & Heike Tietz (hgg.) *die zukunft der textlinguistik. Traditionen Transformationen Trends*. Tübingen, Max niemeyer verlagg, pp.96-108.

_____. **A questão do suporte**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003. Mimeo.

STERNE, J. et PRORY, A. **Email Marketing**. Tradução: Saulo Krieger. São Paulo: Makron, 2002.

SWALES, Jonh M. **Genre analysis – English in academic and reseach settings**. New York, Cambridge University Press, 1990.

TÁVORA, A. D. F. **Forma, função e propósito na constituição do gênero textual MD**. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, 2003.

O livro didático e o discurso de professoras de inglês sob a ótica da análise de gênero¹

Luciane Ticks (UFSM)

Abstract: The foreign language teacher aims to redefine his/her position in the teaching context – from a mere reproducer of theoretical knowledge designed by scholars to a constructor of pedagogical practices that take into account his/her socio-historical context (Motta-Roth, 2001; Celani, 2001). However, recent research points out that most foreign language teachers still use the traditional textbook to organise his/her work inside the classroom (Almeida Filho, 2002: 35; Pereira, 2000: 7; Coracini, 1999: 17). In that respect, to reveal the values underneath the textbooks is part of this new role the teacher is assuming in the classroom. This research investigates the concepts of language that lies under the activities of four textbooks used to teach English and produced by international publishing houses. The results have shown a tendency in the textbooks to propose exercises that work the language as a system to express meaning, inside an interactive context of use. This article also emphasises the need to promote language teaching under the perspective of discourse genres, strengthening the understanding of the social practices that constitute the socio-historical context in which we live.

Key words: genre, foreign language teaching, textbooks.

Resumo: O professor de LE busca redefinir o seu papel no contexto de ensino: de simples reproduzidor de conhecimento elaborado por teóricos da disciplina, a construtor de propostas pedagógicas que valorizem e respeitem o seu contexto sócio-cultural (Motta-Roth, 2001, Celani, 2001). Entretanto, pesquisas recentes demonstram que a maioria dos professores de LE ainda recorre ao tradicional livro didático para organizar o seu trabalho em sala de aula (Almeida Filho, 2002: 35; Pereira, 2000: 7; Coracini, 1999: 17). Nesse sentido, descortinar os valores subjacentes ao livro didático faz parte desse novo papel que o professor procura assumir em sala de aula. Esta pesquisa investiga as concepções de linguagem subjacentes às atividades de quatro livros didáticos (LD) utilizados no ensino da língua inglesa, produzidos por editoras internacionais. Os resultados demonstraram uma tendência nos LDs em propor exercícios que trabalhem a linguagem enquanto sistema para a expressão de significado, dentro de um contexto interativo de uso. Este artigo enfatiza, ainda, a necessidade de promovermos, em sala de aula, o ensino da linguagem sob a perspectiva de gênero discursivo, fortalecendo o entendimento das práticas sociais que constituem o contexto sócio-histórico no qual estamos inseridos.

Palavras-chave: gêneros discursivos, ensino de línguas estrangeiras, livro didático.

¹ Este trabalho foi realizado no Programa de Pós-Graduação da UFSM (PPGL), sob a orientação da Prof. Dra. Désirée Motta-Roth (UFSM/DLEM).

1 - Introdução

Nas últimas décadas, o professor tem procurado redimensionar seu papel no processo de ensino de línguas estrangeiras (Celani, 2001). Esse reposicionamento o leva a alçar vôos mais altos: de simples receptor de informações produzidas por teóricos da disciplina, a construtor de conhecimento (Motta-Roth, 2001) e pesquisador crítico da sua própria prática (Moita Lopes, 2000). Na medida em que se reconhece como co-construtor de um pensar sobre a sua atividade, o professor também pode deixar para trás velhos “rótulos”: o de cliente e consumidor de pesquisas e de materiais didáticos, por exemplo. Ele passa a ter uma atitude investigativa em relação ao seu contexto e a repensar/reavaliar os instrumentos que irá utilizar em seu trabalho.

O livro didático (LD), que ocupa papel quase institucionalizado no contexto escolar brasileiro (Almeida Filho, 2002, p. 35; Pereira, 2000, p. 7; Coracini, 1999, p. 17; Souza, 1995, p. 119; Bohn, 1988, p. 293), não poderia ficar de fora da análise e do questionamento do professor de línguas estrangeiras. Desconstruir as ideologias e os valores subjacentes a ele faz parte, portanto, desse redimensionamento do papel do professor brasileiro, independentemente do contexto no qual atue. Celani (1997) afirma que devemos olhar menos para modelos e modismos desenvolvidos em outros lugares e nos concentrarmos em refletir sobre a razão do nosso trabalho: o aluno brasileiro. O professor de línguas estrangeiras precisa, então, pensar o material didático através da ótica do seu público e do contexto ao qual ele pertence.

Acredito que a prática pedagógica em geral, e, em especial, a seleção/elaboração do material pelo professor, são consequência das concepções de linguagem que ele possui. Por sua vez, essas concepções subsidiam suas ações em sala de aula. Com o objetivo de explorar o universo que engloba as concepções subjacentes aos materiais didáticos atualmente no mercado, este artigo discute os resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado.

Este estudo integra, portanto, o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa/CNPq “Linguagem como prática social”, na área de ensino de linguagem a partir de uma concepção de gêneros discursivos (Motta-Roth, 2001; Meurer & Motta-Roth, 2002). Nesse sentido, adoto a perspectiva de que a construção de uma concepção de linguagem enquanto gênero, em sala de aula de línguas estrangeiras, pode ajudar professores e alunos, não apenas a trabalhar por uma aprendizagem de línguas, mas a perceber valores e ideologias subjacentes ao instrumental didático, seja ele impresso ou eletrônico; e, acima de tudo, desenvolver uma capacidade de perceber as práticas discursivas e as relações sociais que constituem a interação humana.

Entendo que um trabalho dessa natureza pode trazer subsídios ao professor na explicação e construção de sua própria concepção de linguagem, de modo a auxiliá-lo na escolha/elaboração do material didático que melhor atenda às necessidades e especificidades do contexto pedagógico no qual atua.

2 - Pressupostos Teóricos

Até onde podemos observar, o ensino de línguas estrangeiras parece estar intrinsecamente ligado a moldagens metodológicas, sejam quais forem as bases teóricas a elas subjacentes. Kumaravadivelu (1994, p. 29) questiona tais moldagens e propõe a condição Pós-Método, através da qual os professores teriam plenos poderes para construir teorias orientadas para e a partir de sua prática em sala de aula.

*If the concept of method authorizes theorizers to centralize pedagogic decision making, the postmethod condition enables practitioners to generate location-specific, classroom-oriented innovative practices*²(Id.: ibidem).

Kumaravadivelu aponta que, segundo os conceitos produzidos pelos teóricos da disciplina, os métodos parecem ter, em comum, dentro de cada

concepção individual, um grupo único de princípios teóricos e um grupo único de procedimentos que devem ser utilizados em sala de aula pelos professores. Partindo dessa premissa, o autor classifica essas metodologias e abordagens, para fins de estudo e análise, em três grandes grupos: centradas na linguagem, centradas na aprendizagem e centradas no aprendiz, conforme Tabela 2.1.

Tabela 2.1 – Classificação de Kumaravadivelu

A) CENTRADAS NA LINGUAGEM	B) CENTRADAS NA APRENDIZAGEM	C) CENTRADAS NO APRENDIZ
Gramática-tradução	Direto	<i>Community Language Teaching</i> (Curran)
Audiolingual	<i>Suggestopedia</i> (Lozanov)	Comunicativos
<i>Cognitive Code Learning</i>	<i>The Silent Way</i> (Gattegno)	
	<i>Total Physical Response</i> (Asher)	
	Natural	

Vale destacar que essa classificação, bem como os métodos e as abordagens que dela fazem parte, evidenciam uma visão cognitivista da linguagem, na qual o sujeito é um ser racional e senhor de sua aprendizagem (Hickmann, 1997, p. 9). Tal concepção reforça a idéia cartesiana do homem como centro do universo ao enfatizar a cognição e a inteligência e relegar, a um segundo plano, a natureza social e, portanto, ideológica do sujeito, salientada por Bakhtin (1990³), na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Coracini, 1998, p. 6).

Faço uma segunda ressalva aqui, no sentido de esclarecer que utilizo a classificação de Kumaravadivelu apenas como ponto de partida para a organização das abordagens e metodologias. Para fins deste trabalho, estabeleço que passarei a chamar os três grupos destacados na Tabela 2.1 de a) *centrados na linguagem*, porque reúnem as teorias cujo foco é a forma da língua; b) *centrados na atividade*, porque congregam as propostas que estabelecem atividades abertas, conhecidas como *open-ended*, e focalizam a negociação de

² Tradução feita por mim: Se a concepção de método autoriza o teórico a concentrar decisões pedagógicas, a condição Pós-Método permite que professores criem práticas inovativas, voltadas para o seu contexto de sala de aula.

³ A data de copyright da obra Bakhtin/Volochinov é 1929. A referida citação pode ser encontrada na edição de 1990, em português.

significados; e c) *centrados na função*, porque procuram trabalhar atividades que realizam funções da linguagem. Esta categorização foi utilizada para identificar os tipos de exercícios encontrados nos quatro livros didáticos analisados.

As abordagens *centradas na linguagem* promovem oportunidades para os aprendizes praticarem estruturas lingüísticas pré-selecionadas, pré-seqüenciadas, através de exercícios que focalizam a forma, assumindo que a preocupação com a forma irá resultar, em última instância, em aprendizagem. O professor introduz estruturas gramaticais e itens de vocabulário, um de cada vez, e ajuda o aluno a exercitá-los até a internalização. Exemplos dessas seriam o método da Gramática-Tradução, o audiolingual e o que se convencionalizou chamar de *Cognitive Code Learning Approach*⁴.

Assim, a partir dessa concepção de linguagem, estabeleci a primeira categoria de análise nos livros didáticos. As atividades *centradas na linguagem* assumem a forma de exercícios de pronúncia e/ou repetição de itens lexicais, também conhecidos como *Drills*. Após ouvir e ler, o aluno repete, conforme Exemplo 2.1.

Exemplo 2.1 – Exercício centrado na linguagem – Livro Verde (Unidade 28, p. 62)

Listen and repeat
Bank coffee shop bakery pharmacy movie theater open-air market
Train station restaurant library bookstore parking lot post office

Já as abordagens *centradas na atividade* promovem oportunidades para que o aprendiz participe de interações abertas, por meio de atividades centradas em tarefas, levando em consideração a negociação de significados como proposta de aprendizagem. Exemplo dessas seriam o Método Direto, a *Suggestopedia*, o *Silent Way*, o *Total Physical Response Method* e a Abordagem Natural. Tais propostas têm sido reavaliadas e sua eficácia questionada. Por exemplo, Germain (1993, p. 273) questiona o caráter comunicativo do *Silent Way*, já que a base do

⁴ Para maiores informações sobre as metodologias e abordagens discutidas nesta seção, ver RICHARDS, J. & T. S., RODGERS. (1986).

ensino é a frase. Por outro lado, as críticas à Abordagem Natural argumentam que a aprendizagem deve envolver algo mais que um conhecimento consciente de regras gramaticais fáceis (Long, 1983, p. 377).

Por sua vez, as abordagens *centradas na atividade* deram origem à segunda categoria de análise desse estudo. Nela, foram encontrados diferentes tipos de exercícios que guardam entre si a característica comum de promoverem interações abertas, conhecidas como *open-ended*. Esses exercícios tomam a forma de jogos, discussão de um tema, criação de uma situação imaginária na qual os alunos devem interagir, assumindo diferentes papéis, conforme o Exemplo 2.2.

Exemplo 2.2 – Exercício centrado na atividade – L. Vermelho (Unid.13, p. 85)

To tip or not to tip?

Do you think tipping is a good or bad custom? Why?

A última categoria de abordagens é a *centrada na função*. Ela oportuniza ao aluno praticar estruturas pré-selecionadas, pré-seqüenciadas, focalizando, além da forma, propriedades funcionais e nocionais da linguagem. A preocupação com a forma e a função resultarão, em última instância, em aprendizagem. O professor introduz itens formais e funcionais, um de cada vez, e ajuda o aluno a praticá-los até que os internalize. Exemplos dessas seriam a *Community Language Teaching Approach* (CLT) e a Abordagem Comunicativa (AC).

Enquanto exercícios, encontramos pequenos diálogos pré-estabelecidos para a prática oral. Os livros oferecem esses diálogos de forma estruturada para que o aluno reproduza falas pré-determinadas pelo material, nas quais funções da linguagem são focalizadas, conforme demonstramos no Exemplo 2.3.

Exemplo 2.3 – Exercício centrado na função – Livro Azul (Unidade 1, p. 4)

Practice introductions with a partner. Learn your classmates' names.

A: Hi. My name's _____

B: Hi, _____. Nice to meet you

A: Nice to meet you, too.

Por fim, discuto a *concepção de linguagem enquanto gênero*, que entende linguagem a partir de uma perspectiva sócio-semiótica, ou seja, um sistema de significados que constitui a cultura humana (Halliday, 1989, p. 3-4). Assim, a linguagem se constitui enquanto gênero quando é utilizada em interações sociais. Nesse sentido, ao estudarmos os gêneros, podemos compreender o que acontece com a linguagem quando a utilizamos em uma determinada interação social (Meurer & Motta-Roth, 2002, p. 12). Assim, se pensarmos em exemplos práticos do dia a dia, que são freqüentemente identificados nos livros didáticos, teríamos os diálogos, o bilhete, o cartão-postal e o encontro de serviços (a compra-venda de um produto).

Dentro da concepção de linguagem enquanto gênero trabalho, igualmente, uma proposta pedagógica que pode ser utilizada no ensino de línguas estrangeiras e que ficou comumente conhecida como ciclo australiano - "A Roda", *The Wheel*, (Anexo A). O desenvolvimento de uma pedagogia baseada no gênero, na Austrália, teve por objetivo preencher algumas lacunas deixadas pelo ensino tradicional, já que os alunos apresentavam um despreparo em termos de escrita de diferentes tipos de textos (Martin, 1999, p.131). Essa proposta é constituída por três fases e tem sido aplicada, naquele continente, no ensino do inglês como segunda língua, no letramento e no treinamento de trabalhadores.

Tomemos como exemplo o gênero Encontro de Serviços. Na etapa da desconstrução, discutimos quais os eventos relativos ao gênero que gostaríamos ou poderíamos trabalhar (compra de presentes de natal, compras no supermercado etc). Além disso, questionamos a vivência dos alunos em relação a esses eventos. Posteriormente, trabalhamos sobre o contexto de cultura (o objetivo social do evento), contexto de situação - a natureza do evento, os papéis que os participantes desempenham e o texto propriamente dito.

Na etapa da construção conjunta, alunos e professores constroem um exemplar do gênero. E, na etapa da construção independente, os alunos trabalham na elaboração de outros exemplares do mesmo gênero. A discussão do ciclo australiano serviu de contraponto teórico-prático para a análise dos três tipos de exercícios encontrados nos livros didáticos.

3 – Metodologia

Foram selecionados quatro exemplares produzidos por editoras internacionais e utilizados com adultos em estágio inicial de aprendizagem. Estes livros trabalham o inglês norte-americano e foram retirados de uma lista dos dez mais vendidos, divulgada pela SBS Book Club (fev. 2002, no 36, p.50-51). Convecionalizei chamar os exemplares de Azul, Prata, Vermelho e Verde, pois o objetivo desse estudo não era fazer propaganda desses materiais.

Para fins de análise, decidi trabalhar apenas com as atividades orais, pois, no cálculo quantitativo, estas atividades se mostraram as mais recorrentes. Somam 49,35% no Verde e chegam a 71,59% no Prata (Tabela 3.1).

Tabela 3.1 - Mapeamento das Tarefas no *Corpus*

CORPUS	COMPREENSÃO		ORAL		ESCRITA		LEITURA		GRAMÁTICA		TOTAL
	No	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.
AZUL	14	7,04	125	66,13	10	5,29	18	9,52	22	11,64	189
PRATA	27	10,50	184	71,59	15	5,83	20	7,78	11	4,28	257
VERMELHO	46	13,77	204	61,07	16	4,79	16	4,79	52	15,56	334
VERDE	61	16,18	186	49,35	51	13,52	27	7,16	52	13,79	377

Dentro das tarefas orais, identifiquei os três tipos de atividades propostos originalmente na categorização organizada por Kumaravadivelu (1994, p. 29): os exercícios *centrados na função*, os *centrados na linguagem*, e os *centrados na atividade*.

Na análise das atividades orais, procurei observar em que medida elas exploram o contexto de situação no qual são realizadas. Para tanto, levei em consideração o modelo conceitual de Halliday (1989, p. 24). A proposta de Halliday desconstrói e discute o contexto a partir de três variáveis: Campo, Relação e Modo.

- *Campo*, realizado na linguagem através da Metafunção Ideacional, trata da natureza da atividade e onde ela acontece.
- *Relação*, realizada na linguagem através da Metafunção Interpessoal, trata dos papéis que os participantes assumem ao interagirem nas diferentes atividades;
- *Modo*, realizado na linguagem através da Metafunção Textual, trata da função que a linguagem exerce e o veículo utilizado naquela situação.

4 - Discussão dos resultados

4.1 Livros didáticos

Tendo em mãos as três categorias (exercícios centrados na função, na linguagem e na atividade), tentei investigar quais deles eram os mais recorrentes. O cálculo quantitativo me permitiu verificar que as atividades centradas na função eram as mais frequentes nos quatro exemplares (Tabela 4.1). Elas assumem 40% de todas as atividades no Azul e podem chegar a 86% no livro Prata.

Tabela 4.1 – Recorrência dos exercícios orais por categoria

Livros	Exercícios				Orais		Total	
	Centrados na Função		Centrados na Linguagem		Centrados na Atividade			
	No	%	No	%	No	%	No	%
Azul	50	40	39	31,20	36	28,80	125	100
Prata	158	85,88	19	10,32	7	3,80	184	100
Vermelho	125	61,28	37	18,13	42	20,59	204	100
Verde	109	58,60	74	39,79	3	1,61	186	100

Paralelamente, observei que as atividades centradas na função aparecem no decorrer de todas as unidades nos quatro livros didáticos (Anexo B), apresentando aos alunos os modelos de diálogos, ou seja, os atos de fala que os alunos devem memorizar, estruturados na forma de perguntas-respostas. Já as

atividades centradas na linguagem, segundo lugar em recorrência, de 10% a 40% (Tabela 4.1), aparecem antes ou depois das centradas na função – introduzindo ou reforçando o vocabulário praticado nos diálogos (Anexo B). Por fim, os exercícios centrados na atividade, que têm frequência entre 1% e 30% (Tabela 4.1), aparecem mais recorrentemente do meio para o fim das unidades e exercitam, em pelo menos três dos quatro livros, as mesmas estruturas léxico-gramaticais apresentadas nos diálogos das atividades centradas na função.

4.1.1 Exercícios centrados na função

Estas atividades se configuram, então, na forma de pequenos diálogos convencionados pelos livros e apresentam, via de regra, um enunciado indicando o que o aluno deve fazer e um modelo de diálogo, conforme demonstra o exemplo 4.1.

Exemplo 4.1 – Exercício centrado na função – Livro Azul (Unidade 8, p. 98)

How to get someone's attention/ask about price/agree to buy

Pair practice

Practice the conversation and vocabulary with a partner. Use your own words.

A: Excuse, me.SI
 B: Yes? How can I help you?.....SI
 A: Do you have any_____ (produto)?.....SR
 B: Sure. Right this way.... SC
 A: I like this_____ (cor) one.....SR
 How much is it?.....S
 B: _____ (preço).....SC
 A: _____ (preço) ?.....SR
 Ok. I'll take it..... S

SI – Service Inquiry; SR – Service Request; SC – Service Compliance; S - Sales

As atividades centradas na função exploram, portanto, recortes de eventos comunicativos, que são fatiados possivelmente para que os alunos possam imitá-los (Ventola, 1987, p. 399) e “aprender mais facilmente”. Podemos ver, mais explicitamente, em que medida esses eventos são fragmentados, se tomamos como exemplo o gênero Encontro de Serviços, discutido por Hasan (1989, p. 59).

Ela define cinco elementos obrigatórios (destacados em vermelho no Exemplo 4.1) para que o evento seja reconhecido em toda a sua complexidade. São eles: o *pedido* (service request - SR), a *resposta ao pedido* (service compliance - SC), a *venda - informações a respeito do preço* (sales - S), o *pagamento do produto* (Purchase - P) e o *encerramento da compra, recebimento do dinheiro pelo vendedor* (Purchase closing - PC). Destes, podemos identificar três elementos no Exemplo 4.1.

A autora destaca, ainda, os elementos opcionais (em preto no Exemplo 4.1) que complementam o evento. A *abertura do diálogo* (sales initiation - SI), *detalhes que o cliente pergunta sobre o produto* (sales enquiry - SE), *fechamento do diálogo, as despedidas* (finis - F). Nesse caso, encontramos um elemento opcional.

Como os livros se concentram em trabalhar atos de fala, pares de pergunta-resposta, os diálogos nem sempre são completos o suficiente para que o aluno reconheça o evento comunicativo como um todo e possa relacioná-lo aos contextos de situação e cultura aos quais ele pertence. No Exemplo 4.2, isso fica bem marcado.

Exemplo 4.2 - Exercício centrado na função – Livro Verde (Un.11 p. 26)

Work in pairs. Act out the conversation.

Customer: *How much are these red shoes?*.....S
 Assistant: *They are \$ 27.50*.....S
 Customer: *And How much is that white sweater?*.....S
 Assistant: *It's \$15*.....S
 Customer: *How much is this black jacket?*.....S
 Assistant: *It's \$50*.....S
 Customer: *How much are these blue jeans?*.....S
 Assistant: *They're \$35.99*.....S

O único elemento que identificamos é o da venda e o diálogo realiza sempre a mesma função, o mesmo ato de fala, o que dá um tom artificial ao ao mesmo. Tais interações se propõem a trabalhar situações cotidianas, mas não trazem aqueles elementos que fazem parte de uma conversa espontânea, como as interjeições, aquelas interrupções que fazemos para que o outro repita ou

explique algo que não entendemos, falas simultâneas, hesitação, inadequações gramaticais etc.

Além disso, nem sempre conseguimos saber como ele inicia ou termina e se a pessoa compra ou não o produto, nem onde exatamente ele acontece. No caso de eventos pertencentes ao gênero Encontro de Serviços, há diferenças, por exemplo, no modo como vamos nos comunicar se compramos uma peça de roupa numa loja perto da nossa casa, cuja proprietária é nossa conhecida ou numa boutique que visitamos pela primeira vez. Da mesma forma que há diferenças entre uma compra numa feira livre no Brasil ou num mercado árabe. No mercado árabe, diferentemente do Brasil, o vendedor se ofende se não pechinchamos. Neste caso, a pechincha seria um elemento essencial para a construção do evento.

É importante ressaltar, no entanto, que os livros parecem estar mais preocupados em trabalhar funções da linguagem do que construir, com o aluno, o evento comunicativo. Isso pode ser observado no exercício do livro Vermelho (Exemplo 4.2), no qual o aluno, basicamente, pergunta o preço e emite um comentário a respeito. Além disso, os modelos de diálogos trazem, na maioria das vezes, apenas uma alternativa de como realizar a interação, conforme demonstramos nos exemplos 4.1 e 4.2. Por sua vez, os diálogos são carregados de um tom artificial, pois, apesar de apresentarem algumas interjeições (*Oh, really*, como no Exemplo 4.3), que utilizamos em situações informais, não chegam a representar uma conversa espontânea. (Ventola & Kaltenbacher, 2003, p. 16). Não há, por exemplo, aquelas interrupções que fazemos para que o outro repita ou explique algo que não entendemos, falas simultâneas, hesitação, erros gramaticais, uso de palavras de forma vaga (Chrystal, 1981, p. 92, apud Ventola, 1987, p. 408).

Exemplo 4.3 – Exercício centrado na função – L. Azul (Unid. 5, p. 54)

- A) Do you study full-time?
- B) No, I don't. I'm only taking two classes. What about you?
- A) I study full-time at the university.
- B) Oh. What do you study?

- A) Drama.
- B) Really? I bet that's fun. Do you like it?
- A) No, not really!

Outro detalhe relevante refere-se à homogeneização das personagens. Elas parecem pertencer a uma mesma classe social, normalmente alta (dificilmente encontramos personagens passando por dificuldades financeiras) e, na maioria das vezes, jovens. Ainda nos exemplos 4.1 e 4.2, que tratam de compra-venda de um produto, na relação entre vendedor e cliente, as trocas nem sempre são explicitamente completadas, ou seja, não há indicações do vendedor entregando o produto para o comprador conferi-lo, o que daria um caráter mais espontâneo e real à interação. Isso pode ser identificado na sugestão de exercício proposta no Exemplo 4.4 (na segunda parte do diálogo, logo após *a few minutes later...*).

Ventola & Kaltenebacher (2003, p. 7) lembram, ainda, que se pretendemos promover a compreensão do evento comunicativo de compra-venda de um produto como tal, precisamos trabalhar igualmente as instituições e organizações nas quais ele pode acontecer. Se reunirmos todos os recursos disponíveis nos exemplares (os enunciados, os textos dos diálogos, as instruções do manual e as gravuras/fotos), a identificação de onde as interações acontecem ainda é parcial. Pelos elementos léxico-gramaticais propostos nos textos, podemos inferir que se tratam de compras em uma loja, mas não podemos identificar que tipo de loja seria: de departamento, um supermercado ou, ainda, uma venda de garagem (*garage sale*), já que os produtos são variados.

Em contrapartida aos exercícios aqui analisados, poderíamos propor uma discussão com os alunos acerca de eventos pertencentes ao gênero Encontro de Serviços, antes mesmo de apresentarmos um texto a eles, conforme sugere a fase de negociação do campo (*negotiating field*) do ciclo australiano, revisado na seção 2 (Pressupostos Teóricos). Assim, poderíamos discutir quais os eventos pertencentes ao gênero que iríamos trabalhar, onde acontecem e, ainda, quais as informações que os alunos já possuem sobre ele. Posteriormente, apresentaríamos um exemplar do evento (Exemplo 4.4) que permitisse ao aluno perceber os elementos obrigatórios (em vermelho) e os opcionais (em preto) do

gênero Encontro de Serviço. No Exemplo 4.4, o enunciado localiza onde exatamente a ação acontece.

Exemplo 4.4 – Exercício do Basic English 2 – Labler (Unidade II, p. 46)

Speaking Activities

Claire and Peter are at a department store to look for a new jacket for him.

Clerk: May I help you?.....SI
Claire: Yes, we're looking for a jacket.....SR
Clerk: What size do you wear?.....SE
Claire: Oh, it's not for me, it's for my husband.....SE
Peter: Medium.....SE
Clerk: Any particular color?.....SE
Peter: I'd like in brown or black, please.....SE
Clerk: Would you like to see the leather jackets or wool jackets?.....SE
Peter: I prefer the leather ones.....SE
Clerk: Ok, just a minute, please.....SE

A few minutes later...

Clerk: Here you are. You can try it on over there, in the dressrooms...SC
Peter: What do you think, Claire?.....SE
Claire: I think it's too large for you.....SE
Peter: Do you have a small one?.....SE
Clerk: Sure.....SE
Peter: Now, it looks fine.....SE
How much is it?.....S
Clerk: It's U\$ 298.87.....S
Claire: Oh, Peter. It's too expensive!!! Don't you think so?.....SE
Peter: Yes, it is.....SE
Sorry, we won't take it. Thank you anyway.....PC
Clerk: No problem, sir. Have a nice day.....F
Peter: You too.....F

4.1.2 Exercícios centrados na linguagem

As atividades centradas na linguagem, de repetição, focalizam a forma e foram, originalmente, criadas para ajudar o aluno na internalização do vocabulário novo. No entanto, elas já adquirem uma nova roupagem: tais atividades podem ser encontradas em forma de jogos, ou mapas semânticos, como no Exemplo 4.5.

Exemplo 4.5 – Exercício centrado na linguagem – L.Vermelho (Unid. 2, p. 8)

Jobs

Complete the word map with jobs from the list.

Architect
Receptionist
Company director
Flight attendant
Supervisor
Engineer
Salesperson
Secretary
Professor
Sales manager
Security guard
Word Processor

Professionals
 Architect.....

Service occupations

Management positions
 Company director

Office work
 Receptionist.....

jobs

Excluído: <sp>

Em função dessa nova configuração, a tradicional relação hierárquica (professor-aluno) mantida por esses exercícios também começa a ser minimizada, já que os alunos trabalham em pares ou em pequenos grupos e podem complementar o vocabulário, como é o caso do Exemplo 4.5. Algumas vezes, entretanto, encontramos incongruências na confecção do exercício. No Exemplo 4.5, o último item de vocabulário, *word processor*, significa computador e não uma profissão, o que pode gerar confusão na identificação, pelo aluno, do Campo, ou seja, sobre o que a atividade está tratando.

Outro ponto interessante é que três dos quatro livros analisados (Azul, Prata e Vermelho) relacionam as atividades de repetição a pequenas situações de diálogo no qual esse vocabulário será utilizado. Um dado exercício do livro Azul, por exemplo, trabalha a repetição de vocabulário sobre doenças crônicas e está conectado a uma situação na qual um paciente marca hora no médico com a secretária, via telefone. Esse diálogo é praticado imediatamente antes do *Drill*. Isso significa dizer que a repetição não é mais feita isoladamente, mas tem seu vocabulário relacionado a uma interação. Além disso, dois dos livros analisados (Azul e Vermelho) demonstram uma preocupação em relacionar a atividade de repetição ao contexto cultural/situacional do aluno.

Assim, parece ser relevante destacar que os *Drills* não precisam ser expulsos do contexto de ensino de línguas. Podem estar relacionados a eventos comunicativos, como observamos nas atividades dos livros Vermelho (Exemplo 4.5), Azul e, com menor frequência, no Prata, como forma de chamar a atenção para o vocabulário a ser trabalhado. Dessa forma, o aluno pode repetir um item lexical, mas terá em mente que este elemento faz parte de um contexto maior. Os exercícios de repetição poderiam ser utilizados igualmente nas atividades do ciclo australiano, na fase de construção conjunta (*joint construction*), por exemplo, quando os alunos negociam e organizam as informações que fazem parte do campo que irão explorar.

4.1.3 Exercícios centrados na atividade

Os exercícios centrados na atividade são aqueles de final aberto - *open-ended activities* - e assumem duas características distintas nos quatro livros. Em três exemplares (Prata, Verde e, algumas vezes no Azul), reforçam o trabalho realizado sobre uma função ou estruturas léxico-gramaticais específicas. Esse é o caso do Exemplo 4.6.

Exemplo 4.6 – Exercício centrado na atividade – L. Verde (Unid. 26, p. 58-59)

The image shows three separate advertisements. The first is titled 'LOOKING FOR A ROOMMATE' and describes a search for a fourth person to share an apartment in New York. The second is titled 'INTERNATIONAL SUMMER SCHOOL ASSISTANT needed' and lists various skills and a contact number. The third is titled 'SECRETARY needed' and describes a job requiring computer skills and Spanish proficiency.

*Work in groups of four.
Choose one of the advertisements.*

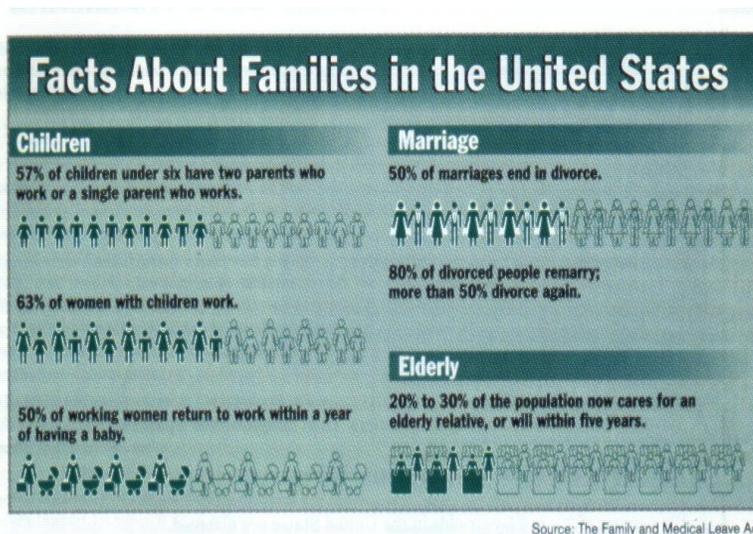
Student A: you need help. Write questions you want to ask students B, C and D.

Student B, C and D: you need a job. Working alone, think about what you can do for the job. Act out job interviews in you groups.

Embora visualmente a idéia seja a realização de uma entrevista para emprego (conforme demonstra o enunciado), há indicações contrárias. Uma delas é a de que o anúncio traz um texto que não trata de emprego (*looking for a roommate*). Outra é a de que antes de chegar a esse exercício, o aluno trabalhou insistentemente o uso do modal *can*, da seguinte forma: *I can speak English, but I can't play the guitar*. Quando chega ao exercício do Exemplo 4.6, o manual sugere que o professor trabalhe com os alunos a mesma estrutura, *I can/ I Can't*, para expressar o que eles podem ou não fazer em relação as três situações no anúncio. O evento entrevista para emprego não é, de fato, trabalhado. Dessa forma, a preocupação em delimitar o exercício à prática de habilidades pessoais, através do uso do *can*, poderia explicar a presença de um anúncio que trabalha o mesmo modal, mas não é representativo do mesmo evento destacado no enunciado do exercício: entrevista de emprego.

No Exemplo 4.7, a ênfase é um pouco distinta. O tema é família e os alunos também trabalharam diálogos pré-convencionalizados, descrevendo suas famílias. Mas, nessa atividade, a discussão é ampliada e relaciona emprego x casamento x trabalho infantil, chamando a atenção do aluno para o seu contexto de situação e cultura, conforme demonstra o enunciado. Essa tendência pode ser observada em dois exemplares (Azul e Vermelho).

Exemplo 4.7 - Exercício centrado na atividade – L. Vermelho (Unid. 5, p. 31)



*Talk about these questions: Which of these facts surprises you?
Do women with children usually work in your country?
Do people often get divorced? Do elderly people generally live with relatives?*

Em resumo, a concepção de linguagem que subjaz às atividades orais focaliza, via de regra, funções da linguagem, que são realizadas através de atos de fala (pares de pergunta-resposta), que ao serem praticados, em última instância, levarão a aprendizagem. Os atos de fala são organizados em forma de diálogos-pré-convencionalizados pelos livros e trazem recortes de eventos comunicativos, ou seja, textos nem sempre completos o suficiente para que o aluno faça a relação entre o evento e contexto ao qual ele pertence, seja o contexto mais imediato, de situação - a ação que as pessoas que usam o texto então engajadas; seja em relação ao contexto de cultura – os precedentes culturais do texto.

Assim, o professor que trabalha com esses exemplares precisa ter em mente duas questões importantes. Primeiro, se ele se deparar com um recorte do evento comunicativo, pode tentar ampliar suas fronteiras para que o aluno consiga percebê-lo como um todo. Assim, ao invés de praticar *what can I do?* isoladamente, irá exercitar as diferentes formas de realizar o evento entrevista para emprego, por exemplo. Segundo, ao trabalhar um gênero ou eventos que o constituem, precisa levar em consideração as práticas sociais que são significativas para o seu grupo de alunos, ou seja, relacionar o evento ao contexto sócio-cultural da comunidade com a qual está interagindo.

4.2 O ensino de LE sob uma perspectiva de linguagem enquanto gênero

Uma concepção de linguagem que toma como ponto de partida os eventos comunicativos (os gêneros) pode contribuir para ajudar professores de LE na preparação do material didático que irão utilizar em sala de aula, seja qual for o seu contexto de ensino: médio, superior ou de escolas livres de línguas. O

conhecimento de traços lingüísticos e visuais pertencentes a esses eventos descortina valores e ideologias a eles subjacentes e contribui para o exercício de um pensar que destaca as práticas discursivas e as relações sociais pertencentes ao contexto específico no qual alunos e professores estão inseridos.

Nesse sentido é que propomos, aqui, um exemplo de como a proposta pedagógica do “ciclo australiano”, discutida na seção 2 (Pressupostos Teóricos), pode ser aplicada no contexto de ensino da língua inglesa. Para tanto, utilizamos o gênero destacado no enunciado do Exemplo 4.6, entrevista para emprego. Martin (1999, p. 127) afirma que o professor pode iniciar o trabalho em qualquer ponto do ciclo, dependendo das necessidades do grupo. Assim, para efeito de análise e exemplificação, vou considerar todas as etapas, partindo da negociação do campo.

Pressupomos, então, que a primeira etapa seja a da negociação do campo (*negotiating field*). Nesta fase, Martin (p. 128) sugere que delimitemos com o aluno o Campo. Ou seja, se o gênero é entrevista para emprego, precisamos considerar: a) quais os eventos comunicativos relativos a ele que poderíamos/gostaríamos de explorar; b) qual a relação desses eventos selecionados com as experiências pessoais dos alunos nessa área (quais deles já vivenciaram uma entrevista de emprego) e, se ainda não passaram pela experiência, o que eles pressupõem que aconteça durante o evento (a relação com o contexto sócio-cultural do aprendiz); e c) como eles irão organizar as informações obtidas.

Na segunda etapa, Martin (p. 128) propõe a desconstrução (*deconstruction*). Tendo em mãos um exemplar do gênero, que pode ser retirado de uma entrevista em vídeo ou fita cassete, os alunos discutem: a) o contexto de cultura - o objetivo social desse(s) evento(s) , quem o(s) utiliza e por quê; b) o contexto de situação - qual a natureza do(s) evento(s), os papéis que os participantes desempenham e a linguagem necessária para realizá-lo(s); e c) o texto propriamente dito - a identificação de diferentes estágios da entrevista, as funções de cada estágio, as características da linguagem utilizada nesse(s) evento(s) (particularidades relativas a ele), o que nos faz reconhecer que o texto

se trata de uma entrevista e como os alunos se posicionam frente ao texto (concordam, discordam dele etc).

Na terceira fase, de negociação conjunta (*joint construction*), os alunos podem se preparar para construir um novo exemplar do gênero, inicialmente sendo expostos a outros exemplos, através de filmes/vídeos, entrevistas em revistas, Internet ou, ainda, realizando entrevistas com terceiros. Segundo Martin (p. 128), o professor pode preparar perguntas que auxiliem os alunos a alavancar a exploração dos elementos pertencentes ao gênero. Posteriormente, eles partem para a construção de uma entrevista, com o auxílio do professor, que trabalha como um monitor da atividade.

Por fim, na última fase, de construção independente (*independent construction of the text*), os alunos produziram, individualmente, exemplares do gênero. Poderiam fazer uma primeira versão, consultando colegas e professor para possíveis sugestões durante o processo de escritura. Então, fariam uma edição final, na qual os alunos editam ou reeditam a produção dos colegas.

Concomitantemente, a produção/construção do evento deve estar afinada com uma visão crítica do mesmo, dentro do contexto sócio-cultural no qual ele acontece. Isso significa questionar com os alunos os “modelos” de comportamento “aceitáveis” (para um entrevista) e a relação desses com o mercado de trabalho, o que o entrevistador “espera” ouvir do entrevistado e por que, de que maneira o candidato deve se portar, etc. Dessa forma, os alunos estarão não somente construindo uma evento situacional, mas tentando entender o porquê dessa ou daquela escolha lingüística, dessa ou daquela atitude, desvelando os valores sócio-culturais subjacentes ao gênero e aprendendo a se posicionar criticamente em sociedade.

Ao desconstruir e reconstruir textos verbais e não-verbais, a partir de uma concepção da linguagem enquanto gênero, no contexto de ensino da LE, alunos e professores estarão trabalhando não apenas a aquisição do idioma, mas aprendendo a identificar valores e ideologias, a se relacionar e se constituir enquanto cidadãos em sociedade.

5 – Considerações finais

A discussão que proponho aqui não quer colocar em cheque o LD, mas propor a ampliação das fronteiras conceituais de seus exercícios, que hoje se concentram em trabalhar atos de fala. Pensarmos, então, sob a perspectiva de eventos comunicativos, nos quais os alunos possam identificar a natureza da atividade e onde ela acontece, os papéis que os participantes assumem e como o evento se realiza textualmente.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do ciclo australiano pode contribuir não apenas na desconstrução do texto em termos de Campo, Relação e Modo, mas igualmente na exploração dos contextos de cultura, ou seja, o objetivo social dos eventos, e na discussão crítica do contexto sócio-cultural, no qual alunos e professores estão inseridos. Isso significa dizer que a construção conjunta de eventos comunicativos estará levando em conta a experiência prévia dos alunos, sua visão de mundo e suas expectativas em relação ao que desejam saber e querem aprender, através de interações encorajadas pelo professor. Assim, alunos e professores trabalham não apenas a aquisição do idioma, mas aprendem a identificar valores e ideologias, a se relacionar e se constituir enquanto cidadãos em sociedade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

BAKHTIN, Michail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BOHN, Hilário. Avaliação de materiais. In: H. J. BOHN & P. VANDRESSEN (eds). *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 292-313, 1988.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas: ocupação ou profissão. In: V. LEFFA (org). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: M. A. A. CELANI (Org.). *Ensino de Segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, p. 147-161, 1997.

CHRYSTAL, David. *Directions in applied linguistics*. London: Academic Press, 1982.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In: M. J. R. CORACINI (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, p. 17-32, 1999.

_____. A teoria e a pratica: a questão da diferença no discurso sobre a da sala de aula. *Delta*, 14 (1). Disponível em: <http://scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100003&lng=pt&nrm=is>. Acesso em: 6 mar. 2002, 1988

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 500 ans d'histoire*, Collection dirigée par Robert Galisson. Paris: CLE International, 1993.

HALLIDAY, Michael. Part A. In: M. A. K. HALLIDAY & R. HASAN. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, p. 3-49, 1989.

HASAN, Ruqaya. Part B. In: M. A. K. HALLIDAY & R. HASAN. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, p. 52-118, 1989.

HICKMANN, Maya. Psychosocial aspects of language acquisition. In: P. FLETCHER & M. GARMAN. (Eds.). *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

_____. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LONG, Michael. H. Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, v. 17, n. 3, p. 359-82, 1983.

MARTIN, John. Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. In: F. CHRISTIE (Ed.). *Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes*. London and New York: Continuum, p. 123-55, 1999.

MEURER, José Luiz & Désirée MOTTA-ROTH. (orgs.). *Gêneros textuais*. São Paulo: EDUSC, 2002.

MOITA LOPES, L. Luiz Paulo. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contexto mentais gerados pela professora. In: B.B.M. FORTKAMP & L.M.B. TOMITCH (orgs). *Aspectos da lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

MOTTA-ROTH, Désirée. De receptor de informação a construtor de conhecimento. O uso do *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras. In: V. LEFFA (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, p. 175-92, 2001.

PEREIRA, A. L. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 35: 7-19, 2000.

RICHARDS, Jack & Theodore RODGERS. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SOUZA, Deusa Maria. E o livro não "anda", professor?. In: M. J. R. CORACINI (org.), *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, p. 119-22, 1995.

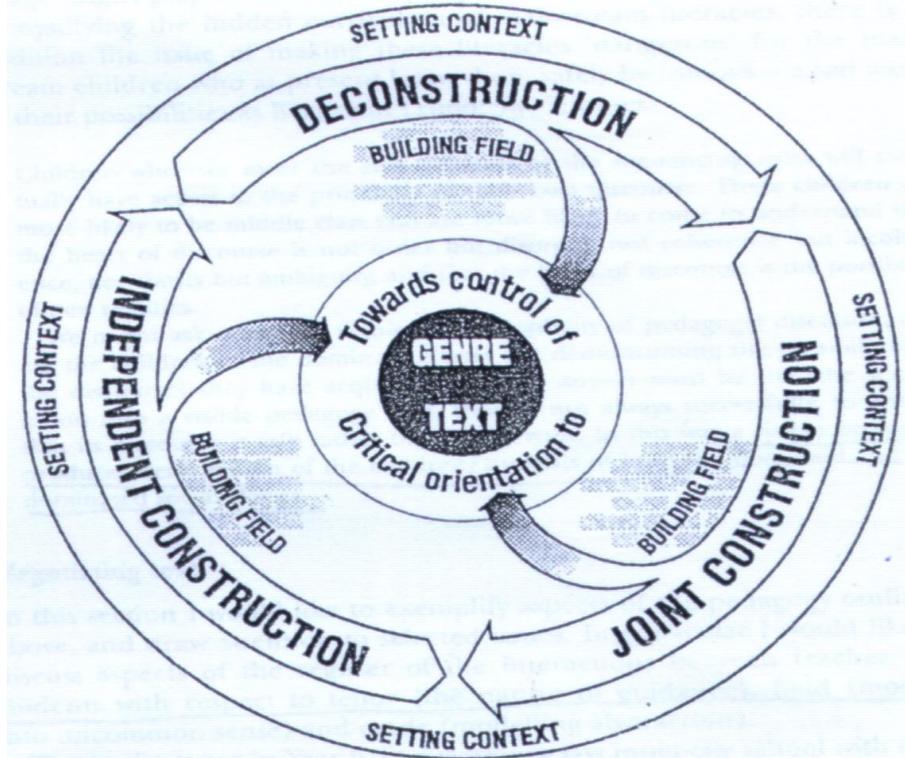
VENTOLA, Eija. & Martin KALTENBACHER. Lexicogrammar and language teaching materials – A social semiotic and discourse perspective. Artigo apresentado no 44. *SEMINÁRIO DE ESTUDOS AVANÇADOS*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p. 1-28, 2003.

VENTOLA, Eija. Textbook dialogues and discourse realities. In: W. LÖRSCHER & R. SCHULZE (Eds.), *Perspectives on language in performance. Studies in linguistics, literary criticism, and Foreign Language Teaching Methodology: to honour Werner Hüllen on the occasion of his 60th birthday*, Tübingen: Guenter Narr Verlag, v.1, p. 399-411, 1987.

Anexo A

"A Roda"

THE TEACHING-LEARNING MODEL



1994 DSP Secondary Curriculum Model (Rothery and Stenglin, 1994: 8 apud Martin, 1999: 131)

Anexo B

Frequência dos exercícios nos livros didáticos

Livro Azul

Unidade 1	1 3 3 1 3 2 2 1 3 3 3 1 2 2
Unidade 2	1 3 2 3 3 1 2 2 3 3 2 1
Unidade 3	3 1 3 2 2 3 3 1 3 2 1 2
Unidade 4	3 1 3 3 3 1 3 2 2 3 1
Unidade 5	3 1 3 3 1 3 1 3 2 3 2 3 2 1
Unidade 6	3 1 3 2 3 1 3 1 2 2 1 2 2 1
Unidade 7	3 1 3 2 2 1 2 1 3 2 2 2
Unidade 8	3 1 1 3 2 3 1 3 3 2 2 1 1
Unidade 9	3 3 1 1 3 2 2 3 1 1 1 1 1
Unidade 10	1 3 1 3 2 2 2 3

Livro Prata

Unidade 1	1 3 1 3 3 1 1 3 3 3 3 1 2 3 3 1 3 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3
Unidade 9	3 3 3 3 3 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3 3
Unidade 17	3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3
Unidade 25	1 3 3 3 3 1 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3
Unidade 33	1 1 3 3 3 3 3 3 3 3 3
Unidade 41	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2
Unidade 49	1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 2
Unidade 57	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 2
Unidade 65	1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
Unidade 73	1 3 3 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3

Livro Vermelho

Unidade 1	3 3 3 3 3 2 3 2 3 2
Unidade 2	2 1 3 3 3 3 1 1 3 3 2
Unidade 3	2 3 3 3 1 1 1 3 3 3 3 2
Unidade 4	2 1 3 3 1 1 3 3 3 3 3 3 2
Unidade 5	1 3 3 1 3 3 3 2 3 3 2 2
Unidade 6	2 2 1 3 3 3 1 1 3 2 2 3 3 3 3 2 2
Unidade 7	2 3 3 1 1 1 3 3 3 3 2 3
Unidade 8	3 3 3 3 1 3 2 3 3 3
Unidade 9	1 3 3 3 3 3 3 2 3 3 1 1 2
Unidade 10	2 3 3 3 3 3 2 3 3 1 3 1 3 2 3 3 2
Unidade 11	1 3 3 3 3 3 2 3 3 1 3 3 2
Unidade 12	2 3 3 1 3 3 3 3 1 3 3 3 2 2
Unidade 13	2 3 3 1 1 1 3 3 3 2 3 2
Unidade 14	1 3 3 3 1 3 3 3 3 3 3 2
Unidade 15	2 3 3 1 3 3 3 3 1 3 2
Unidade 16	2 3 3 3 1 3 3 3 3 1 1 2 3 2 2

Livro Verde

Unidade 1	1 3 3 3 3
Unidade 2	1 3 3 3 3
Unidade 3	1 1 1 1 1 3 1 1 3
Unidade 4	1 1 1 3 3 3 3 3 3
Unidade 5	1 1 1 3 3
Unidade 6	1 1 1 3 3 3 3
Unidade 7	1 1 1 3 3 3 3 1
Unidade 8	1 3 3 3 3
Unidade 9	1 3 3 3
Unidade 10	1 1 1 1 3 3 1
Unidade 11	1 1 3 3 3 3 3 1 3 3
Unidade 12	1 3 3 3 3
Unidade 13	1 3
Unidade 14	1 1 3 3 3 3 3
Unidade 15	1 1 1
Unidade 16	1 1 1 3
Unidade 17	1 3 1 3 3 3 3
Unidade 18	1 1 3
Unidade 19	1 1 3 3 3 3 3 3
Unidade 20	1 3 1 3 3 3 3
Unidade 21	1 1 1 1 3 3 3 3 3
Unidade 22	1 3 3 3 3 3
Unidade 23	1 1 3 3 3
Unidade 24	1 3 1 1 1 3 3 3
Unidade 25	1 1 1 1 1 1 3 3 3 3
Unidade 26	1 1 3 3 3 3 3 3 2
Unidade 27	1 1 1 1 3 3 3 3
Unidade 28	1 3 3 3
Unidade 29	3 1 2 3
Unidade 30	3 3 2

1 – Centrados na linguagem (Drill)

2 – Centrados na atividade

3 – Centrados na função

